

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих

**ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ
ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Монографія

Івано-Франківськ
ЯРИНА
2018

УДК: 37:378.011.
С 89

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (Протокол № 12 від 27 листопада 2017 р.)

Рецензенти:

Усатенко Т.П., доктор педагогічних наук, професор, науковий кореспондент Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

Яцула Т.В., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету;

Авшенюк Н.М., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Султанова Л.

С 89 Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти: теоретичний аспект: Монографія / Л. Султанова. – Івано-Франківськ: ЯРИНА, 2018. – 352 с.

ISBN 978-966-97649-9-7

У монографії схарактеризовано сутнісні ознаки базових понять дослідження, обґрунтовано методологічні засади полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти, проаналізовано зарубіжний та вітчизняний досвід полікультурної освіти, обґрунтовано концептуальні положення формування полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти та визначено методичні засади полікультурної освіти.

Монографію адресовано викладачам вищих закладів освіти, науковцям, здобувачам другого (*магістерського*) та третього (*освітньо-наукового*) рівня вищої освіти та іншим особам, які навчаються у вищих закладах освіти, а також фахівцям з питань полікультурної освіти.

УДК: 37:378.011.

ISBN 978-966-97649-9-7

© Султанова Л., 2018

© ЯРИНА., 2018

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ...	8
1.1. Інтерпретація феномену культури в контексті полікультурної освіти	9
1.2. Взаємозумовленість освіти і культури у становленні особистості майбутнього викладача	23
1.3. Сутність полікультурної освіти	34
1.4. Обґрунтування поняття «майбутній викладач закладу вищої освіти»	41
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	64
2.1. Сучасна парадигма постнекласичної науки як методологічна основа полікультурної освіти майбутніх викладачів	65
2.2. Закономірності полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти	78
2.3. Методологічні підходи до полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти	89
РОЗДІЛ 3. ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ	112
3.1. Соціально-культурні передумови виникнення полікультурної освіти	113
3.2. Розвиток полікультурної освіти за рубежом	133
3.2.1. Особливості полікультурної освіти у США і Канаді	133
3.2.2. Моделі інтеграції громадян засобами полікультурної освіти в країнах Західної Європи	148
3.3. Законодавче забезпечення полікультурної освіти в Україні	174
3.4. Соціокультурна функція університетів як основа полікультурної освіти майбутнього викладача	187
РОЗДІЛ 4. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	208

4.1.	Обґрунтування структурно-функціональної моделі полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти	209
4.2.	Структура полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти	220
4.3.	Критерії та рівні полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти	236
РОЗДІЛ 5. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ		256
5.1.	Зміст полікультурної освіти у підготовці майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти	257
5.2.	Форми і методи організації полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти	276
5.3.	Етапи розвитку полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти	299
ВИСНОВКИ		312
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		316
ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК		344

ПЕРЕДМОВА

Перехід суспільства від індустріального до постіндустріального, а також стрімкий розвиток глобалізації зумовили необхідність підготовки людей до життя у швидко плинних умовах. Ці тенденції розвитку суспільства кардинально змінюють роль освіти, яка полягає у підготовці фахівців, здатних відповідати на виклики XXI століття. Перед сучасною освітою постає низка завдань, спрямованих на розвиток здатності оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації, вирішення яких можливе за рахунок розвитку полікультурної освіти. У зв'язку з цим вага полікультурної освіти значно зростає. З новою силою постають питання про те як реалізувати полікультурну освіту в системі вищої освіти.

В Україні полікультурна освіта стала набувати особливої актуальності в період її становлення як незалежної держави, зорієнтованої на європейський освітній простір, про що свідчить затвердження відповідних законодавчих актів на міжнародному рівні.

Державне законодавство і практика регулювання міжкультурної взаємодії у різних сферах діяльності формувалися нашою державою відповідно до міжнародних норм та рекомендацій, викладених у Загальній декларації прав людини, Рамковій конвенції про захист національних меншин, Європейській хартії регіональних мов або мов меншин, Гаазьких рекомендаціях Верховного комісара ОБСЄ щодо прав національних меншин на освіту та інших документах. Ще одним важливим, на наш погляд, міжнародним документом є «Педагогічна Конституція Європи», прийнята членами Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи у травні 2013 року у Франкфурті-на-Майні (Німеччина). Педагогічна Конституція Європи має стати тим об'єднуючим документом, на платформі якого формуватиметься новий викладач, а разом з ним і під його керівництвом – виховуватиметься нове покоління європейців, здатних «жити разом» у спільному Європейському Домі. В основі цього процесу – розуміння і повага європейських народів, органічна

єдність національних і загальнолюдських цінностей, різноманітність культур і прагнення до співробітництва.

Аналізуючи законодавчу базу нашої держави, розроблену для підтримки і розвитку міжкультурної взаємодії громадян України, зазначимо, що за роки незалежності в Україні було прийнято низку законів, постанов і указів, які регламентують діяльність органів законодавчої та виконавчої влади з питань регулювання суспільного життя громадян України, дотримання їх демократичних прав і свобод. Законодавча база має досить важливе значення для становлення державності українського народу, формування його національної самосвідомості на демократичній основі, вироблення сучасної національної ідеї, яка є консолідуючим фактором. Проте існує й низка нерозв'язаних проблем. Зокрема, часто ідеї полікультурної освіти не мають практичного впровадження і питання їх реалізації залишаються лише на рівні затверджених документів.

Аналіз змісту професійної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу України у зазначеному напрямі, свідчить про відсутність системи полікультурної освіти та наявність у підготовці майбутніх викладачів суперечностей між:

- приналежністю України до полікультурного суспільства і відсутністю системи полікультурної освіти;

- зростаючою потребою сучасної людини взаємодіяти з неоднорідним навколишнім світом, з різними типами культур і відсутністю навичок міжкультурної взаємодії, як одного з компонентів полікультурної освіти;

- потребою полікультурного суспільства в ефективному соціальному і професійному функціонуванні особистості з критичним типом мислення і відсутністю стратегій і технологій розвитку критичного мислення;

- нагальною потребою у якісній психолого-педагогічній підготовці викладачів, яка є основою полікультурної освіти і зменшенням кількості годин на викладання дисципліни психолого-педагогічного циклу;

- соціальним замовленням на підготовку фахівців нового типу, здатних реагувати на стрімкі зміни у житті суспільства, бути

стійкими до невизначеності, здатних до спілкування і співпраці з представниками різних культур і відсутністю професійно підготовлених викладачів з високим рівнем полікультурної компетентності.

Таким чином, актуальність означеної проблеми, недостатня теоретична розробленість та неузгодженість практичної реалізації в освітньому процесі, а також наявність суперечностей процесу підготовки викладачів закладів вищої освіти зумовили дослідження проблеми: «Полікультурна освіта викладача закладу вищої освіти: теоретичний аспект».

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

1.1. Інтерпретація феномену культури в контексті полікультурної освіти

У кінці XX – на початку XXI століть поступово налагоджується діалог різноманітних культур, відкриваються адміністративні кордони держав і стає значущою культурна своєрідність різних народів. Завдяки Інтернету відбувається становлення і розвиток «відкритого суспільства», розширюються можливості спілкування, з'являються нові способи зберігання і передачі інформації. У зв'язку з цим значно зростає вага гуманітарного знання. З новою силою постають питання про те, що ж таке полікультурна освіта і як вона реалізовується в системі вищої освіти.

Таким чином, інтерес до полікультурної освіти, з одного боку, зумовлений соціально значущими процесами, певними зрушеннями у світогляді, пов'язаними з усвідомленням особливостей і перспектив епохи, усвідомленням значення глобальних проблем для долі цивілізації, з виробленням ціннісних орієнтацій сучасного суспільства. З іншого боку, обговорення проблем полікультурної освіти є наслідком процесів, що відбуваються в сучасній гуманітарній науці. У цьому значенні аналіз вихідних положень полікультурної освіти – одне з найважливіших завдань методології наукового пізнання.

Для дослідження проблеми полікультурної освіти нами було обрано метод інтерпретації, оскільки інтерпретація є однією з фундаментальних операцій пізнавальної діяльності суб'єкта. У перекладі з латини слово «інтерпретація» означає «пояснення», «тлумачення» (Словарь античности, 1989, с. 228). Еквівалентом цього слова у грецькій мові є термін «герменевтика» – або мистецтво викладу – систематичне вчення про тлумачення філософських творів, юридичних документів і творів мистецтва, будь-яка смислотворча діяльність людини (Словарь античности, 1989, с. 132).

Умовно, за весь час розвитку у філософії склалися дві традиції розуміння інтерпретації: герменевтична та аналітична (Агапов, О., 2000). Провідними представниками герменевтичного

напряму є Вільгельм Дільтей, Макс Вебер, Мартін Хайдеггер, Поль Рікьор та ін. Специфіка цього напряму полягає в тому, що він розглядає інтерпретацію в особистісному ключі, тобто не тільки як операції мислення та практичної роботи з текстами, але й як способу буття людини у світі.

В аналітичній школі підхід до вивчення природи інтерпретації відрізняється від герменевтичного тим, що мислителі, які працюють у межах цього підходу, перенесли проблематику знаходження сенсу в гносеологічний напрям, розглядаючи її в логічному аспекті. Представниками аналітичного напряму можна назвати Карла Поппера, Людвіга Вітгенштейна, а також – Віктора Ільїна, Бориса Юдіна та ін.

Відомий класик сучасної філософії Поль Рікьор визначає інтерпретацію як роботу мислення, яка полягає в розшифруванні сенсу, що ховається за очевидним змістом, у виявленні певних рівнів, які є у буквальному значенні. Це дає можливість зберегти початкове посилання на інтерпретацію прихованих смислів. Так символ та інтерпретація стають співвідносними поняттями: інтерпретація буває там, де є багатоскладова сутність, і саме в інтерпретації виявляється множинність смислів (Рікьор, П., 2002, с. 44).

Олег Агапов зазначає, що інтерпретація – це логіка розкриття сутності явища або процесу в світі, що оточує людину, на основі «розгортання» змісту певної форми знання (теорія, концепція, традиція), яка описує і пояснює сутнісно-функціональні властивості предмета інтерпретації в світі стосовно людини (Агапов, О., 2000).

Цей метод, поширений не тільки у філософії, а й у соціології. Підтвердженням цього є слова соціолога Гарольда Гарфінкеля про те, що інтерпретація є універсальним методом у загальній методології соціальних наук (Гарфінкель, Г., 2007).

Вважаємо за доцільне використання цього методу і в педагогічних дослідженнях, оскільки сучасна педагогіка, по-перше, здійснює здебільшого міждисциплінарні дослідження, тобто дослідження на межі різних наук, зокрема філософії та соціології, по-друге, також потребує інтерпретації складних і неоднозначних

понять, наявних у педагогіці. Зокрема, проблема полікультурної освіти є міждисциплінарною, і філософські та соціологічні дослідження є невід'ємною частиною цілісного її представлення. Адже це дослідження неможливе, наприклад, без аналізу таких філософських понять, як культура, соціальних явищ сучасного суспільства, які вивчає соціологія та політологія; без вивчення особистості (психологія) тощо.

З метою обґрунтування сутності полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти нами було проаналізовано феномен культури, різні підходи до дефініції поняття освіти, визначено поняття «людина культури» як особливий тип особистості майбутнього викладача, а також охарактеризовано поняття «майбутній викладач закладу вищої освіти» згідно з українським законодавством.

Поняття «культура» походить від латинського «cultura», буквально означає обробку, догляд, поліпшення, обробіток. У класичній давнині його вперше було зафіксовано у роботі Марка Катона «De agri cultura» (III ст. до н.е.), присвяченій землеробству. Багатозначності слово «культура» набуло у відомого римського оратора та публіциста Марка Цицерона. В одному зі своїх листів він говорить про «культуру духу», тобто про розвиток розумових здібностей, що є гідною метою для вільної людини і дається завдяки заняттям філософією. У середньовічній Європі слово «культура» вживалося тільки у словосполученнях й означало ступінь майстерності у певній галузі, оволодіння розумовими навичками (наприклад, *cultura juris* – вироблення правил поведінки, *cultura scientiae* – засвоєння науки, *cultura literarum* – вдосконалення письма). Починаючи з XVIII ст., згідно з висновками лінгвістів, слово «культура» стає окремою, самостійною лексичною одиницею, означаючи обізнаність, освіченість, вихованість – все те, що зараз ототожнюють з культурністю. Завдяки зусиллям філософів та істориків, за останні три сторіччя латинське слово увійшло в усі європейські мови, набуло універсального значення, перетворилося на філософське поняття і стало об'єктом наукових досліджень.

Загалом вивчення культури традиційно передбачає аналіз великої кількості визначень, розгляд різних шкіл, концепцій, напрямків тощо у розумінні цього складного явища. Важко уявити термін, який був би більше семантично навантажений, ніж «культура», та мав таку кількість смислових відтінків. Це виявляється вже на рівні дефініцій, поданих у науковій літературі.

Найпоширенішим є визначення культури, представлене у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови», де поняття «культура» є сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством упродовж його історії (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2001, с. 472). Сьогодні визначень поняття «культура» налічується близько 500 (Топіха, А., 2007, с. 224).

Узгодженості в тому, що таке культура, досі немає. А більш детальний аналіз призводить до виявлення ще більшої різноманітності. Показовою з цього погляду є праця Альфреда Кребера та Клайда Клакхона «Культура: критичний огляд концепцій та визначень» (Kroeber, A., Kluckhohn, C., 1952).

Розглянувши понад 150 дефініцій культури, автори проаналізували найрізноманітніші способи концептуалізації цього терміна. Так, Альфред Кребер та Клайд Клакхон у своєму класичному огляді визначень культури виділяють п'ять основних груп:

1. Дескриптивні визначення (описуються всі або деякі аспекти людського життя і діяльності).

2. Історичні визначення (акцентується асиміляція традицій минулих часів).

3. Нормативні визначення (акцентуються правила поведінки, якими керуються люди у своїй діяльності). На відміну від дескриптивних та історичних визначень, які мають на увазі явне вираження культурного життя, нормативні визначення зосереджені на спостереженні за діяльністю та спробі розуміння того, що за нею стоїть.

4. Психологічні визначення (підкреслюють множинність психологічних аспектів, що включають такі поняття, як

пристосування, вирішення проблем, навчання, звички).

5. Структурні визначення (представляють модель або організацію культури). Схожість цих визначень із дескриптивними полягає в тому, що в обидвох випадках акцент робиться на цілісності, тотальності картини.

Сучасні дослідники додають до цього списку ще одну важливу групу – генетичні визначення, зазначаючи, що структурні дефініції вимагають виходу за межі культурних феноменів, щоб зрозуміти те, як культура влаштована. Адже культура є не тільки переліком звичаїв, а й інтегрованою моделлю взаємозалежних рис. Генетичні визначення підкреслюють джерело або генезис культури. При цьому культура складається з адаптації, соціальної взаємодії і творчого процесу, який є характерною рисою людського роду (Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M., Dasen, P., 1992). Однак у сучасних теоріях культури таких груп визначень налічується значно більше, ніж ми можемо представити у нашому дослідженні.

Повертаючись до праці Альфреда Кребера та Клайда Клакхона зазначимо, що на основі ґрунтовного аналізу наявних визначень, здійснено спробу сформулювати власне визначення культури. На думку авторів, культура складається з експліцитних та імпліцитних моделей поведінки, що формуються і передаються за допомогою символів, які є характерним досягненням груп людей, включаючи їх втілення в артефактах; основа культури складається з традиційних ідей і, особливо, з приписуваних їм ціннісних значень; системи культур можуть розглядатися, з одного боку, як похідні від діяльності, а з іншого – як елементи, що зумовлюють подальшу діяльність (Kroeber, A., Kluckhohn, C., 1952).

Проте сьогодні, на думку Роберта Борофські, лише деякі із сучасних антропологів посилаються на це визначення, оскільки воно здається занадто широким, а тому, подекуди, занадто незручним для використання в дослідницьких цілях (Борофски, Р., 1995).

Основна причина існування широкого кола визначень культури, на думку Альберта Кочергіна, полягає у їх у переважній феноменологічній, емпіричній орієнтації, адже з емпіричного погляду, будь-який фрагмент реальності може отримати нескінченне

число дефініцій, оскільки все визначається характером практичних і пізнавальних завдань (Кочергин, А., 2009). Аналогічна ситуація і з визначеннями культури, які відображають різні підходи і, відповідно, різні класи пізнавальних завдань та потреб, усвідомлюваних у сфері досліджень культури. При цьому, необхідно також враховувати те, що, як правило, культурологічні дисципліни, які тільки формуються, знаходяться на емпіричному етапі свого розвитку і будують розгорнуті теоретичні моделі культури. Тому суттєвим для їх предметів виявляються ті аспекти, які безпосередньо дані «спостерігачеві», можуть бути діагностовані, описані тощо.

За наявності безлічі інтерпретацій постає питання їх істинності, правильності, гіпотетичності. Поль Рікьор з цього приводу говорив, що питання про істину є не стільки питанням про метод, скільки питанням про прояв буття для розуміння. Підкреслюючи цей момент, Поль Рікьор зазначав, що множинність і навіть конфлікт інтерпретацій є не недоліком, а достоїнством розуміння, що виявляє суть інтерпретації, оскільки у будь-якій інтерпретації розуміння передбачає пояснення, яке розвиває розуміння (Микешина, Л., 2005, с. 100).

Ми не ставили собі за мету проаналізувати всі наявні визначення, концепції, підходи тощо і у такий спосіб визначити найбільш правильне розуміння культури. У нашому дослідженні ми керувалися тим, що інтерпретація культури повинна здійснюватись у філософському просторі, оскільки це поняття належить до числа фундаментальних насамперед у філософії, а всі часткові культурологічні дисципліни спрямовані на суто емпіричну, фактологічну, поверхневу описовість культури. Окрім того, у філософії відсутня строкатість у підходах до інтерпретації культури, адже аналіз культури здійснюється в зовсім іншому контексті, а саме, у прагненні збудувати теоретичну модель культури або принаймні експлікувати підґрунтя і передумови такої моделі. Зокрема, нами був обраний феноменологічний напрям, відповідно до якого культуру ми розглядаємо як феномен.

У перекладі з нім. «Phänomenologie» означає вчення про феномени. Феноменологія культури є напрямом у філософії

культури, який виник на межі XIX-XX століть. Засновником цього напряму вважається Едмунд Гуссерль, який своїм ученням фактично обґрунтував нову методологію як філософського, так і соціокультурного пізнання. Феноменологія Едмунда Гуссерля знаходилась у достатньо сильній опозиції до позитивістської традиції (в останній культура ігнорувалася як конститутивний чинник людського існування). Учений не тільки зробив культуру центральним смислоутворювальним елементом своєї концепції, але й згодом вказав на те, що культура є динамічним відкритим для майбутнього смисловим началом людського буття.

У центр своєї філософії Едмунд Гуссерль поставив людину. Він осмислив її як історично конкретний і динамічний феномен, що розвивається в контексті культури. Тим самим фактично були створені підстави для нового розуміння культурної антропології, для якої культура не просто існує в людській психології і звичаях того чи іншого суспільства (нації, етносу, раси тощо), але й є проблемою глобальної сутності та існування людського індивіда. Завдяки такому тлумаченню культура стала повноправним об'єктом філософського розгляду.

Варто зазначити, що завдяки феноменології культури Едмунда Гуссерля та його послідовників культурологія відійшла від поділу культури на матеріальну і духовну (таке бачення сформоване на основі вчення Іммануїла Канта), а суспільних явищ – на соціальні і власне культурні. До феноменології вважалося, що вдавані та уявні феномени, дійсні і помилкові, раціональні та ірраціональні, масові й елітарні, повсякденні і трансцендентні не володіють культурним змістом. У феноменології ж навпаки – всі феномени рівною мірою є реаліями свідомості і як такі входять або в актуальний, або в потенційний світ людської культури, а значить, і володіють культурними смислами.

Отже, у розумінні культури з появою феноменології відбулося зрушення. Раніше культура трактувалася як певний обов'язковий «придаток» соціальної реальності: вона була завжди вторинною та похідною щодо економіки, політики, ідеології та інших соціальних реалій. Це накладало певний відбиток і на самі дослідження

культури, змушуючи дуже часто трактувати її перекручено. З приходом феноменології, культура звільнилася від цієї примітивної залежності і її стали розуміти як загальний аспект усіх феноменів, що потрапляють в коло людської свідомості: економічних, соціальних, політичних, ідеологічних, гуманітарних, технічних, історичних, природних, психічних тощо.

Вищезазначене надає феноменології культури як одному з напрямків філософського підходу до аналізу культури особливо актуального і сучасного змісту поряд з іншими методологічними пошуками.

Буквальне значення виразу «феномен культури» говорить про те, що культура – це, насамперед, феномен, тобто явище для нашої свідомості.

Якщо розглядати культуру в контексті простору і часу Іммануїла Канта (Кант, И., 1994), то культура – це властивість нашого погляду на світ. Це те, що нагадує відому кантівську схему функціонування свідомості, а саме схему простору і часу Іммануїла Канта, суть якої в тому, що простір і час є суб'єктивними умовами нашої чуттєвості, а не властивістю речей чи зовнішніми даностями. Адже явища світу підкорені простору і часу настільки, наскільки суб'єкт, що їх сприймає, «накладає», впорядковує зовнішні і внутрішні даності згідно з цими умовами. Таким чином, простір і час – це не властивість об'єкта, а властивість суб'єкта. Тому все, що ми сприймаємо, сприймається через простір і час.

Відомий антрополог і культуролог Леслі Уайт також приділяв важливе значення простору і часу у розумінні культури (Уайт, Л., 1997). Зокрема, дослідник виокремив у культурі три чітко розмежованих процеси і, відповідно, три способи її інтерпретації: історичний, формальний (функціональний) і еволюційний процеси.

Суть трьох процесів полягає у тому, що:

1) тимчасовий процес є хронологічною послідовністю одиничних подій; його вивчає історія;

2) формальний (функціональний) процес представляє явища у позачасовому, структурному і функціональному аспектах, що дає нам уявлення про структуру та функції культури;

3) формально-часовий (еволюційний) процес – тимчасова послідовність форм; його інтерпретацією займається еволюціонізм.

Різниця між цими трьома процесами в культурі і, відповідно інтерпретаціями, полягає у тому, що історичний процес відрізняється від формально-функціонального (позачасового) процесу тим, що перший займається лише хронологічною послідовністю подій, кожна з яких унікальна в часі і просторі, а отже, їх послідовність незворотна і неповторна.

Формально-функціональний підхід цікавить зовсім інше. Він не пов'язаний з унікальністю подій, імовірніше його цікавить їх загальна подібність. Час і місце не мають значення. Важливою є універсалія, яка зможе пояснити певні поодинокі явища чи події.

Еволюційний процес у деяких аспектах нагадує історичний та формально-функціональний процеси, бо саме він пов'язаний з хронологічною послідовністю, як і історичний процес: Б слідує за А, але передує В. Еволюційний процес також пов'язаний з формою і функцією, як позачасовий формально-функціональний процес: одна форма виростає з іншої і переростає в наступну, а також, пов'язаний з прогресією форм через час (за допомогою часу). У цьому процесі тимчасова послідовність і форма рівнозначні і важливі; обидві зливаються в інтегрований єдиний процес зміни.

Отже, ми бачимо, що еволюційний та історичний процеси подібні тим, що обидва мають часову послідовність. Відмінність їх полягає в тому, що історичний процес має справу з подіями, детермінованими певними просторово-часовими координатами, простіше кажучи, з одиничними подіями, у той час як еволюційний процес має справу з класом подій, незалежних від певного часу і місця.

Схожість еволюційного процесу з формально-функціональним полягає у тому, що обидва мають справу з взаємозв'язком форми і функції. Але еволюційний процес пов'язаний з тимчасовими змінами, яким підкоряються форми і функції, тоді як формально-функціональний процес має позачасовий характер.

Спільність еволюційного процесу, історичного і формально-функціонального, з одного боку, та відмінності між ними – з іншого,

Леслі Уайт пояснює тим, що історичний та формально-функціональний процеси пов'язані тільки з однією фазою дійсності, в той час як еволюційний процес охоплює і включає в себе більш широкий спектр явищ. Історичний процес пов'язаний з подіями лише в тимчасовому аспекті; формально-функціональний процес відбувається на фоні подій у формальному і функціональному аспектах; еволюційний процес розглядає явище у формально-часовому аспекті (Уайт, Л., 1997).

Таким чином, всі події, за Леслі Уайтом, визначаються тимчасовими і просторовими координатами, тобто всі події відбуваються в просторово-часовому континуумі. Виділені ним три категорії: історична, еволюційна і формально-функціональна – не означають існування трьох різних груп явищ, одні з яких належать до історії, але не до еволюції, інші – до формально-функціональної сфери, але не до історії й т. ін. Виокремлені ним категорії визначають не відмінності, що відбулися в реальних подіях, а відмінність концептуальних контекстів до подій. Тобто, будь-яка подія може бути інтерпретована з історичного, еволюційного або функціонального погляду.

Природа описаних процесів, відмінності між ними можуть бути з'ясовані за допомогою демонстрації того, як одна подія або кілька взаємопов'язаних подій проявлять себе в кожному з цих контекстів.

Отже, історія, еволюціонізм і функціоналізм становлять собою три різних, чітко розмежованих способи інтерпретації культури, кожен з яких однаково важливий і повинен бути врахований. Все це робить ці способи інтерпретації і сам факт їх існування значущими для розуміння феномену культури.

Застосовуючи описану вище схему Іммануїла Канта та способи інтерпретації Леслі Уайта, зазначимо, що на відміну від простору і часу, які можуть претендувати на всезагальність у будь-якій історичній ситуації для будь-якої людини, «призма» культури, на думку сучасного дослідника Бориса Соколова, сформована нашим часом (обмежена певними історичними і просторовими межами) і називати її однозначно всезагальною не варто (Соколов, Б., 2015). Вона всезагальна лише для нашого часу, для нашої сучасної

свідомості. Проте певною мірою культура всеохопна, адже важко назвати феномен реальності людини та її оточення, який так чи інакше не був би пов'язаний із культурою. Усе, з чим пов'язане наше життя, виявляється причетним до культури. Культура становить собою певний життєвий простір, середовище, частиною якого є реальна людина і те, з чим ця людина зіштовхується. Іншими словами, призма культури функціонує в сучасній ситуації за вищезгаданою кантівською схемою: будь-яке явище, що потрапляє в коло нашої уваги, судження, якщо воно пов'язане з традиціями (від лат. *tradere* – передавати, повідомляти), збереженням тощо, фіксується нами як культурне явище, як таке, що належить культурі. Більше того, ми можемо оцінити як приналежну культурі взагалі будь-яку реальність, пов'язану з людиною і її життєдіяльністю, оскільки опосередковано вся реальність, що нас оточує, так чи інакше може нами оцінюватись так само. Насамкінець, наш інтелектуальний погляд сприймає й історично, і цивілізаційно віддаленні від нас явища, теж використовуючи цю схему культури. Проте міркування про культуру та культурний простір, на думку Бориса Соколова, є симптомом нашого часу, раніше не відомим. Це не означає, що культури раніше не було, просто це та ситуація, яка може бути пояснена англійським часом «present in the past» – теперішнє минуле, тобто те минуле, яке дається в необхідному зв'язку з теперішнім часом. Культура – наше світобачення, що конфігурує минулу реальність сучасним способом. Сприйняття реальності, що оточує нас, сформоване нашим часом й «увібране» через систему виховання, оточення тощо (Соколов, Б., 2015).

Розглядаючи культуру як феномен, ми керувалися бажанням спрямувати дослідження у площину, яка залучає певний контекст розгляду проблеми культури. Цей контекст – схематика Іммануїла Канта і належність культури свідомості сучасної людини. Таке розуміння культури вимагає використання більш доречного словосполучення, ніж «феномен культури». Зокрема, доречніше вживати словосполучення «феноменальна культура», оскільки за допомогою вищеприписаної схеми культура впорядковує «феномени», вона пов'язана з конституюванням (від лат. *constituo* –

встановлювати, формувати – одне з основних понять феноменології Едмунда Гуссерля. Означає специфічну здатність свідомості, процес, у якому свідомість не сприймає світ, а активно його відтворює в собі, з себе і для себе (Современная западная философия: Словарь, 1998, с. 193.) феноменів свідомості.

Визнання феноменальності культури (тобто притаманності сфері, пов'язаній з конституюванням феноменів життєвого світу) є наслідком прийнятих нами поглядів Іммануїла Канта стосовно того, що «реальність» сама по собі є явищем, яке стало об'єктом поклоніння, інакше кажучи, фетишем, що використовується буденною свідомістю або «науковою формою» цієї свідомості.

Проте, не варто забувати, що феномен – це не тільки феномен для суб'єкта, але і феномен об'єкта. Мова йде не про нездатність суцільної екзистенції (*спосіб буття людської особистості*) «прорватись» до реального світу, а про те, що реальний світ – це не реальний світ сам по собі, тобто чужа і диспаратна (*така, що не має спільних ознак з поняттями*) з нашою екзистенцією «сутність», а наш реальний світ – світ, що зустрічається з нами і відгукується на наше бажання його влаштувати, зберегти, тобто наше бажання зробити його тим середовищем, яке узгоджується з нашим прагненням побудови культурного простору.

Культурі притаманний аспект ціннісного освоєння світу, що вимагає застосування аксіологічного підходу до визначення культури. Водночас ми не можемо ігнорувати принципи наукового аналізу, притаманні науковому підходу. Тому, аналізуючи поняття «культура», ми використовуємо одночасно і аксіологічний і науковий підходи. Дамо пояснення такому вибору.

Аксіологічний підхід до культури полягає у тому, що її розглядають як сукупність людських цінностей, як все те, що возвеличує, покращує, гармонізує життя і людські стосунки, що виражає рівень, ступінь, якість освоєння людського світу, культурну цінність вироблених людиною матеріальних благ.

З позиції наукового підходу культуру розглядають як специфічно людський спосіб діяльності, як сукупність стійких форм діяльності.

Різниця між цими двома визначеннями культури достатньо значна: якщо науковий підхід зорієнтований на представлення культури у вигляді системи, то ціннісний підхід цього не вимагає. Проте обидва розглядають поняття культури в загальнонауковому контексті, тобто в значенні, відмінному від того, яке цей термін набуває в суспільно-політичній практиці (в межах якої цей термін часто використовують у формулюваннях, що мають на увазі естетичне виховання, самодіяльну творчість, а також сукупність закладів, що складають соціальну інфраструктуру мистецтва і художньої творчості: театри, клуби тощо).

Культурі дійсно притаманний аспект ціннісного освоєння світу, який протистоїть людині. Цінності – феномени, у яких знаходять свою культурну форму сутнісні сили людини. Ціннісне освоєння дійсності дає можливість співвіднести її з людськими потребами. Цінності і є соціокультурним засобом співвіднесення подій і змін навколишньої дійсності з власне світом людини. Вони слугують факторами, що забезпечують тут необхідну відповідність, а значить, підстави вибору прийнятних для людини форм дійсності. Ціннісне освоєння дійсності складає одну з основних функцій культури. Це є причиною того, чому значна частина визначень культури має ціннісний характер.

Проте у такому тлумаченні дуже чітко виокремлюється яскрава властивість наукових пізнавальних форм: ідеали наукового пізнання передбачають відмову від ціннісного ставлення до досліджуваної реальності. У кінцевому результаті метою пізнання стає виявлення іманентних законів, що діють незалежно від наших оцінок, яким підпорядковується досліджувана система. Це не означає, що ціннісні характеристики дійсності повинні протиставлятися науковим. Ціннісні феномени досить суттєві і значущі як симптоми певних суспільних процесів і як форми, що мобілізують людей на ті чи інші звершення. Разом з тим справедливо, що наука формує принципово інше бачення дійсності.

Таким чином, з одного боку, найважливішою функцією культури є ціннісне освоєння дійсності, з іншої – принципи наукового аналізу, зокрема і при вивченні культури, потребують відмови від ціннісних установок. Звідси виникає думка, що від аксіологічного підходу взагалі потрібно відмовитися. Так, маючи на увазі вимогу наукового пізнання культури, вважаємо, що «цій вимозі не відповідає, зокрема, підхід, що інтерпретує культуру як явище, насамперед і однозначно характеризоване позитивними властивостями. Подібний підхід позбавляє теорію й історію культури їх об'єктивного наукового базису і є результатом поєднання двох однаково необхідних етапів пізнання культури: етапу виокремлення й осмислення культури як особливого класу суспільних явищ і етапу, що виражає практичне ставлення до цих явищ. Якщо здійснення першого етапу базується на виокремленні об'єктивних властивостей культурних явищ безвідносно до тих чи інших ціннісних установок дослідника, то реалізація другого етапу передбачає наявність подібних установок як найважливішої умови» (Маркарян, Э., 1984).

Отже, в основі становлення поняття «культура» лежить потреба у теоретичному осмисленні суттєвих зрушень у суспільному бутті людини, що почалися в новий час і викликали глибокі зміни у ставленні людини до природи, суспільства, до самої себе. У сучасному слововживанні поняття «культура» має надзвичайно багато значень як у повсякденному вживанні, так і на рівні науково-теоретичного осмислення, оскільки кожна наука соціально-гуманітарного циклу, яка розглядає один і той самий об'єкт за власною методологією, накладає істотний відбиток на розуміння його природи. Крім того, потреби сучасних досліджень вимагають наявності чіткого теоретичного підґрунтя. Це, зі свого боку, призводить до інтенсивної теоретичної обробки понять, які раніше використовувались у невідрефлексованому вигляді. Поняття «культура» належить саме до тих понять, які традиційно використовуються в різних галузях наукового пізнання і проходять процес «теоретизації». У нашому дослідженні полікультурної освіти ми акцентуватимемо увагу на історичному способі інтерпретації культури за Леслі Уайтом, тобто на обмеженні культури певними

історичними і просторовими координатами або, інакше кажучи, на унікальності сучасного полікультурного суспільства.

Культуру перш за все розглядаємо як певний життєвий простір, середовище, частиною якого є реальна людина і те, з чим людина зіштовхується. Вважаємо, що культурі притаманний аспект ціннісного освоєння світу, проте незаперечним залишається те, що культуру необхідно інтерпретувати, використовуючи і науковий підхід, який вимагає об'єктивного аналізу культури (тобто ми не стверджуємо однозначно, що для культури як явища характерні виключно позитивні властивості).

1.2. Взаємозумовленість освіти і культури у становленні особистості майбутнього викладача

Процес особистісного становлення майбутнього викладача закладу вищої освіти відбувається суголосно реаліям суспільства, у якому він знаходиться. У результаті цього виникає необхідність у підготовці викладача відповідно до запитів сучасної вищої освіти і суспільства в цілому. У контексті досліджуваної проблеми – це підготовка особистості майбутнього викладача, яка враховує стрімкі зміни у житті суспільства, у світогляді та свідомості особистості. У зв'язку з цим процес становлення особистості майбутнього викладача закладу вищої освіти необхідно планувати з орієнтацією на особливості самої особистості і впливу середовища, враховуючи при цьому те, що процес професійної підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти припадає на віковий період становлення громадянської позиції, включення у професійну діяльність, створення власної сім'ї тощо. Відповідно, відбувається трансформація мотивації та ціннісних орієнтацій особистості майбутнього викладача.

Проблема становлення особистості є не новою і відображена як у психології, так і в педагогіці. Так, психолог Артур Петровський зазначає, що процес становлення особистості має за мету включення особистості в різні типи соціальних відносин, засвоєння нею елементів культури, на основі і в ході якого формуються якості

особистості, відбувається її розвиток і саморозвиток. При цьому автор акцентує увагу на складності, багатогранності та суперечливості процесу становлення, зумовленого внутрішніми та зовнішніми детермінантами (Петровский, А., 1984).

У педагогіці становлення особистості, як правило, співвідноситься з поняттям «розвиток» або «формування». Аналізуючи ці поняття, Ернст Гусинський та Юлія Турчанинова розмірковують таким чином: становлення системи завжди викликає певну проблему, адже для того, щоб почати розвиватися, система повинна якимось чином з'явитися (Гусинский, Э., Турчанинова, Ю., 2003, с. 31). Виникає питання про те, з якого моменту біологічний або соціальний об'єкт можна вважати таким, що існує. Однозначної відповіді на це питання немає. Проте момент появи особистості в процесі індивідуального розвитку обов'язково проходить період своєрідної «підготовки» до появи об'єкта, який можна позначити поняттям «становлення». Науковці зазначають, що «Відокремити становлення від розвитку нелегко, і для філософії освіти це вкрай суттєво: розмірковуючи про становлення і розвиток особистості, вона розглядає, як правило, саме той період, коли особистість тільки формується, проте ще не виявилась в цілому» (Гусинский, Э., Турчанинова, Ю., 2003, с. 31).

Щодо формування, то, якщо звернутися до першого значення цього поняття, воно означає надання чому-небудь певної форми (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2001, с. 1329). На наш погляд, формування має певні часові межі (більш вузькі, ніж становлення та розвиток) і передбачає досягнення конкретного результату.

Таким чином, орієнтуючись на ці визначення, можемо припустити, що становлення особистості майбутнього викладача відбувається в період навчання у вищому навчальному закладі. Далі, у процесі професійної діяльності особистість викладача розвивається. При цьому і в період становлення, і в процесі розвитку можна формувати конкретні якості: як професійні, так і особистісні.

Процес становлення особистості безпосередньо пов'язаний з освітою і культурою. Аналізуючи культуру у феноменологічному

аспекті, ми зазначали, що культура за своєю суттю феноменальна або, іншими словами, пов'язана з конституюванням феноменів свідомості та феноменів життєвого світу, невід'ємно пов'язаних з існуванням людської істоти. До таких феноменів культури належить і освіта, яка займає певне місце в системі культури, зумовлене цінностями та ідеалами конкретної культури.

У сучасному суспільстві освіта стала однією із найширших сфер людської діяльності. Соціальна роль освіти помітно зросла: від її спрямованості й ефективності сьогодні багато в чому залежать перспективи розвитку людства. Такий підхід відображено у Статті 5 Закону України «Про освіту», де освіта визначається державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства (Закон України «Про освіту», 2017).

В останнє десятиліття світ змінює своє ставлення до всіх видів освіти. У структурі освіти саме вища освіта як механізм відтворення освіти в цілому, науки та культури займає основну позицію. Тому вища освіта повинна випереджати у своїй якості вимоги, що формуються на інших ступенях неперервної освіти.

Олександр Субетто зазначає, що освіта XXI століття є народною освітою, яка перетворюється у вищу народну освіту. Цілі переходу до всезагальної вищої освіти задекларовано у Японії, США, Німеччині і низці інших західних країн. Аналіз показує, що перехід до всезагальної вищої освіти для всіх країн світу є частиною імперативу виживання людства у XXI столітті (Субетто, А., 2009).

Поняття «освіта» має три основних значення. Перш за все освіту розуміють як надбання особистості або, інакше кажучи, як *цінність*, яку вона може певним чином здобути і надалі мати у своєму розпорядженні. Цінність освіти характеризує три взаємопов'язаних між собою компоненти: освіта як державна цінність, як суспільна цінність, як особистісна цінність. Ми розрізняємо освіту як цінність державну і суспільну, оскільки ці два поняття не ідентичні. У різні історичні періоди і на різних територіях відносини між державою і суспільством нерідко є надзвичайно складними, і їхні погляди на пріоритетні завдання в процесі розвитку освіти далеко не завжди збігалися.

Якщо розглядати освіту як певне надбання особистості, яке закладене в психіці суб'єкта, належить його індивідуальній культурі, формується в процесі спілкування з іншими людьми, у процесі надбання особистого досвіду пізнання світу, то можна зробити висновок, що освіта залежить від середовища, у якому відбувається розвиток людини і, як наслідок, визначає індивідуальний контекст її світосприйняття. Тобто освіта як складна система є підсистемою індивідуальної культури особистості.

У той же час освіту здобувають, тому це поняття ще розуміють як процес набуття особистістю власного надбання і як результат оволодіння певними знаннями і навичками.

Освіту здобувають у процесі взаємодії особистості з культурою спільноти, тому чим більше людина отримує знань про світову культуру, тим багатші перспективи її індивідуальної освіти. Важливе значення в організації цього процесу належить освітнім закладам, здатним забезпечити всі умови для розуміння людиною того, що світ не обмежується однією культурою, у рамках якої відбувалось її становлення. У контексті нашого дослідження полікультурної освіти майбутніх викладачів – це вищі педагогічні навчальні заклади. Проте провідна роль, звичайно, належить особистості викладача закладу вищої освіти.

Стосовно розуміння освіти як процесу зазначимо, що освіта за своєю суттю є діяльністю, процесом, саме процесом руху від мети до результату. Освітній процес специфічний за своєю спрямованістю, тому у своєму змістовому та організаційному аспектах залежить від поставлених цілей і очікуваних результатів освітньої діяльності. Однією з його ознак є технологізація, оскільки діяльність педагога у своїй основі детермінована, зумовлена насамперед необхідністю досягнення поставлених цілей навчання, виховання і соціалізації учнів в органічному поєднанні цих педагогічних акцій, в їх цілісності. В різних педагогічних технологіях фіксуються доцільні кроки, етапи, рівні досягнення локальних і загальних цілей освіти в їх ієрархії і наступності (Сквирский, В., 1986).

Нерідко науковці для позначення процесу як сукупності впливів на формування особистості, що призводять до засвоєння навичок поведінки в суспільстві і прийнятих у ньому соціальних норм, та результату цього процесу замість поняття «освіта» використовують поняття «виховання». У такому випадку, зазначають Ернст Гусинський та Юлія Турчанинова, поняття «освіта» означає процес і результат освоєння особистістю конкретних змістових аспектів культури. Це відбувається у зв'язку з тим, що цілісний процес становлення та розвитку особистості, прийняття нею моральних норм, засвоєння різного роду інформації вже не вдається описати одним словом, тому для цього використовують два: «освіта» і «виховання» (Гусинский, Э., Турчанинова, Ю., 2003, с. 95).

Педагогічний процес значною мірою визначає *результат* освіти. Тому освіта у своїй якісній характеристиці є не тільки цінністю, системою чи процесом. Це певною мірою ще й результат, який фіксує факт присвоєння державою, суспільством і особистістю цінностей, генерованих у процесі освітньої діяльності, які так важливі для всіх сторін їх життя.

Без передбачення, а точніше – без прогнозування очікуваних і бажаних результатів освітньої діяльності будь-які дослідження стратегічного характеру фактично позбавлені сенсу. До того ж така необхідна конкретика будь-якої стратегії безпосередньо залежить від ступеня конкретизації очікуваних результатів освіти (на всіх рівнях) відповідно до можливо більш конкретних критеріїв результативності, що стосуються всіх складників кінцевого «продукту» освітньої діяльності.

Це явище може оцінюватися безпосередньо, на власне педагогічному рівні, у вигляді якісно і кількісно оцінюваних знань, умінь, навичок, творчих, світоглядних, ментальних і поведінкових якостей, які людина або група людей опанувала, якими оволоділа та які сформувала у процесі отримання освіти відповідного рівня і профілю (Лернер, И., 1977, с. 11).

Насамкінець, освіта як соціальний інститут, який допомагає громадянам розраховувати на певне надбання, становить собою

систему, що є ще одним варіантом змістового трактування цього поняття.

Освітня система – це, насамперед, система освітніх закладів, які розрізняються за певними параметрами (наприклад, за рівнем і профілем). Системою, як відомо, називають не просто множину об'єктів, а їх взаємопов'язану сукупність (Блауберг, И., Юдин, Э, 1973, с. 7.). Так, системних властивостей освіти надає, перш за все, наявність спільних, інваріантних якостей, що характеризують систему в цілому, а також компоненти, що її утворюють, незалежно від їх рівня і профілю. До таких якостей можна віднести динамічність, варіативність, прогностичність тощо (Сквирский, В., 1986, с. 54).

Таким чином, освіту можна розглядати як цінність, процес, результат та систему. Зазначимо, що складники наведеного розуміння поняття «освіта» не можуть існувати окремо. Існування цих елементів передбачає їх єдність у такому багатоплановому динамічному явищі, як освіта.

Таке розуміння освіти спостерігаємо у німецького дослідника освіти Дітера Ленцена, який підкреслює провідну роль освіти в процесі формування особистості людини (Lenzen, D., 1989). На думку науковця, поняття «освіта» у німецькій мові має структуру, яка включає кілька вимірів, що характеризують індивіда, а саме:

Освіта як індивідуальний стан. Упродовж усього періоду становлення національного освітнього інституту простежується певний освітній ідеал, який на кожному етапі розвитку нації класифікував увесь зміст освіти, визначаючи тим самим ідеал «освіченої людини». Наприклад, людину вважають освіченою, якщо вона володіє певним пізнанням у галузі національної класичної культури (Йоган Гете, Фрідріх Шиллер, Марк Цицерон та ін.) (Негребецкая, Н., 2003, с. 101).

Освіта як індивідуальна можливість. Труднощі, пов'язані з однозначним викладом основних положень змісту «формальної освіти», викликали необхідність опису певних здібностей і компетенцій, якими повинна володіти освічена людина. У цьому випадку освіта буде індивідуальною можливістю людини. Основна

теза «формальної освіти» – хто навчився тому, як треба вчитися, той може завжди здобувати нові знання сам.

Освіта як індивідуальний процес. Освіта розглядається як індивідуальний процес становлення людини під час її розвитку, розкриття того, що вже є в ній, перетворення її в індивіда, єдиного у своєму роді.

Освіта як найвища цінність людини. У кожній культурі соціальних систем Західної Європи, які складають предмет власного гуманітарного знання, процедури освіти володіють особливими, специфічними якостями. Їх механізми, причини, наслідки знаходяться у тісному взаємозв'язку, схильні до випадковості й одиничні в історичній практиці етносів і народів, соціальних груп і кожної людини зокрема, оскільки розгортаються у культурному середовищі, живому, рухомому та мінливому (Бондаренко, Е., 2008, с. 56-57).

Відзначимо, що спроба аналітичного розкладу досліджуваного об'єкта не заперечує паралельне існування інших характеристик. Зокрема у філософії існують і більш складні підходи до визначення поняття «освіта». Наприклад, Олександр Субетто визначає освіту як складну категорію, яка розкривається через систему визначень, що відображають два взаємодоповнювальних класи основ – соціоцентричних (культуроцентричних) і людиноцентричних (антропоцентричних) (Субетто, А., 2009).

Соціоцентричні визначення освіти:

- механізм відтворення суспільного інтелекту і його основних складників – науки, культури та освіти;
- спосіб трансляції соціокультурного досвіду з покоління в покоління в суспільно організованих формах – соціогенетичний механізм розвитку;
- духовне освітньо-педагогічне відтворення людини;
- суспільний інститут соціального наслідування культури, мистецтва, науки, цінностей, моральності, духовності, національно-етнічного архетипу, стандартів освіченості, знань (Субетто, А., 2009).

Людиноцентричні визначення освіти:

– спосіб розвитку людини (соціалізації людини, трансформації її в особистості) через суспільно організовану сукупність комунікацій і дій різних типів з учителями та учнями, з книгами (що містять знання про минуле та сьогодення, соціокультурний досвід людства), із сучасними комп'ютерними інформаційними системами, що зберігають та генерують знання, з організованою соціальною практикою;

– цілеспрямований процес навчання, виховання та освіти у вузькому сенсі (як трансляції знань) в інтересах особистості, що супроводжуються констатацією досягнення громадянами освітніх рівнів (або освітніх цензів) (Субетто, А., 2009).

Згідно з новою редакцією Закону України «Про освіту» освіта визначається як основа інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорука розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. Відповідно, метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору (Закон України «Про освіту», 2017).

Отже, існують різні підходи до визначення поняття «освіта». У контексті полікультурної освіти поняття «освіта» ми інтегруємо як сполучення чотирьох складників: освіта як цінність, як процес і результат, як система. Зазначимо, що наведені визначення не суперечать одне одному, а висвітлюють різні аспекти цього явища.

Освіта і культура залежать одна від одної. Проблема зв'язку культури та освіти зумовлена самою людською природою. Людина сама собою є феноменом, це визнається більшістю філософських учень, не тільки гуманістичної спрямованості. Людина як творіння і

як істота є типовим соціальним явищем. Це означає, що соціум є необхідним середовищем для її повноцінної життєдіяльності та самореалізації. Однак людська природа передбачає не просто соціальне існування у вигляді інтенсивного обміну інформацією, а й побудову на цій основі складних колективних дій. Людина володіє розумом, здатним до абстрактного мислення; мовленням; мовою; складною психікою, важливим складником якої є уява (Штурба, В., Васильєв, С., 2009).

У процесі освіти людина освоює духовні цінності. Культура є передумовою і результатом освіти людини. Оволодіння культурою дає можливість людині не тільки адаптуватися до умов соціуму, що постійно змінюються, а й бути здатною до активної діяльності, що дозволяє виходити за межі заданого, розвивати власну суб'єктність і примножувати потенціал світової цивілізації. Освіта, особливо вища, розглядається як головний, провідний фактор соціального та економічного прогресу. Причина такої уваги полягає в розумінні того, що найважливішою цінністю й основним капіталом сучасного суспільства є людина, здатна до пошуку та освоєння нових знань, прийняття нестандартних рішень. Таким чином, освіта є необхідним і важливим фактором розвитку як економіки, політики, культури, так і всього суспільства.

Освіта здобувається в процесі взаємодії особистості з культурою спільноти. У наукових дослідженнях, присвячених аналізу взаємодії культури та освіти, простежуємо наявність трьох напрямів:

– напрям, зорієнтований на культурогенезну функцію освіти, її гуманістичну та етичну спрямованість;

– напрям, присвячений аналізу освіти як культурного феномену, обґрунтуванню методологічного рівня у розумінні проблеми співвідношення освіти і культури;

– напрям, пов'язаний з обґрунтуванням нової методології педагогічних досліджень, заснованої на позиції вітчизняної культурології та західної антропології, згідно з якою людина, перебуваючи на межі двох метасистем – природи і культури, – є суб'єктом культури і всесвітньо-історичного процесу (Видт, И., 2003, с. 6).

Визначаючи взаємозалежність культури і освіти, дослідниця Ірина Відт, яка розглядає культуру як систему, зафіксовану в соціокоді, що відображає форму свідомості і діяльності суб'єкта в просторі і часі, – говорить про те, що ця система передбачає наявність підсистеми (сфери освіти), у межах якої проходить процес соціального відтворення шляхом «розпредмечування» смислу соціокоду кожному наступному поколінню. Будучи підсистемою культури, освіта репрезентує в собі ознаки культури, у межах якої вона функціонує, і в нормі є «відбитком» або проекцією культури, що її породила (Видт, И., 2003, с. 6).

Таким чином, освіта – явище вторинне відносно культури, оскільки вона несе в собі всі ознаки тієї культури, у межах якої існує. Такої ж думки дотримується і дослідник античності Анрі-Ірене Марру, який зазначає: «Освіта – явище вторинне і підпорядковане культурі та в нормі є чимось на зразок короткого її викладу...» (Марру, А-И., 1998, с. 11).

Проте, з іншого боку, культура є продуктом свідомості суб'єкта культури. Це означає, що еволюція суб'єкта культури забезпечує процес культурогенезу (*процес постійного самооновлення культури, і саме виникнення культури та її окремих феноменів, які раніше не існували*). Тобто освіта виконує культурогенезну функцію, формуючи, завдяки активізації потенційного компонента педагогічної культури, свідомість суб'єкта, здатного забезпечувати наступний еволюційний етап цивілізації. У біфуркаційні періоди (*біфуркація – зміна характеру руху динамічної системи у великому часовому інтервалі при зміні одного або декількох параметрів*) саме цей компонент є визначальним з огляду на виконання ним культурогенезних функцій, адже в цей період створюється модель освіти майбутнього і формується свідомість суб'єкта, здатного здійснювати культурні програми майбутнього.

Антрополог Маргарет Мід запропонувала класифікацію культур на основі характеру трансляції досвіду між поколіннями. Вона виокремила три основних типи культури: постфігуративна, кофігуративна і префігуративна. У постфігуративній культурі діти вчаться насамперед у своїх попередників; в кофігуративній і діти, і

дорослі вчаться в однолітків; а в префігуративній – дорослі вчаться у своїх дітей (Mead, M., 1970).

Орієнтуючись на цю класифікацію, Ернст Гусинський та Юлія Турчанинова висунули ідею, що традиційна система освіти все ще багато в чому дотримується установок постфігуративної культури. Науковці пишуть: «... Вона ніяк не може звільнитися від логіки, притаманної цьому етапу розвитку. У ній ніби як і раніше неявно передбачається, що всі люди однакові і повинні освоїти одні й ті ж сукупності знань, умінь і навичок. Способів кофігуративного навчання (проектна робота, інші форми групового навчання) поки відносно мало. Вступ у нову, префігуративну, за Маргарет Мід, культурну епоху в галузі освіти виражається, можливо, у збільшенні кількості і різноманітності альтернативних освітніх систем, у яких основною цінністю є розвиток особистості» (Гусинский, Э., Турчанинова, Ю., 2003, с. 67).

На наш погляд, полікультурна освіта як складник сучасної системи вищої освіти, спрямованої на те, щоб втілювати в собі сутність сучасної культури, повинна орієнтуватися не на знання, а на думку; не на передавачу інформації, а на особистість як викладача, так і студента, на формування «людини культури», здатної працювати зі знаннями, з різними типами мислення, з ідеями різних культур. Формування «людини культури», означає формування у людини культурної здатності, а саме: здатності стверджувати-заперечувати, розрізняти, проводити межу тощо. Реальне використання цієї здатності буде сприяти розвитку себе як особистості.

Отже, освіта як процес передбачає певний рух особистості в полі культури суспільства, який може здійснюватися у двох напрямках. Один напрям – це активний рух людини шляхом пізнання, розроблення й удосконалення індивідуальної системи моделей світу. Другий – зростання особистості в культурному середовищі, що стає її невід'ємною частиною, прийняття норми, звичаїв і звичок, освоєння модельного фонду, який здавна належить спільноті. Сучасна модель освіти спрямована на третій рівень розвитку психіки людини – рівень інтелекту, тоді як рівень свідомості (четвертий –

найвищий) залишається осторонь і «освоюється» опосередковано, не завдяки, а нерідко всупереч організованій системі освіти.

1.3. Сутність полікультурної освіти

Оскільки проблема місця і ролі освіти в суспільстві зумовлена самою людською природою, ми розглядаємо викладача як посередника між культурою і освітою, звертаючись при цьому до поняття «людина-культури», що найбільш адекватно відповідає на запити часу про взаємозв'язок таких двох феноменів як людина і культура.

Соціокультурні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, зумовлюють необхідність формування особистості нового типу, здатної до розвитку якостей, які допоможуть швидко реагувати на зміни, адаптуватися, бути стійкими до невизначеності тощо. Пошук ідеального образу людини нового часу не оминув і педагогічні дослідження, адже освіта як і культура належать до сфер, в яких і через які здійснюється процес розвитку і становлення людини. Такий погляд суголосний думці Неллі Ничкало про те, що «... головним освітянським продуктом є конкретна людина, підготовлена до активної високопрофесійної діяльності в різних галузях промислового, сільськогосподарського виробництва і сфері послуг. Мова йде про головне – людський капітал, від духовних, морально-етичних і професійних якостей якого залежить майбутнє кожної держави» (Ничкало, Н., 2002, с. 53).

Як зазначає у своєму дослідженні Тетяна Меньяйлова, образ нової людини в особистісно-орієнтованій педагогіці називається вченими по-різному: «людина культури» (*Володимир Біблер, Євгенія Бондаревська, Вячеслав Возчиков, Костянтин Колтаков і Наталія Мілютіна, Олександр Субетто*), «особистість продуктивного типу» (*Аліса Валіцька*), «особистість, здатна будувати життя, гідне людини» (*Надія Щуркова*) та ін. (Меньяйлова, Т., 2004, с. 51-56). Проте, комплекс якостей і властивостей нової людини схожий у багатьох дослідників і різні науковці дають йому однакову характеристику. Вибір поняття «людина культури», на наш погляд,

найбільш адекватно відображає наше бачення взаємозалежності освіти і культури у становленні особистості майбутнього викладача, а також відображає мету і результат полікультурної освіти. Тому ми обираємо саме поняття «людина культури» для визначення особивого типу особистості викладача закладу вищої освіти.

Поняття «людина культури» в науковий обіг активно стало вводитися починаючи з 90-х років ХХ століття, підкреслюючи взаємозв'язок виховання і культури. Одні дослідники вважають, що поняття «людина культури» вперше використав у своїх дослідженнях Володимир Біблер у 1992 році (Меняйлова, Т., 2004, с. 51-56). Зокрема, Володимир Біблер характеризував сучасний стан розвитку суспільства як перехід від «людини освіченої» до «людини культури» (Библер, В., 1991). Учений характеризує культуру як цілісне явище, яке є формою одночасного буття і спілкування людей різних – минулих, теперішніх і майбутніх культур ... це форма самодетермінації індивіда в горизонті особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення; це «відкриття» кожною людиною «світу вперше», коли вона, освоюючи культуру пізнає світ, закони життя, формує свою особистість. При цьому кожен індивід є потенційно цілісною, здатною безкінечно розвивати себе, культурою (Библер, В., 1991). Інші – стверджують, що одним з перших дефініцію «людина культури» використав у своїх статтях, пов'язаних з розробкою концепції культурологічної школи і базового навчального плану, Олександр Малишевський (Рогова, А., 2004, с. 5). Він вказував на те, що у процесі осягнення смислів індивід виступає як «людина культури» – своєї специфічної культури, що змінюється «у часі і просторі» (Малышевский, А., 1995).

Окрім названих авторів поняття «людина культури» представлене у дослідженнях Олександра Субетто (1992), Євгенії Бондаревської (Бондареская, Е., Кульневич, С., 1999), Марини Половцевої (2000), Антоніни Рогової (2004).

Зокрема, Олександр Субетто характеризує поняття «людина культури» як багат шарове і багаторівневе. Його зміст науковець пов'язує з процесом руху від освоєння культури предків і її духовних

цінностей до світової культури й усвідомлення свого місця і ролі по відношенню до неї (Субетто, А., 1992).

Євгенія Бондаревська є автором культурологічної концепції особистісно орієнтованої освіти, смисловим ядром якої є орієнтація на виховання громадянина, людини культури та моральності. Розкриваючи сутність людини культури академік вказує на такий тип особистості, ядром якого є суб'єктивні властивості, що визначають міру її свобод, гуманності, духовності, життєтворчості (Бондаревская, Е., Кульневич, С., 1999).

Марина Половцева характеризує людину культури як духовно багату, морально автономну людину, здатну до саморефлексії, спрямовану на самотворення, соціально активну і здатну до творчої взаємодії зі світом, з іншими людьми в ім'я більш ніж особистих цілей (Половцева, М., 2000).

Проблемі виховання людини культури присвячено дисертаційне дослідження Антоніни Рогової, яка визначила ключову характеристику «людини культури» представлену у філософсько-педагогічній думці Росії та російського зарубіжжя другої половини XIX – першої половини XX століття. Так, педагоги досліджуваного періоду визначають людину культури через поняття «духовність», яке розглядається як інтегральна характеристика людини, що виражає її сутність і ставлення до світу ідеального, самої себе, інших людей, зовнішнього світу (Рогова, А., 2004, с. 13).

Проблема людини культури висвітлена також у публікаціях вітчизняних науковців Івана Зязюна (2008), Марини Будько та Олени Троїцької (2014), Лілії Романкової (2017), Артема Ушакова (2017), Тетяни Хоменко (2011) та інших.

Разом з тим, поняття «людина культури» не нове для гуманітарних наук. Як зазначає Антоніна Рогова, формування поняття «людина культури» здійснювалося у філософсько-педагогічному знанні упродовж XIX століття в напрямі осмислення ідеї культури, яка до того часу вже була глибоко проаналізована в європейській літературі (Рогова, А., 2004).

Дослідник виокремлює п'ять етапів становлення поняття «людина культури» (Рогова, А., 2004). Перший етап (1850-ті роки

XIX ст.) характеризується виникненням інтересу до феномену культури в російській філософії. В цей період специфіка тлумачення ідеї культури зумовлювалась становленням філософської думки на релігійній основі.

Другий етап охоплює 1860-1880-ті роки. На межі 1860-х років відбулася зміна педагогічної парадигми. У цей період всебічно вивчаються фактори розвитку особистості, піднімаються питання про ідеал людини, взаємозв'язок людини і суспільства. У результаті глибокого педагогічного осмислення виявляється специфічна роль культури в даних процесах. Особливо часто термін «культура» вживається у зв'язку з проблемою національної самобутності народу.

Третій етап (1890-ті роки XIX ст. – початок XX ст.) характеризується поглибленням уявлень про взаємозв'язок культури і виховання, реалізацією культурологічного підходу в процесі аналізу провідних педагогічних категорій. А саме, у другій половині XIX століття, увага педагогів звертається не тільки до проблеми культури як контексту, в якому здійснюється виховання людини, а й до проблеми представленості культури в предметі педагогіки. Цей пошук був перерваний подіями 1917 року. Розпочався новий період тлумачення проблеми культури і людини, їх сутності та взаємозв'язку. Провідного значення набув марксистський погляд щодо розуміння зв'язку культури і виховання людини, який втілювався на рівні державної політики в теорії культурної революції.

Подальший розвиток цього питання відбувався у філософсько-педагогічній думці російського зарубіжжя – це четвертий етап становлення поняття, який охоплює 1920-ті роки – першу половину 1940-х років XX ст. Для цього періоду характерним є обґрунтування функцій культури як джерела і мети виховання, виявлення специфіки релігійних і світських цінностей виховання, визначення їх місця в ієрархії національних цінностей культури, обґрунтування закономірностей виховання людини культури.

П'ятий етап (друга половина 1940-х – 1950-ті роки XX ст.) характеризується формулюванням науковцями загальних смислових значень світських і релігійних цінностей, можливих меж їх інтеграції,

прагненням знайти шляхи зближення європейського та вітчизняного розуміння змісту і процесу виховання людини культури, спробою вписати концепцію виховання людини культури у світову філософсько-педагогічну думку.

Виявлення взаємозв'язку освіти і культури дозволило представникам філософсько-педагогічної думки другої половини XIX – першої половини XX століття окреслити феномен людини культури в єдності складових: людина, що має в собі культ піднесеного ідеалу і культ предків; людина, яка удосконалює себе відповідно до вищих духовних цінностей; людина, яка «предметно» живе в системі цих цінностей, – суб'єкта зовнішньої культури.

Розглядаючи «людину культури» в контексті особливого типу особистості викладача закладу вищої освіти ми характеризуємо її подібно до образу «людини культури» описаного академіком Іваном Зязюном, який зазначав: «В образі «людини культури» необхідно реалізувати актуальні потреби світового співтовариства в людині, яка орієнтується на співробітництво і не здійснює деструктивних дій» (Зязюн, І., 2008, с. 95). Таке лаконічне і, водночас змістовне визначення, цілком відповідає нашій інтепретації. Так, «людину культури» ми розглядаємо як особливий тип особистості викладача закладу вищої освіти. А саме, як людину, яка усвідомлює себе носієм культури (тобто здатну до самовизначення у соціокультурному просторі); людину толерантну до інших культур (або іншими словами – відкрити до сприйняття інших культур) і, враховуючи професійне спрямування – людину здатну до взаємодії з різними представниками культур в межах навчально-виховного процесу. Тобто, здатну не тільки до інтеграції нового досвіду у власну культурну систему, але й до трансляції цінностей власної культурної системи в соціумі.

Становлення викладача як людини культури, по суті, є метою полікультурної освіти. Адже полікультурна освіта не зводиться лише до кількісних змін здобутих знань. Це, перш за все, якісні зміни в у психіці майбутнього викладача. Ці зміни відбуваються під впливом різних факторів. У процесі полікультурної освіти відбувається формування особистості майбутнього викладача як людини

культури, що відображає соціальну сторону його розвитку, його суспільну сутність.

Оскільки полікультурна освіта порівняно нова галузь педагогічної науки, то концепція полікультурної освіти буде зазнавати трансформаційних змін відповідно до вимог часу. Тому у визначенні сутності полікультурної освіти ми акцентуватимемо увагу на історичному способі інтерпретації культури за Леслі Уайтом, тобто на обмеженні культури певними історичними і просторовими координатами або, інакше кажучи, на унікальності сучасного полікультурного суспільства.

Прослідковуючи історію смислового оформлення терміну «полікультурна освіта» зазначимо, що вперше визначення полікультурної освіти («*Multicultural education*»), яке трактувалось як ситуація взаємодії тих хто навчається з незнайомими елементами культури та інокультурними реаліями або, інакше кажучи як відображення ідеалів культурного плюралізма у сфері освіти – було представлено у Міжнародному словнику освіти, виданому у Лондоні у 1977 році (*International Dictionary of Education*, 1977, p. 273).

Проблема полікультурної освіти була започаткована американськими і канадськими науковцями і педагогами для вирішення проблем освіти національних меншин. Саме в такому контексті вона представлена у більшості наукових праць. Спочатку полікультурна освіта була зорієнтована на ідею асиміляції представників різних етнічних груп яку поступово змінила теорія аккомодатії (адаптації) етнічних груп. Згідно з цією теорією, зазначає Марина Сіраєва самоцінність кожної групи підтримується і поважається, властиві їм відмінності розцінюються як суспільне багатство, культурне та етнічне розмаїття не розглядається як об'єкт для усунення. Але, подібний підхід означав збереження статус-кво, тобто поділ нації за етнічним і расовим ознаками (Сіраєва, М., 2016, с. 25). Наступним етапом становлення полікультурної освіти була модель «плавильного котла» (*англ. melting pot*) або інакше «плавильного тигеля». Проте зараз, у наукових публікаціях все частіше можна зустріти тлумачення полікультурної освіти у більш широкому значенні. Адже міжкультурна взаємодія має місце не

тільки між національними меншинами, але й між різними соціокультурними спільнотами в межах однієї нації. Окрім цього, у визначеннях сутності полікультурної освіти увага акцентується не на окремій особистості, а на групі. Тому, опоненти полікультурної освіти, часто характеризують її як ще один прояв попиту на групові права, що може сприяти розвитку сепаратистських поглядів і поведінки. Звичайно, такі твердження мають місце бути, проте навряд чи міжкультурна взаємодія, яка апріорі носить позитивний відтінок, заохочує до сепаратизму. Підтвердженням цього є і думка відомого автора публікацій з питань політики і практики освіти Лінди Дарлінг-Хеммонд, яка зазначає: «... визнання різноманітного досвіду створює нові асоціації, які допомагають нам у кінцевому рахунку, побудувати спільний фундамент, який буде опорою для більш змістовного і потужного освітнього співтовариства» (Darling-Hammond, L., 2002).

У своєму дослідженні ми, не применшуючи значення групи, основну увагу зосереджуємо на особистості, зокрема особистості викладача закладу вищої педагогічної освіти. Враховуючи сказане, нам імponує бачення полікультурної освіти німецького професора з проблем міжкультурної психології Олександра Томаса, який говорить про те, що полікультурна освіта має місце тоді, коли певна особистість прагне у спілкуванні з людьми іншої культури зрозуміти їх специфічну систему цінностей і вчинків, сприйняття, пізнання, мислення, інтегрувати новий досвід у власну культурну систему і застосувати по відношенню до інокультурного поля. Полікультурна освіта поряд із розумінням інокультурної системи цінностей передбачає рефлексію власної культурної системи. Полікультурна освіта є успішною в тому випадку, якщо досягається синтез між культуродивергентною (несхожою) системою цінностей, що дозволяє успішно співдіяти у власній і чужій культурі (Thomas, A., 1988, с. 83). Таке тлумачення полікультурної освіти розкриває всю багатоаспектність даного явища і характеризується високим ступенем міждисциплінарності.

Розглядаючи культуру, як певний життєвий простір, середовище, частиною якого є реальна людина і освіту, як процес,

що передбачає певний рух особистості в полі культури суспільства, а також спираючись на аналіз полікультурної освіти за рубежом – полікультурну освіту майбутнього викладача інтерпретуємо як складову вищої освіти спрямовану на формування особистості майбутнього викладача закладу вищої освіти як «людини культури» здатної до професійної діяльності в умовах полікультурного суспільства.

1.4. Обґрунтування поняття «майбутній викладач закладу вищої освіти»

З прийняттям позачерговою сесією Верховної Ради УРСР 24 серпня 1991 року Акта проголошення незалежності України в країні сформовано основне законодавче поле в галузі освіти, розроблено нормативно-правову базу для становлення і розвитку системи вищої освіти.

Згідно з Конституцією України засади регулювання виховання та освіти визначаються законами України (Конституція України, 1996). У базовому Законі «Про освіту» зазначається, що державна політика в галузі освіти регулюється Верховною Радою України відповідно до Конституції України і здійснюється органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування (Закон України «Про освіту», 1991). Державну політику у сфері вищої освіти визначає Верховна Рада України, а реалізують Кабінет Міністрів України та центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки (Закон України «Про Вищу освіту», 2014).

За роки незалежності Україна зробила істотні кроки на шляху формування, удосконалення та реалізації законодавчої бази в галузі освіти. Яна Мельник виокремлює сім основних етапів розвитку державної політики в галузі освіти України (Мельник, Я., 2014).

Перший етап (травень 1991 р. – березень 1996 р.) – ухвалення Закону Української Радянської Соціалістичної Республіки «Про освіту» № 1060-XII від 23.05.1991 р. та прийняття Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»).

Другий етап (березень 1996 р. – грудень 1998 р.) –

удосконалення базового законодавства про освіту, ухвалення Закону України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту» № 100/96-ВР від 23.03.1996 р.

Третій етап (грудень 1998 р. – січень 2002 р.) – прийняття законів прямої дії, що визначають стратегію розвитку національної освіти, закріплюють її нормативи, вимоги, стандарти, законодавчо регулюють відносини всіх структурних підрозділів освіти. У період з 1998 р. до 2002 р. було ухвалено закони України, які регламентують відносини у підсистемах вітчизняної освіти, зокрема: «Про професійно-технічну освіту» № 103/98-ВР від 10.02.1998 р.; «Про загальну середню освіту» № 651-XIV від 13.05.1999 р.; «Про позашкільну освіту» № 1841-III від 22.06.2000 р.; «Про дошкільну освіту» № 2628-III від 11.07.2001 р.; «Про вищу освіту» № 2984-III від 17.01.2002 р.

Четвертий етап (січень 2002 р. – жовтень 2002 р.) – утілення в життя окремих положень законів прямої дії шляхом формування нормативно-правової бази галузі освіти; розробка стратегічного документа щодо розвитку освіти, підготовка до затвердження цільових державних програм.

П'ятий етап (жовтень 2002 р. – липень 2010 р.) – затвердження стратегічного плану дій – Національної доктрини розвитку освіти – та формування відповідної нормативно-правової бази, спрямованої на її реалізацію.

Шостий етап (липень 2010 р. – жовтень 2011 р.) – забезпечення поліпшення функціонування та інноваційного розвитку освіти, підвищення її якості та доступності, коригування завдань та заходів відповідно до сучасних потреб (запровадження 11-річного терміну навчання в загальноосвітніх навчальних закладах та обов'язкової дошкільної освіти дітей 5-річного віку), інтеграції до європейського освітнього простору.

Сьомий етап (жовтень 2011 р. – до цього часу) – видання Указу Президента України № 344/2013 від 25.06.2013 р. «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».

Доповнимо сьомий етап розробкою Проекту Концепції

розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років та прийняттям Верховною Радою нової редакції Закону України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р.

Таким чином, правове регулювання діяльності національної системи освіти ґрунтується, перш за все, на Конституції України та Законі України «Про освіту», а також на законодавчих актах про освіту; стратегічних документах розвитку освіти; міжнародних і міждержавних договорах, ратифікованих вищим законодавчим органом; указах і розпорядженнях глави держави, постановах Верховної Ради України та Кабінету Міністрів у галузі освіти, наказах спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади в галузі освіти, інших органів центральної виконавчої влади, яким підпорядковані заклади освіти, наказах і розпорядженнях регіональних органів виконавчої влади, прийнятих у межах їхньої компетенції.

Оскільки наше дослідження спрямоване на освіту майбутніх викладачів, вважаємо за необхідне визначити категорію здобувачів вищої освіти яка, з огляду на українське законодавство, співвідноситься з майбутніми викладачами закладів вищої освіти.

Для цього звернемося до пункту 1, Статті 52, Розділу X Закону України «Про Вищу освіту» в якому визначено такі категорії учасників освітнього процесу у вищих навчальних закладах:

- наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники;
- здобувачі вищої освіти та інші особи, які навчаються у вищих навчальних закладах;
- фахівці-практики, які залучаються до освітнього процесу на освітньо-професійних програмах;
- інші працівники вищих навчальних закладів (Закон України «Про Вищу освіту», 2014).

Наше дослідження спрямоване на категорію здобувачів вищої освіти, до якої належать: студенти (*особи, зараховані до вищого навчального закладу з метою здобуття вищої освіти ступеня магістра*), аспіранти (*особи, зараховані до вищого навчального закладу (наукової установи) для здобуття ступеня доктора філософії*) та інші особи, які навчаються у вищих навчальних

зкладах. А саме – слухачі (*особи, які отримують додаткові чи окремі освітні послуги, у тому числі за програмами післядипломної освіти*).

Зазначимо, що здобувачі вищої освіти – особи, які навчаються у вищому навчальному закладі на певному рівні вищої освіти з метою здобуття відповідного ступеня і кваліфікації. Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється на таких рівнях вищої освіти:

- початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти;
- перший (бакалаврський) рівень;
- другий (магістерський) рівень;
- третій (освітньо-науковий) рівень;
- науковий рівень.

Здобуття вищої освіти на кожному рівні передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти: молодший бакалавр; бакалавр; магістр; доктор філософії; доктор наук.

Документ про вищу освіту (науковий ступінь) видається особі, яка успішно виконала відповідну освітню (наукову) програму та пройшла атестацію.

Ми орієнтуємося на дві групи учасників освітнього процесу, що належать до категорії здобувачів вищої освіти та інших осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах. До першої групи учасників освітнього процесу, задіяних у нашому дослідженні, ми відносимо здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, які навчаються за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами. До другої групи ми відносимо здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Таким чином, аналіз положень низки документів дозволив нам охарактеризувати поняття «майбутній викладач», з точки зору українського законодавства в галузі вищої освіти. Так, згідно з законодавством України, обрана нами категорія здобувачів вищої освіти та інших осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах (*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти – студент та/або слухач, а також здобувач третього (освітньо-наукового)*

рівня вищої освіти – аспірант) відноситься до потенційно можливих майбутніх викладачів.

Зазначимо, що в Україні передбачено низку нормативно-правових документів, які регламентують підготовку майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Це, насамперед, загальна нормативна база:

- Закон України «Про освіту» № 1060-XII від 23.05.1991 р.;
- Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р.;
- Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» № 1977-XII від 13.12.1991 р.

Документи з підготовки науково-педагогічних кадрів:

- Постанова Кабінету Міністрів України № 963 від 14.06.2000 р. «Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників»;
- Наказ Міністерства освіти і науки України № 744 від 24.12.2002 р. «Про затвердження Положення про обрання та прийняття на роботу науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів третього і четвертого рівнів акредитації»;
- Постанова Кабінету Міністрів України № 309 від 01.03.1999 р. «Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів».

Документи про освіту та вчені звання:

- Постанова Кабінету Міністрів України № 1260 від 12.11.1997 р. «Про документи про освіту та вчені звання»;
- Наказ Міністерства освіти і науки України № 563 від 20.08.2003 р. «Про визнання іноземних документів про освіту».

Документи про освітньо-кваліфікаційні рівні:

- Постанова Кабінету Міністрів України № 65 від 20.01.1996 р. «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)»;
- Лист МОН № 1/9-168 від 25.04.2001 р. «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)».

Галузеві стандарти вищої освіти.

Документи з організації навчальної діяльності (загальні питання):

- Наказ Міністерства освіти і науки України № 161 від 02.06.1993 р. «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах»;
- Наказ Міністерства освіти і науки України № 48 від 23.01.2004 р. «Про впровадження педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу»;
- Наказ Міністерства освіти і науки України № 744 від 30.12.2005 р. «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу».

Документи з організації наукової діяльності:

- Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» № 1977-XII від 13.12.1991 р.;
- Закон України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» № 2623-III від 11.07.2001 р.;
- Наказ Міністерства освіти і науки України № 422 від 01.06.2006 р. «Про організацію наукової, науково-технічної діяльності у вищих навчальних закладах III та IV рівнів акредитації».

Окрім перелічених документів є й інші нормативно-правові акти, міжнародні угоди України, укладені в установленому законом порядку, висвітлені у Додатку 1.

Зазначимо, що у зв'язку з прийняттям Верховною Радою 01.07.2014 р. нової редакції закону «Про вищу освіту» низка перелічених вище нормативно-правових документів втратила свою чинність.

Ми з'ясували, що майбутні викладачі можуть здобувати вищу освіту, навчаючись у магістратурі та аспірантурі. Проаналізуємо детальніше ретроспективу розвитку законодавства інституту магістратури та аспірантури в Україні.

Процес становлення магістратури в незалежній Україні є складником розвитку вищої освіти. Навчання фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» у вищих навчальних закладах України розпочалося у 1993 році.

Одним із перших навчальних закладів, який перейшов до підготовки фахівців за рівневою освітою, був Державний університет «Львівська політехніка» (Вітвицька, С., 2005). У 1993-1994

навчальному році як експеримент з дозволу Міністерства освіти і науки України у «Львівській політехніці» було розпочато підготовку магістрів. Навчання здійснювалося за послідовною схемою (після отримання диплому спеціаліста). Його тривалість складала 1 рік (два семестри).

Пізніше на підставі Постанови Кабінету Міністрів України № 65 від 20.01.1998 р. «Про затвердження положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» підготовку магістрів було запроваджено і в інших навчальних закладах за послідовною і паралельною схемами (Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», 1998).

17.01.2002 року Верховною Радою України був прийнятий Закон України «Про вищу освіту», спрямований на врегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної підготовки громадян України. Він встановлював правові, організаційні, фінансові та інші засади функціонування системи вищої освіти, створював умови для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях (Закон України «Про Вищу освіту», 2002).

Структура вищої освіти України передбачала освітні рівні вищої освіти (*характеристика вищої освіти за ознаками ступеня сформованості інтелектуальних якостей особи, достатніх для здобуття кваліфікації, яка відповідає певному освітньо-кваліфікаційному рівню*) та освітньо-кваліфікаційні рівні (*характеристика вищої освіти за ознаками ступеня сформованості знань, умінь та навичок особи, що забезпечують її здатність виконувати завдання та обов'язки (роботи) певного рівня професійної діяльності*).

Відповідно, законом було визначено такі освітні рівні: неповна вища освіта, базова вища освіта, повна вища освіта – та такі освітньо-кваліфікаційні рівні, як: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр.

Магістр визначався як освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, що на основі освітньо-кваліфікаційного рівня

бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.

Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістра могла здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста.

Особи, які в період навчання за освітньо-професійною програмою підготовки магістра припинили подальше навчання, мали право за індивідуальною програмою здобути освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста за такою ж або спорідненою спеціальністю у тому самому або іншому акредитованому вищому навчальному закладі.

Здобуття особою вищої освіти та кваліфікації за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» засвідчувалося дипломом магістра.

Прийнятий Закон було доповнено іншими нормативно-правовими актами, указами Президента України та постановами Кабінету Міністрів України. Запровадження цього законодавства дало поштовх до серйозних перетворень у структурі, сутності, фінансуванні освіти та управлінні нею, спрямованих на євроінтеграцію вищої освіти. Це дозволило Україні у 2005 році приєднатися до Болонського процесу. Адже введення в систему професійної підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» було необхідною умовою інтеграції України до Європейського освітнього простору. Нагадаємо, що Болонська декларація передбачала запровадження системи зрозумілих і порівнюваних ступенів (трициклова система бакалавра, магістра та доктора філософії (PhD)); інноваційну європейську кредитно-трансферну систему; додаток до диплома європейського зразка та запровадження національної рамки кваліфікацій.

У 2010 році було прийнято низку документів, які регламентували підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістра. Серед них:

- Наказ Міністерства освіти і науки України № 99 від 10.02.2010 р. «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні»;
- Наказ Міністерства освіти і науки України № 165 від 02.03.2010 р. «Про затвердження Програми організації підготовки магістрів в Україні»;
- Постанова Кабінету Міністрів України № 787 від 27.08.2010 р. «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра»;
- Наказ Міністерства освіти і науки України № 1067 від 09.11.2010 р. «Про введення в дію переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 787 від 27.08.2010 р.».

Проаналізуємо детальніше основні положення перелічених вище нормативно-правових документів.

Концепція організації підготовки магістрів в Україні поділяла освітні програми підготовки на дослідницькі (*передбачали поглиблення досліджень в одній з наукових галузей*); професійні (*передбачали розвиток професійних та формування управлінських компетенцій у певній галузі професійної діяльності*); кар'єрні (*передбачали вдосконалення (просування) здобутих теоретичних знань і практичного досвіду для кар'єрного зростання та підготовку до здійснення управлінської діяльності*) (Наказ Міністерства освіти і науки України «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні», 2010).

Відповідно до класифікації програм пропонувалося введення дипломів професійного, дослідницького та кар'єрного магістра.

Важливість цього розподілу впливала з необхідності відділити підготовку майбутніх наукових і науково-педагогічних працівників, а також посилити практичну спрямованість професійних магістерських програм. Кар'єрні магістратури можна було розглядати як один з видів післядипломної освіти.

З метою створення належних умов для сполучення теоретичної та практичної підготовки магістрів необхідно було подовжити нормативний термін навчання магістрів з усіх напрямів до 1,5 – 2 років. Вже при півторарічній тривалості магістерської підготовки можна було відводити останнє півріччя на практику та магістерську роботу без скорочення мінімального річного періоду теоретичного навчання. Надалі передбачався перехід на дворічну магістратуру для випускників трирічного бакалаврату, що зберігло б визначену в документах Болонського процесу сукупну тривалість навчання на двох циклах не менше 300 кредитів, тобто 5 років.

Дослідницькі програми підготовки магістрів мали бути дворічними. Загальний термін навчання в дослідницькій магістратурі (на базі трирічного бакалаврату) та аспірантурі (у сучасних термінах) мав складати шість років з можливим поділом: 2+4 або 3+3.

Прийом на навчання до магістратури мав здійснюватись за окремим конкурсом без прив'язки до місця попереднього навчання та року його завершення. Єдиною підставою для особливих умов конкурсу мав бути диплом бакалавра/спеціаліста з відзнакою.

Обов'язковою умовою вступу до магістратури мало стати подання одного з міжнародних сертифікатів про знання іноземної мови зі встановленою вищим навчальним закладом мінімальною оцінкою (на перехідному етапі замість сертифіката дозволялося вступне випробування з іноземної мови, що вже було передбачено Умовами прийому до вищих навчальних закладів, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки України № 873 від 18.09.2009 р. (Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Умов прийому до вищих навчальних закладів України», 2009).

З метою реалізації Концепції організації підготовки магістрів в Україні Міністерством освіти і науки України було затверджено Програму організації підготовки магістрів в Україні на 2010-2012 роки (Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Програми організації підготовки магістрів в Україні», 2010).

Програма передбачала низку заходів, виконання яких було заплановано на 2010 – 2011 роки, а саме:

- підготувати наказ про затвердження структури освітньо-професійних програм, навчальних планів та організацію підготовки магістрів;
- розробити Примірне положення про кар'єрну магістратуру;
- розробити концепцію формування кваліфікацій магістрів відповідно до Національної рамки кваліфікацій;
- підготувати проект Постанови Кабінету Міністрів України «Про внесення змін та доповнень від 12 листопада 1997 року № 1260 «Про документи про освіту та вчені звання» щодо запровадження дипломів професійного та дослідницького магістра державного зразка, спільного диплома двох вищих навчальних закладів, диплома кар'єрного магістра вищого навчального закладу;
- розробити Примірне положення про організацію магістерських програм у формі майстер-класів;
- в Умовах прийому до вищих навчальних закладів на 2011 рік передбачити запровадження особливих умов конкурсного відбору для вступників до магістратури, які мають диплом бакалавра (спеціаліста) з відзнакою, а також можливість подання одного з міжнародних сертифікатів про знання іноземної мови замість вступного випробування з іноземної мови;
- удосконалити галузеві стандарти вищої освіти з метою забезпечення громадянам України можливості здобувати освітньо-кваліфікаційний рівень магістра на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра з інших напрямів однієї галузі знань;
- розробити концепцію та нормативні документи із запровадження магістратури за іншою галуззю знань у контексті реформування системи післядипломної освіти;
- підготувати пропозиції Кабінету Міністрів України щодо запровадження державної фінансової підтримки підготовки магістрів у вищих навчальних закладах;
- створити нормативну базу для розвитку в Україні міжуніверситетських та міжнародних спільних магістерських

програм, внутрішньої та міжнародної мобільності студентів магістратури;

- підготувати пропозиції щодо внесення змін до законодавчих та нормативних актів з питання вдосконалення та розвитку магістратури.

Проте 29 березня 2010 року з огляду на відсутність необхідної нормативно-правової бази для запровадження нової структури ступеневої освіти Міністерством освіти і науки України було видано Наказ «Про призупинення дії наказів Міністерства освіти і науки України № 99 від 10.02.2010 р., № 101 від 10.02.2010 р., № 108 від 12.02.2010 р. та № 165 від 02.03.2010 р.» (Наказ Міністерства освіти і науки України «Про призупинення дії наказів Міністерства освіти і науки України № 99 від 10.02.2010 р., № 101 від 10.02.2010 р., № 108 від 12.02.2010 р. та № 165 від 02.03.2010 р.», 2010).

У наказі, зокрема, призупинялась дія наказів Міністерства освіти і науки України № 99 від 10.02.2010 р. «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні» та № 165 від 02.03.2010 р. «Про затвердження Програми організації підготовки магістрів в Україні» до прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту».

27.08.2010 року Кабінет Міністрів України прийняв Постанову № 787 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» (Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра», 2010).

Затверджений перелік був розрахований на підготовку фахівців з 48 галузей знань, серед яких, галузь знань «Педагогічна освіта» (шифр галузі – 0101) надавала можливість здійснювати підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра за 6 спеціальностями: дошкільна освіта, початкова освіта, технологічна освіта, професійна освіта (за профілем), корекційна освіта (за нозологіями), соціальна педагогіка. Постанова була введена в дію

наказом Міністерства освіти і науки України № 1067 від 09.11.2010 р. (Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра», 2010).

Цей наказ передбачав уведення в дію з 2011-2012 навчального року переліку спеціальностей, за якими здійснюватиметься підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра.

Також у ньому було подано таблицю відповідності спеціальностей переліку 2010 року напрямам підготовки переліку 2006 року та таблицю зіставлення спеціальностей освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста і магістра за переліком 1997 року і переліком 2010 року.

Зазначимо, що ця Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 787 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» втратила чинність на підставі Постанови Кабінету Міністрів № 266 від 29.04.2015 р. (Постанова Кабінету Міністрів України «Перелік постанов Кабінету Міністрів України, що втратили чинність», 2015). Натомість 1 вересня 2015 року набрала чинності Постанова від 29.04.2015 року № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», 2015). Новим переліком визначено 27 галузей знань. Галузь «Освіта» (шифр галузі – 01) передбачає підготовку за такими спеціальностями:

- науки про освіту (код спеціальності – 011);
- дошкільна освіта (012);
- початкова освіта (013);
- середня освіта (за предметними спеціальностями) (014);

- професійна освіта (за спеціалізаціями) (015);
- спеціальна освіта (016);
- фізична культура і спорт (017).

Акцент на зазначеній галузі не випадковий, адже ця категорія здобувачів вищої освіти є учасниками нашого експериментального дослідження.

1 липня 2014 року Верховною Радою України було прийнято нову редакцію Закону України «Про Вищу освіту», чинну й донині. Його положення вступили у силу впродовж 2015-2016 років. Закон встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях (Закон України «Про Вищу освіту», 2014).

Згідно з новою редакцією Закону України «Про вищу освіту» другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Магістр – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою (*освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма – система освітніх компонентів на відповідному рівні*

вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти (Закон України «Про Вищу освіту», 2014). Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90 – 120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків. Особа має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в неї ступеня бакалавра.

Таким чином, підготовка майбутнього викладача закладу вищої освіти практично до 1998 року мала значний недолік. Він полягав у тому, що більшість викладачів не мали спеціальної педагогічної освіти, на відміну від, наприклад, вчителів початкових класів, які закінчили педагогічне училище, інститут та інші вищі педагогічні навчальні заклади. Як наслідок – більшість викладачів, які були фахівцями у своїй галузі, викладали, не маючи спеціальної психолого-педагогічної підготовки.

З уведенням у 1998 році рівня вищої освіти «магістр» ситуація дещо змінилась, проте остаточно вона досі не вирішена. Підтвердженням цього є виокремлення кадрової проблеми у Проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років як одного з напрямків в освіті, що потребує подальшого реформування.

Цей проект заслуговує на увагу, оскільки реалізація завдань, визначених у таких стратегічних документах, є своєрідною інвестицією в людський капітал, вкрай необхідною для країни, що розвивається.

Концепцію розвитку освіти України на період 2015-2025 років розробила Стратегічна дорадча група «Освіта», створена в рамках спільного проекту Міжнародного фонду «Відродження» та Благодійного фонду «Інститут розвитку освіти» в липні 2014 року для надання консультативної й експертної підтримки Міністерству освіти

і науки в розробці Дорожньої карти освітньої реформи (Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, 2014).

У концепції висвітлено пропозиції щодо таких основних напрямів реформи:

- структура освіти;
- зміст освіти;
- доступ до якісної освіти;
- кадри, їхній професійний розвиток і соціальний статус;
- управління, фінансування, менеджмент.

Серед зазначених напрямів є два напрями, які безпосередньо стосуються освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти. Зокрема, напрям «Структура освіти», метою якого є узгодження структури освіти з потребами сучасної економіки та інтеграція України у європейський економічний і культурний простір, передбачає:

– забезпечення виконання Закону «Про вищу освіту» – перехід на триступеневу систему вищої освіти у 2014-2016 роки;

– перехід до дворічної магістратури та чотирирічної програми підготовки докторів філософії відповідно до нового закону «Про вищу освіту»;

– перехід до нового переліку спеціальностей підготовки фахівців з вищою освітою усіх ступенів з 2016 року, максимально наближений до Міжнародної стандартної класифікації освіти, та обмеження кількості спеціальностей до 60 – 80.

Напрямок «Кадри, їхній професійний розвиток і соціальний статус», метою якого є реформування системи підготовки й перепідготовки педагогічних та управлінських кадрів в освітньому секторі, забезпечення високих соціальних стандартів для працівників освітньої сфери, передбачає певні зміни стосовно підготовки кадрів:

– до 2017 року – відображення у нормативних документах вимог до наукового й професійного профілю сучасного викладача-дослідника;

– до 2016 року – розроблення низки принципово нових моделей підвищення професійної кваліфікації викладачів, в основі

яких було б покладено поліваріантні схеми організації та змісту навчання;

– запровадження упродовж 2015-2020 років комплексу заходів, спрямованих на системне заохочення наукової і професійної активності викладачів, їх академічної мобільності (міжнародної і внутрішньої), розширення практик творчих відпусток та стажування (зокрема за кордоном), підтримку вітчизняних наукових видань, скеровану на включення їх до провідних наукометричних баз;

– запровадження практики участі іноземних викладачів у навчальному процесі українських університетів до 2020 року – 15%, до 2025 року – 30% освітніх програм, у реалізації яких будуть брати участь іноземні викладачі з країн Європейського Союзу та країн, що входять до Організації економічного співробітництва та розвитку. Оволодіння вітчизняними викладачами новітніми інтерактивними, індивідуалізованими, командними та проектними навчальними технологіями;

– до 2020 року – побудова академічного середовища із системою формалізованих і неформалізованих цінностей і культури, орієнтованих на якісно інший професійний етос у вищій школі;

– до 2017 року – запровадження у кількох найпотужніших вищих навчальних закладах пілотного проекту, щодо оплати праці за контрактною системою з фіксованою нижньою межею заробітної платні та з прив'язкою зарплатні науково-педагогічних працівників до рівня оплати праці керівництва вищих навчальних закладів.

Ми солідарні з авторами концепції у тому, що, незважаючи на постійне удосконалення законодавчої бази вищої освіти, зниження якості підготовки педагогічних кадрів і криза педагогічної освіти, професійна деградація частини учительських кадрів залишається однією з проблем системного характеру, що накопичувалися в освітньому секторі країни упродовж усього періоду існування незалежної України.

Вважаємо, що введення рівня вищої освіти «магістр» є необхідною, але не достатньою умовою для підготовки висококваліфікованих викладачів закладів вищої освіти. Доречним,

на наш погляд, було б уведення спеціальної педагогічної освіти, яка б передбачала отримання спеціальності «викладач закладу вищої освіти».

Науковці Володимир Попков та Андрій Коржуєв з приводу втілення такої ідеї в Російській Федерації зазначають: «уперше за всю історію російської вищої освіти на державному рівні задекларована необхідність і значущість для педагога вищої школи знань психолого-педагогічного напрямку й офіційно оголошено про організацію системи підготовки викладачів з метою отримання державного сертифіката за спеціальністю «Викладач вищої школи». Таким чином, проблема отримала загальнодержавний статус, і науково-освітнє співтовариство прониклось її важливістю для підвищення якості підготовки спеціалістів з вищою освітою, яка відповідає рівню XXI століття» (Попков, В., Коржуєв, А., 2004 б,с. 6).

Інститут аспірантури в Україні за роки незалежності також зазнав певних змін.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 року, аспірантура була основною формою підготовки наукових і науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації (Закон України «Про Вищу освіту», 2002). Порядок підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів визначався Постановою Кабінету Міністрів України від 01.03.1999 р. № 309 «Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів» (Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів», 1999).

Вступ до аспірантури здійснювався на конкурсній основі. Необхідно було скласти вступні іспити зі спеціальності (в обсязі навчальної програми для спеціаліста або магістра, яка відповідає обраній науковій спеціальності, із філософії та однієї із іноземних мов на вибір (англійської, німецької, іспанської, італійської, французької) в обсязі навчальних програм для вищих навчальних закладів IV рівня акредитації, затверджених Міністерством освіти і науки України.

Аспірантом називалась особа, яка має повну вищу освіту і освітньо-кваліфікаційний рівень магістра або спеціаліста, навчалась

в аспірантурі (ад'юнктурі) вищого навчального закладу або наукової установи для підготовки дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук (Закон України «Про Вищу освіту», 2002).

Термін навчання в аспірантурі з відривом від виробництва не перевищував трьох років, а без відриву від виробництва – чотирьох років, крім умов, передбачених у пунктах 19 та 20 Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів.

Науковий ступінь кандидата наук присуджувався спеціалізованими вченими радами на підставі прилюдного захисту дисертацій. Рішення спеціалізованих вчених рад про присудження наукових ступенів затверджувалося центральним органом виконавчої влади.

Після прийняття 01.07.2014 року нової редакції Закону «Про вищу освіту» відбулися певні зміни (Закон України «Про Вищу освіту», 2014). Аспірантура належить тепер до третього рівня вищої освіти – освітньо-наукового. Цей рівень вищої освіти відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

Здобуття вищої освіти на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти – доктора філософії.

Доктор філософії – це освітній і водночас перший науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується спеціалізованою вченою радою вищого навчального закладу або наукової установи в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді.

Особа має право здобувати ступінь доктора філософії під час

навчання в аспірантурі. Особи, які професійно здійснюють наукову, науково-технічну або науково-педагогічну діяльність за основним місцем роботи, мають право здобувати ступінь доктора філософії поза аспірантурою, зокрема під час перебування у творчій відпустці, за умови успішного виконання відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді.

Нормативний строк підготовки доктора філософії в аспірантурі становить чотири роки. Обсяг освітньої складової освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії становить 30 – 60 кредитів ЄКТС.

Наукові установи можуть здійснювати підготовку докторів філософії за власною освітньо-науковою програмою згідно з отриманою ліцензією на відповідну освітню діяльність або за освітньо-науковою програмою, окремі елементи якої забезпечуються іншими науковими установами та/або вищими навчальними закладами.

Отже, за період становлення України як незалежної держави, починаючи з прийняття Верховною Радою України у 1991 році Акта проголошення незалежності України, у системі вищої освіти відбулися суттєві зміни. Державна політика в галузі освіти постійно удосконалюється.

На сьогодні, розроблено низку нормативно-правових документів з вищої освіти. Чимало з них регламентують функціонування інституту магістратури та аспірантури в Україні. Цінність перетворень, які відбуваються у системі вищої освіти, полягає як у зміні вимог до особистості майбутнього викладача закладу вищої освіти з боку держави, яка орієнтується на досвід світової і загальноєвропейської практики, педагогічної науки, так і зміні власних потреб здобувачів певного рівня вищої освіти в реалізації особистісного та професійного потенціалу, що дозволить бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Нами було обґрунтовано належність здобувачів магістерського та/або освітньо-наукового рівнів до потенційних майбутніх викладачів. Ця категорія здобувачів вищої освіти задіяна

нами в експериментальному дослідженні, спрямованому на підвищення рівня полікультурної компетентності на другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях вищої освіти.

* * *

З метою визначення базових понять дослідження нами було обрано метод інтерпретації. Вибір цього методу зумовлений міждисциплінарністю проблеми полікультурної освіти, яка потребує інтерпретації складних і неоднозначних понять філософії, соціології, психології та інших дотичних до педагогіки дисциплін. Для обґрунтування сутності полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти було проаналізовано феномен культури, різні підходи до дефініції поняття освіти, визначено поняття «людина культури» як особливий тип особистості майбутнього викладача, а також охарактеризовано поняття «майбутній викладач закладу вищої освіти» згідно з українським законодавством.

Інтерпретація поняття «культура» здійснювалось у філософському просторі. А саме, у феноменологічному напрямку, відповідно до якого культуру розглядаємо як феномен в контексті простору і часу Іммануїла Канта, тобто як явище для свідомості сучасної людини. Акцент на сучасності відповідає історичному способу інтерпретації за Леслі Уайтом, який обмежує інтерпретацію культуру певними історичними і просторовими координатами. Так культуру розглядаємо як певний життєвий простір, середовище, частиною якого є реальна людина. Вважаємо, що культурі притаманний аспект ціннісного освоєння світу, проте незаперечним залишається те, що культуру необхідно інтерпретувати використовуючи і науковий підхід, який передбачає об'єктивний аналіз.

Нами було з'ясовано, що одним із феноменів культури є освіта, яку ми інтегруємо як сполучення чотирьох складників: освіта як цінність, процес, результат і як система. Оскільки освіта передбачає певний рух особистості в полі культури – можемо

стверджувати, що процес становлення особистості майбутнього викладача безпосередньо пов'язаний з освітою у вищому навчальному закладі і культурою. У зв'язку з цим процес становлення особистості майбутнього викладача вищого навчального закладу необхідно планувати з орієнтацією на формування особистості нового типу, здатної до розвитку якостей, які допоможуть швидко реагувати на зміни, адаптуватися, бути стійкими до невизначеності тощо.

Вибір поняття «людина культури», на наш погляд, найбільш адекватно відображає новий тип особистості майбутнього викладача. Розглядаючи «людину культури» в контексті особливого типу особистості викладача вищого навчального закладу ми характеризуємо її як людину, яка усвідомлює себе носієм культури (тобто здатну до самовизначення у соціокультурному просторі); людину толерантну до інших культур (або іншими словами – відкрити до сприйняття інших культур) і, враховуючи професійне спрямування – людину здатну до взаємодії з різними представниками культур в межах навчально-виховного процесу.

Аналіз положень низки документів дозволив нам охарактеризувати поняття «майбутній викладач», з точки зору українського законодавства в галузі вищої освіти. Так, згідно з законодавством України, обрана нами категорія здобувачів вищої освіти та інших осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах (*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти – студент та/або слухач, а також здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти – аспірант*) відноситься до потенційно можливих майбутніх викладачів.

Розглядаючи культуру, як певний життєвий простір, середовище, частиною якого є реальна людина і освіту, як процес, що передбачає певний рух особистості в полі культури суспільства, а також спираючись на аналіз поняття полікультурної освіти за рубежом – полікультурну освіту майбутнього викладача інтерпретуємо як складову вищої освіти спрямовану на формування особистості майбутнього викладача вищого навчального закладу як

«людини культури» здатної до професійної діяльності в умовах полікультурного суспільства.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Сучасна парадигма постнекласичної науки як методологічна основа полікультурної освіти майбутніх викладачів

Проблема полікультурної освіти майбутніх викладачів є багатоаспектною міждисциплінарною проблемою. Тому з метою всебічного її вивчення необхідно визначитись із фундаментальними філософськими, методологічними основами дослідження. Однією з них є звернення до парадигми, що дасть можливість у подальшому здійснити власний внесок як певну систему переконань.

На сучасному етапі розвитку науки термін «парадигма» не є загальновизнаним у галузі соціально-гуманітарного пізнання, насамперед це пов'язано з різним тлумаченням категорії «парадигма».

У процесі дослідження цього питання нами було проаналізовано публікації провідних науковців – Олени Бережної та Володара Краєвського (Бережнова Е., Краевский В., 2007), Аліси Валицької (Валицкая, А., 1997), Ірини Колеснікової (Колесникова, И., 1995), Наталії Коршунової (Коршунова, Н., 2002).

Поняття «парадигма» для наукознавства не нове. Слово «paradeigma» є грецьким і дослівно означає те, що визначає характер прояву, маніфестації, залишаючись поза проявом («para» – це «понад», «над», «через», «біля», а «deigma» – «прояв», «маніфестація»). У широкому значенні парадигма – це структурована реальність, яка не проявляється сама собою, не піддається прямій рефлексії і завжди залишається за кадром, встановлює основні, фундаментальні пропорції людського мислення і людського буття (Дугин, А., 2002, с. 38-39).

В античній і середньовічній філософії це поняття характеризує сферу вічних ідей як першообраз, зразок, відповідно до якого бог-деміург створює світ суцього. У сучасній філософії науки – це певна система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, ідей, поглядів і понять, прийнятих для зразка вирішення наукових завдань, що панують протягом певного історичного періоду і які поділяють усі члени наукової спільноти.

Поняття «парадигма» у філософію науки вперше ввів позитивіст Густав Бергман для характеристики нормативності методології, проте справжній пріоритет у його використанні і поширенні належить праці Томаса Куна «Структура наукових революцій» (*Новейший философский словарь*, 1998, с. 504.). Томас Кун визначає парадигму як визнані усіма наукові досягнення, які упродовж певного часу дають науковій спільноті модель постановки проблем і їх рішень (Кун, Т., 1977, с. 11).

Характерними ознаками парадигми, за Томасом Куном, є:

1) достатньою мірою безпрецедентність, яка дозволяє залучити на тривалий час групу прихильників із напрямків наукових досліджень, що конкурують;

2) достатня відкритість, яка дає можливість новим поколінням науковців знайти для себе невирішені проблеми в межах сучасної парадигми.

В основу праці «Структура наукових революцій» Томаса Куна покладено процес переходу наукового співтовариства від однієї парадигми до іншої, який автор визначає як «наукова революція».

Зокрема, Томас Кун визначив, що в історії будь-якої науки можна виокремити допарадигмальний період, період нормальної науки, кризовий період і період наукових революцій.

Допарадигмальний період передуює сталій науковій парадигмі.

Період «нормальної науки» характеризується тим, що дослідження, які здійснюються в цей період, базуються на одному чи кількох минулих наукових досягненнях, які упродовж певного часу визнаються науковим співтовариством як основа для його подальшої практичної діяльності. Перед дослідником, що працює в межах нормальної науки, постійно виникають нові проблеми, але всі вони не виходять за межі, визначені парадигмою.

Далі настає період кризи «нормальної науки», що переходить у період «наукових революцій». Для нього характерна поява нової парадигми, яка дає можливість науковцям отримувати нові засоби дослідження і вивчати нові галузі. Найважливішим у цьому процесі є те, що в період революцій науковці бачать нове і отримують нові результати навіть у тих випадках, коли

використовують звичайні інструменти в галузях, які вони досліджували до цього. Зміна парадигм спричинює нове бачення науковцями досліджуваних проблем.

Водночас дослідники відзначають, що період кризи нормальної науки, який характеризується кризою наукової програми, колишньої системи діяльності, методологічних норм і основ, не означає зупинку нормальної наукової діяльності. Вадим Казютинський з цього приводу зазначає: «Такі ситуації різноманітні. В одних випадках між прихильниками дослідницьких програм, що конкурують, ведеться гостра полеміка, в інших – саме існування нових ідей спочатку ігнорується, а потім вони ніби раптово знаходять визнання з боку наукового співтовариства, у третьому – нова дослідницька програма виявляється неспроможною, сходить зі сцени і «революційна ситуація» розсмоктується. Але у всіх таких випадках революційні зміни – лише один з компонентів наукового процесу» (Казютинський, В., 1987, с. 113-114).

Аналізуючи погляди Томаса Куна щодо визначення парадигми як теорії, визнаної науковим співтовариством, правил і стандартів наукової практики, стандартну систему методів сучасники Карл Поппер, Імре Лакатос, Маргарет Мастерман та інші побачили в його концепції необґрунтовано широке трактування поняття, що викликало дискусію (Философский энциклопедический словарь, 1983, с. 477). Ця ситуація вимагала від Томаса Куна перегляду змісту і конкретизації поняття, що було здійснено завдяки введенню терміна «дисциплінарна матриця». Дисциплінарну матрицю науковець розуміє як визначену єдність філософсько-методологічних передумов у науковій дисципліні, яка є певним стандартом і зразком для діяльності науковця.

У структуру дисциплінарної матриці входять:

- символічні узагальнення, які є формальним апаратом і мовою, характерною для конкретної наукової дисципліни;
- метафізичні компоненти, що визначають найбільш фундаментальні теоретичні і методологічні принципи світорозуміння;
- цінності, визначені панівними ідеалами і нормами побудови наукового знання;

– зразки – конкретні рішення проблем, приклади з практики, які визначають «найбільш тонку структуру наукового знання».

Значення парадигми, або дисциплінарних матриць, полягає в цілому не тільки в тому, що їх зміна розкриває «механізм» революційних перетворень в науці, але й тим, що вони в період «нормальної науки» дозволяють успішно розв'язувати питання про вибір теорії.

Поняття парадигми в пізніх роботах Томаса Куна пов'язане переважно з характеристикою інтегральних соціально-психологічних аспектів наукової спільноти. Разом з тим, у межах сучасної філософії науки поняття парадигма виявилось більш продуктивним в описі еталонних теоретико-методологічних основ наукового пошуку.

Таким чином, у Томаса Куна трапляються різні висловлювання про суть парадигми, що доповнюють або уточнюють одне одного. Дослідник Наталія Коршунова вказує на те, що спочатку Томас Кун, формулюючи поняття парадигми, використовував гносеологічний підхід (*теорію пізнання*). Онтологія (*вчення про буття як таке*) при цьому залишалась невиявленою і нерелевантною, відповідно, відокремленою від пізнавальної діяльності реальністю. У більш пізній версії гносеологічний і онтологічний підходи почали використовуватися разом. Науковці, які наполягають на вживанні цього поняття виключно в контексті науково-пізнавальної діяльності, поділяють погляди Томаса Куна на парадигму як на модель постановки і вирішення наукових проблем. Ті, хто враховує як гносеологічні, так і онтологічні аспекти, притримуються відкоректованої концепції цього ж автора (Коршунова, Н., 2006).

Отже, в історичному розвитку наукового пізнання можна простежити радикальні зміни в основах наук, які називають науковими революціями.

У природознавчій науці наукові революції найбільш ґрунтовно описав В'ячеслав Стьопін. Науковець виокремив чотири таких революції (Степин В., Кузнецова Л., 1994; Степин В., 1989).

Перша революція (XVII – перша половина XVIII століття) – етап становлення класичного природознавства і формування

механістичної картини світу. До кінця XVI – початку XVII століття вона ще тільки починала формуватися, і в науці цього періоду ще містилися нашарування попередніх натурфілософських уявлень. Проте навіть у цій формі фізична картина світу, яка тільки зароджувалась, була спрямована на емпіричний пошук і накопичення нових фактів.

Друга революція (кінець XVIII – перша половина XIX століття) – етап переходу природознавства в дисциплінарно організовану науку. У цей період відбулись кардинальні зміни у науці, як усередині її, так і в її соціокультурному оточенні. Вони призвели до формування дисциплінарно організованої науки з притаманними їй особливостями росту знання, його систематизації та його трансляції в потоці культурного досвіду.

У цю епоху механістична картина світу поступово втрачає статус загальнонаукової, універсальної онтології. Поруч з нею формуються інші уявлення про природу, виникають спеціальні наукові картини світу, кожна з яких претендує на онтологічний статус у межах своєї галузі знання. Наука перетворюється на складно організовану систему окремих дисциплін, які характеризуються автономією і взаємодіють між собою.

Перша і друга глобальні революції в природничих науках протікали в річищі формування і розвитку класичної науки та її стилю мислення.

Третя революція (кінець XIX – середина XX століття) – це трансформація параметрів класичної науки, становлення некласичного природознавства. Ідеали і норми нової некласичної науки характеризувались відмовою від прямолінійного онтологізму і розумінням відносної істинності теорій і картин природи, розроблених на тому чи іншому етапі розвитку природознавства.

Четверта революція (кінець XX – початок XXI століття) – радикальні зміни в основах наукового знання і діяльності – зародження постнекласичної науки.

Перехід науки до постнекласичної стадії розвитку створив нові передумови формування цілісної наукової картини світу. Тривалий час ідея цієї цілісності існувала лише як ідеал. Тільки в останній

третині ХХ століття виникли реальні можливості об'єднання уявлень про три основні сфери буття: неживої природи, органічного світу і соціального життя – у цілісну наукову картину на основі базованих принципів, що мають загальнонауковий статус, принципів універсального (глобального) еволюціонізму, що поєднують у єдине ціле ідеї системного та еволюційного підходів.

Ці принципи, не заперечуючи специфіки кожної конкретної галузі знання, є інваріантом у багатоманітності різних дисциплінарних онтологій. Формування таких принципів було пов'язане з переосмисленням основ багатьох наукових дисциплін. Одночасно вони є одним з аспектів великої культурної трансформації, що відбуваються в нашу епоху (Carra F., 1989, p.113).

Таким чином, у природознавчих науках питання «наукових революцій» досить ґрунтовно досліджене. Що стосується гуманітарних наук, до яких відноситься педагогіка, тут є певні труднощі.

Насамперед, ці труднощі пов'язані з тлумаченням у педагогічній науці самого поняття «парадигма».

Сьогодні спостерігаємо зростання інтересу до цього поняття у сфері загальнонаукової та спеціально-наукової методології, особливо в галузі гуманітарного пізнання. Так, у педагогічній обіг поняття «парадигма» увійшло у 90-х роках ХХ століття. Незважаючи на те, що поняття «парадигма» почали використовувати відносно недавно, воно швидко і непомітно стало одним із значущих у педагогічній науці кінця ХХ століття.

Така популярність поняття «парадигма» пояснюється, на думку Євгенії Бондаревської, по-перше, потребою дослідників у методологічних опорах, які педагогіка втратила у зв'язку з ревізією непорушних у недавньому минулому пізнавальних постулатів марксистської ідеології (Бондаревская Е., 2007). Другою обставиною, що викликає особливий інтерес до парадигми, є прагнення вчених осмислити інноваційну, диференційовану, різноспрямовану, суперечливу педагогічну реальність нашого часу в її цілісності. Третьою причиною є бажання як науковців, так і

практиків знайти універсальний, відповідний прогресивним тенденціям, науково обґрунтований метод перетворення педагогічної дійсності.

Зазначимо, що погляди щодо сутності парадигми досі зазнають певних змін. Так, останнім часом опубліковані роботи, у яких кардинально переглянуто категорію парадигми. Поняття «парадигма» розширилось за своїм змістом і трансформувалося зі сфери науки у сферу педагогічної практики.

Євгенія Бондаревська, аналізуючи характер застосування терміна «парадигма» в дослідницькій і педагогічній практиці, визначає три різних позиції в його розумінні і межах поширення (Бондаревская Е., 2007).

Перша полягає у твердженні, що поняття «парадигма» належить сфері методології і стосується безпосередньо лише дослідницької діяльності, для якої виконує функцію методологічного регулятиву. Це тлумачення відповідає класичній науці, де чітко розрізняють об'єкт і суб'єкт дослідження: суб'єкт знаходиться поза об'єктом, вивчає його, так би мовити, збоку, не втручаючись у його життя, для чого розробляє і використовує методи, прийоми і засоби, що дозволяють отримувати об'єктивне знання. У цьому випадку парадигму розуміють як «модель наукової діяльності, як сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв, що регулюють дослідження» (Краевский, В., 2006).

Друга позиція відповідає постнекласичній науці, де суттєво змінилась роль суб'єкта (дослідника), який з позиції стороннього спостерігача переходить, наскільки це можливо, у середину досліджуваних процесів, явищ, стаючи їх безпосереднім учасником. Процеси дослідження і впровадження результатів зближуються у часі і взаємопроникають, наука стає інструментом покращення життя людей, засобом практичного перетворення процесів і явищ, що вивчаються. В освіті виникає інноваційна діяльність, яка вказує на проміжний стан педагога-новатора між наукою і практикою.

Остання позиція полягає у твердженні, що для різних сфер (науки і практики) існують різні парадигми: для науки – наукова, для педагогічної практики – освітня. Це уявлення виникло в некласичній

науці постмодерну, характерними рисами якого є плюралізм думок, програм, світоглядних моделей і мов культури, відмова від звичних для нашої свідомості ієрархічності і пошуку єдиної правильної істини, пріоритети суб'єктності і суб'єктивності.

Остання позиція найбільш поширена у сучасних наукових колах.

Так, Олена Бережнова, Аліса Валицька, Наталія Коршунова, Володар Краєвський, Ірина Осмолівська та інші науковці є прихильниками тлумачення парадигми у загальнонауковому розумінні, при якому парадигму розглядають як наукову діяльність, сукупність норм, критеріїв, стандартів дослідження, тобто відповідно до класичного поняття, за Томасом Куном (Бережнова Е., Краєвський В., 2007; Валицька, А., 1997; Коршунова, Н., 2006; Краєвський, В., 2006; Осмолівська, І., 2007).

Науковці Євгенія Бондарівська, Ігор Ільїнський, Наталія Лизь та інші є прихильниками іншого тлумачення парадигми, яке полягає у тому, що парадигму розглядають як модель, що застосовується для вирішення практичних (освітніх) завдань (Бондарівська, Е., 2007; Ільїнський, І., 2002; Лизь, Н., 2005). При цьому використовується термін «освітня парадигма». Таким чином, освітня парадигма – це основа, ідея, підхід до проектування освітніх систем, базова модель або стратегія освіти.

Ще одну позицію, яка належить Ірині Колесніковій, можна назвати змішаною. Ірина Колеснікова, а також науковці Євгенія Слепенкова, Євгеній Шиянов, Наталія Ромаєва виступають прихильниками поліпарадигмальності в педагогіці (Колеснікова, І., 1995; Слепенкова, Е., 2009; Шиянов, Е., Ромаєва, Н., 2005).

Отже, у педагогіці існують принципово різні теоретичні підходи до змісту парадигми, що визначають стратегію і спрямовують хід дослідження. Ці відмінності проявляються в існуванні різних шкіл і напрямів дослідження, що належать до тієї чи іншої концептуальної традиції. Основою для розвитку й існування в системі освіти різних наукових напрямів є належність науковців до різних парадигм.

Така багатоманітність має як переваги, так і недоліки.

З одного боку, педагогічна наука повинна змінювати освітню парадигму відповідно до потреб суспільства, держави, пропонувати таку модель освітньої системи, у якій знаходяться відповіді на питання про цінності і цілі освіти, про функції освіти і принципи її діяльності, про організацію, зміст і технології навчання і виховання, про способи взаємодії основних суб'єктів освіти. І, як вважає Наталія Лизь, чим більше теорій, тим більше граней реальності потрапляють у сферу наукового розгляду, що дає можливість адекватно представити всю освіту, розглядаючи її з різних боків (Лизь, Н., 2005).

З іншого боку, як зазначає Володар Краєвський, черговий раз витісняється сама педагогічна наука, оскільки передбачається, що з однієї і тієї ж позиції, відзначеної словом «парадигма», виокремлюються одні і ті ж самі складники і в науці, і в практиці. Проте це не так. Просто ототожнюються структура науки зі структурою її об'єкта (Краевский, В., 2006).

Повертаючись до нашого дослідження, зазначимо, що ми дотримуємося поглядів Олени Бережної, Наталії Коршунової, Володара Краєвського, оскільки, по-перше, розглядаємо парадигму у її класичному значенні, а саме – як певну систему теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, ідей, поглядів і понять, які прийняті як зразок вирішення наукових завдань, що панують упродовж певного історичного періоду і які поділяють усі члени наукової спільноти.

По-друге, вважаємо недоцільним використання виразу «парадигма освіти». Натомість правильним буде вживання виразу «парадигма педагогіки» або «парадигма педагогічної науки».

По-третє, погоджуючись з науковцями, вважаємо, що зміни в освіті не обов'язково призводять до зміни парадигми науки, у якій вони відображаються і обґрунтовуються, оскільки парадигма належить не до об'єкта науки, а до самої наукової діяльності.

Насамкінець зазначимо, що відносна стійкість парадигми науки не означає, що вона взагалі не підлягає змінам. У ній закладена можливість розвитку. У вирішенні окремих дослідницьких проблем можуть відбуватися зрушення наукової парадигми, проте

не повна її заміна. Зрушення парадигми педагогічної науки, яке можна сьогодні спостерігати, належить, перш за все, до етапів переходу від науки до практики у педагогічному дослідженні. Причому наявні способи переходу від науки до практики не відмінюються, а відбувається їх доповнення і розвиток.

Визначившись з поняттям «парадигма», можна перейти до розв'язання проблеми розриву між природничими та гуманітарними дисциплінами, що ставить під сумнів можливість використання парадигми науки у дослідженні полікультурної освіти, яка належить до гуманітарних дисциплін.

Так, західні спеціалісти, які розробляють методологічні стандарти науковості, категорично не включають у парадигму природничих наук (*science*) гуманітарні науки (*humanities*) (Коршунова, Н., 2006). Підтвердженням цього є слова Чарльза Сноу: «Протистояння між природничими і гуманітарними науками, що існує тривалий час, наштовхувало дослідників на думку про розрив між ними, який тільки посилюється, і це в кінцевому результаті може призвести до їх відокремлення» (Сноу, Ч., 1973, с. 21-43.).

Проте є деякі спеціалісти в галузі філософії та методології науки, які обґрунтовують наявність зв'язку і залежності між природничими та гуманітарними дисциплінами. Серед них відомий науковець В'ячеслав Стєпін. Учений зазначає, що на сучасному етапі загальнонаукова картина світу, що базується на принципах глобального еволюціонізму, все виразніше виступає як онтологічне підґрунтя майбутньої науки, яка об'єднує науки про природу і науки про дух (Стєпін, В., Кузнецова, Л., 1994).

Дійсно, природознавство тривалий час орієнтувалося на досягнення природи самої собою, безвідносно до суб'єкта діяльності. Його завданням було досягнення об'єктивно істинного знання, не обтяженого ціннісно-смісловими структурами. Ставлення до природного світу поставало як монологічне.

Гуманітарні ж науки були орієнтовані на досягнення людини, людського духу, культури. Саме відношення суб'єкта та об'єкта (як будь-яке пізнавальне відношення) поставало вже як суб'єкт-суб'єктне відношення, що передбачає не монолог, а діалог.

Для отримання знання в межах гуманітарних наук зовнішнього опису виявлялось недостатньо. Метод «об'єктивного» або «зовнішнього» вивчення суспільства повинен поєднуватися з методом його вивчення «зсередини», з погляду людини, яка утворює соціальні та економічні структури і діє в них (Гуревич, А., 1990).

Сьогодні з'явилися реальні підстави для вирішення проблеми об'єднання природничих і гуманітарних наук шляхом покладення принципів глобального еволюціонізму в основу сучасної загальнонаукової картини світу.

Ці принципи іманентно включають установку на об'єктивне вивчення об'єктів, що саморозвиваються. Водночас співвіднесення розвитку таких об'єктів з проблематикою місця людини, урахування включеності людини і її дій у функціонування більшості освоєних в людській діяльності систем, що історично розвиваються, привносить у наукове знання новий гуманістичний сенс і стирає колишні непрохідні кордони між методологією природничо-наукового і гуманітарного пізнання (Стєпин, В., Кузнецова, Л., 1994).

Також цікавим, на наш погляд, є аналіз зв'язку природничих та гуманітарних дисциплін Людмили Мікешиної, побудований на класифікації суспільствознавчих дисциплін (Микешина, Л., 2005, с. 214). Він полягає в тому, що автор, досліджуючи особливості наукових революцій у соціально-гуманітарному пізнанні, конкретизує постановку цього питання через класифікацію наукових дисциплін, об'єднаних терміном «суспільствознавство».

Так, до суспільствознавства, наприклад, входить така соціальна дисципліна, як політична економіка, яка має справу з об'єктивними закономірностями розвитку і функціонування суспільства. Людмила Мікешина доводить, що революційним перетворенням в історії політичної економіки передували фундаментальні дослідження Карла Маркса, які так само були «революційним переворотом у філософії».

Також автор враховує й іншу особливість суспільствознавства, яка полягає в тому, що багато наук почали формуватися досить пізно, після формування дисциплінарності в

природознавстві. Відповідно, перехід парадигм, прийнятих і апробованих у природничих науках, у різні галузі соціально-гуманітарного знання став однією з основних форм революційної трансформації і в суспільствознавстві.

Стосовно гуманітарних дисциплін, які мають справу з описом духовного життя людини і презентують інший тип знання, автор як приклад використовує лінгвістику, що зазнала революційних змін у вигляді суттєвої модифікації змісту і статусу, зокрема в такій галузі, як інженерна лінгвістика, у результаті впровадження комп'ютерних методів.

Таким чином, здійснений Людмилою Мікешиною порівняльний аналіз, дозволив зробити такі висновки. По-перше, сьогодні в гуманітарних науках, особливо у зв'язку з впровадженням комп'ютерів, відбуваються зміни, які впливають на сам статус цих наук, у певному розумінні наближаючи їх до наук природничих і навіть технічних. По-друге, поняття «наукової революції» може бути застосоване не тільки для природничих дисциплін, а й для аналізу процесів, які відбуваються в соціально-гуманітарному знанні, що дає підстави говорити про універсальність цього поняття.

Повертаючись до полікультурної освіти як галузі педагогічної науки, зазначимо, що ми застосовуємо в методологічній основі нашого дослідження загальні соціально-наукові теорії, забезпечуючи цим самим орієнтацію на універсальні принципи і підходи. Адже неможливо досліджувати обрану нами проблему без певного набору апріорних переконань, фундаментальних метафізичних установок і відповідей на питання про природу реальності і людського знання. Теоретична діяльність створює особливу реальність – наукову онтологію, що існує у формі теоретичного знання. У цьому проявляється безсумнівна спільність характеру пізнання у всіх сферах науки, зокрема і в педагогіці.

Проте слід пам'ятати, про відносну природу будь-якої парадигми – якою б прогресивною вона не була і як би переконливо не формулювалася. У зв'язку з цим, беручи за основу працю Томаса Куна «Структура наукових революцій» з метою пояснення сутності парадигми, варто зазначити, що автор писав свою працю з історії

науки на матеріалі природничих дисциплін. А оскільки дійсність, яку вивчають фізика і педагогіка, різна (*фізик Томас Кун вивчає світ природи як об'єкт нелюдського походження, а педагог – навпаки, має справу з педагогікою практичною, яка має штучний, соціально зумовлений характер*) – то не можна ігнорувати своєрідність наук.

Все написане вище дозволяє зробити такі висновки.

Проблема полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів вимагає визначення вихідних положень, які у сукупності дозволяють обґрунтувати методологію дослідження означеної проблеми. Визначення і аналіз сучасної парадигми науки є одним із таких методологічних регулятивів.

Термін «парадигма» широко вживається у наукових публікаціях з педагогіки. Переважно термін використовується у двох значеннях: класичному визначенні, за Томасом Куном, згідно з яким парадигма – це визнані усіма наукові досягнення, які упродовж певного часу дають науковій спільноті модель постановки проблем і їх рішень, та у значенні моделі, яку використовують для вирішення не лише дослідницьких, але й практичних завдань освіти. Таку парадигму, зазвичай, називають освітньою. Ми дотримуємося класичного визначення парадигми і відносимо її не до об'єкта науки, а до самої наукової діяльності, погоджуючись у такий спосіб з тим, що наукові революції, які відбувались у природознавчих науках, мали вплив на гуманітарні галузі знання, до яких належить і педагогіка.

Отже, дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів будемо здійснювати, орієнтуючись на сучасну парадигму, яка відповідає постнекласичній науці. Однією з особливостей постнекласичної науки є формування загальнонаукової картини світу як цілісної системи наукових уявлень про природу, людину і суспільство. Така система уявлень, сформована на основі принципів глобального еволюціонізму, стає фундаментальною дослідницькою програмою науки на етапі інтенсивного міждисциплінарного синтезу знань.

2.2. Закономірності полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти

Полікультурній освіті властиві певні закономірності, на основі яких можна визначити принципи побудови та забезпечення освітнього процесу. Оскільки полікультурна освіта досліджується нами, насамперед як організований у закладах вищої освіти процес – то й розглядаємо її як спеціально організовану, цілеспрямовану взаємодію викладача і здобувача, спрямовану на розвиток полікультурної компетентності останнього. Це дає змогу осмислити істотні обставини розвитку полікультурної компетентності, прослідкувати становлення майбутнього викладача як людини культури, а також проаналізувати досвід організації цього процесу. Об'єктивний аналіз і перевірка всіх цих обставин, дають можливість зрозуміти і виокремити певні закони і закономірності перебігу процесу полікультурної освіти.

Закономірності процесу полікультурної освіти відносяться до методологічних основ і становлять собою об'єктивно існуючі, повторювані, стійкі, істотні зв'язки між умовами цього процесу і його результатом.

Володар Краєвський визначає закономірність як найбільш загальну форму втілення теоретичного знання, яка свідчить про наявність закону (Краевский, В., 2006, с. 13-14). Закономірний – означає такий, що здійснюється на основі закону. Показником закономірності будь-якого зв'язку є його причинно наслідковий характер.

У дидактиці немає єдиного підходу до трактування і класифікації закономірностей процесу навчання.

Віталій Анісімов, Ольга Грохольська, та Микола Нікандров виділяють наступні групи закономірностей процесу навчання:

- 1) структурні (детермінуюча роль цілей навчання по відношенню до змісту освіти; визначальна роль змісту освіти в процесі навчання; зв'язку між компонентами змісту освіти і способами їх засвоєння та ін.);

2) системні (взаємозв'язок навчання і соціальної системи; взаємозалежність процесу навчання і педагогічної свідомості суспільства і конкретних суб'єктів педагогічного процесу; взаємозалежність процесу навчання і мікросередовища та ін.);

3) змістовні (взаємозв'язок і взаємозалежність наукової, світоглядної і морально-ціннісної спрямованості змісту процесу навчання; взаємозв'язок нових знань і нових прийомів в процесі навчання і активного розумового пошуку вирішення завдань);

4) еволюційні (взаємозв'язок варіативних характеристик процесу навчання і рівня підготовки учнів; взаємозалежність якісних характеристик процесу навчання від його кількісних характеристик та ін.);

5) функціональні (взаємозалежність якісних характеристик процесу навчання і підготовки учнів до самостійного оволодіння соціальним досвідом; взаємозалежність процесу навчання і підготовки учнів до саморегуляції і оцінки своїх досягнень);

6) історичні (взаємозв'язок прояву всіх компонентів процесу навчання і особливостей епохи; взаємозалежність і в результаті варіативність цілей навчання і змісту освіти від умов розвитку суспільства) (Анисимов, В., Грохольская, О., Никандров, Н., 2006).

Любов Седова та Ірина Штих виокремлюють зовнішню та внутрішню групи закономірностей (Седова, Л., Штых, И., 2006). Зовнішні закономірності характеризують залежність навчання від суспільних процесів і умов, а внутрішні – встановлюють зв'язок між компонентами процесу навчання (цілями, змістом, методами, засобами і формами); між характером діяльності вчителя і діяльністю учнів; між ставленням учнів до процесу навчання і ефективністю результатів даного процесу. Зовнішні закономірності в узагальненому вигляді – це цілі, зміст і методи навчання, які завжди носять соціально обумовлений характер, що відображає вимоги суспільства до рівня освіти особистості.

В якості пріоритетних автори виокремлюють наступні закономірності:

1) навчання завжди пов'язане з вихованням;

2) цілі, зміст, методи, форми і засоби навчання завжди

пов'язані між собою;

3) ефективність освітнього процесу опосередковується оптимальністю вибору методів, форм і засобів навчання;

4) чим активніше особистість в процесі навчання, тим успішніше здійснюється цей процес;

5) міцність освоєння теоретичного матеріалу пов'язана з рівнем його практичного закріплення в ході навчального процесу;

6) ефективність результатів навчального процесу багато в чому визначається характером взаємодії вчителя і учнів.

Олег Гребенюк і Тетяна Гребенюк виокремлюють психологічні закономірності, серед яких: залежність розвитку розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) від змісту завдань і питань; залежність розвитку якостей мислення (гнучкість, критичність, самостійність, креативність) від характеру питань і завдань; залежність розвитку мотивації навчання від характеру змісту освіти; залежність розвитку емоційної сфери від включення в процес навчання спеціальних вправ (Гребенюк, О., Гребенюк, Т., 2003).

Окрім закономірностей процесу навчання або інакше – закономірностей педагогічного процесу виокремлюють ще й педагогічні закономірності. Семен Гончаренко зазначає, що поняття «закономірності педагогічного процесу» і «педагогічні закономірності» – не синоіми: якщо перше прийняти за родове, то друге по відношенню до нього є видовим, підпорядкованим (Гончаренко, С., 2012, с. 66). Академік уточнює, що розмежування цих понять є умовним, оскільки визначити межу, яка відокремлює педагогічні закономірності від закономірностей «непедагогічних», але які впливають на хід і результати педагогічного процесу – важко, а іноді й неможливо. До педагогічних закономірностей Семен Гончаренко відносить ті, які відображають причинно-наслідкові зв'язки між результатом педагогічного процесу (*вихідною величиною*) і способами його досягнення (*вхідною величиною*) (Гончаренко, С., 2012, с. 68).

Науковці по-різному розглядають педагогічні закономірності (Гончаренко, С., 2012, с. 64). А саме: як зв'язок між метою,

завданнями навчання і способами одержання певних результатів; як зв'язок і взаємозв'язок між завданнями, змістом і методами педагогічного процесу і його результатом; як внутрішній взаємозв'язок, взаємну обумовленість явищ; як об'єктивно існуючу залежність цілей і завдань навчання від потреб суспільства.

Ми не розмежуємо закономірності на педагогічні і закономірності педагогічного процесу і, у зв'язку з багатоаспектністю та міждисциплінарністю здійснюваного дослідження – не відносимо виявлені закономірності до однієї з означених вище класифікацій. У результаті науково-педагогічного дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів нами були виявлені наступні закономірності:

- закономірність паралельного цілеспрямованого та стихійного впливу на становлення особистості майбутнього викладача як людини культури;

- закономірність моделювання полікультурної освіти;

- закономірність обумовленості змісту полікультурної освіти майбутнього викладача потребами суспільства і метою полікультурної освіти, рівнем його психолого-педагогічної підготовки;

- закономірність обумовленості особистісних якостей майбутнього викладача його мотивами, потребами, здібностями, психічними процесами.

Розкриємо виявлені закономірності.

Закономірність паралельного цілеспрямованого та стихійного впливу на становлення особистості майбутнього викладача як людини культури. Становлення особистості майбутнього викладача як людини культури здійснюється в процесі і результаті засвоєння та активного відтворення ним соціального досвіду. Тобто – в процесі соціалізації.

Оскільки явище соціалізації багатоаспектне, то і інтерпретація його в залежності від обраного напрямку, акцентує увагу на одній зі сторін досліджуваного феномена (Хилько, М., Ткачева, М., 2010, с. 22). Так у різних наукових школах поняття «соціалізація» отримало різну інтерпретацію: в необіхевіоризмі воно трактується як соціальне навчання; в школі символічного інтеракціонізму – як

результат соціальної взаємодії; в «гуманістичній психології» – як самоактуалізація «Я-концепції».

У нашому дослідженні ми, в основному, спираємося на ідеї класичного та нео- біхевіоризму, зокрема на такі їх напрямки як: навчально-біхевіоральний (*напрямок, який займається доступними безпосередньому спостереженню діями людини, як похідними від її життєвого досвіду*), представлений Берресом Скіннером і соціально-когнітивний, представлений Альбертом Бандурою та Джуліаном Роттером, які розглядали поведінку як взаємозв'язок внутрішніх та зовнішніх чинників людини. Проте, поряд із основним обраним напрямком використовуватимемо і ідеї інтеракціонізму, які також прослідковуються у концепції Альберта Бандури про взаємний детермінізм.

Механізм формування та розвитку особистості майбутнього викладача як людини культури складний і багатоаспектний, тому існують різні думки стосовно того, як саме він реалізується. Ці розбіжності викликані різним розумінням значення суспільства і соціальних груп в соціалізації особистості, а також закономірностей і етапів розвитку, криз розвитку особистості, можливостей прискорення процесу розвитку тощо.

Процес соціалізації людини не завершується в певний віковий період, а триває все її життя. У зв'язку з цим, в соціології прийнято виокремлювати два основних етапа соціалізації: на першому етапі відбувається засвоєння норм та цінностей дитиною, за допомогою якого індивід стає членом суспільства; на другому – дорослою людиною засвоюються нові норми та цінності, за допомогою яких вже соціалізований індивід інтегрується в нові сектори суспільства. Саме на другому етапі соціалізації – до особистісного додається і професійне становлення майбутнього викладача як людини культури. Відбувається таке становлення в процесі організованого навчання (*рос. обучение*), учіння (*рос. учение*) та научіння (*рос. научение*).

Роберт Немов трактує дані поняття наступним чином (Немов, Р., 1995, с. 240-241).

Навчання – передбачає спільну навчальну діяльність об'єкта

(той, хто навчається) і суб'єкта навчання (той, хто навчає), характеризує процес передачі знань, умінь і навичок. У широкому значенні «навчання» – процес передачі життєвого досвіду від суб'єкта навчання до об'єкта навчання. Поняття «навчання» вживається тоді, коли увага акцентується на суб'єкті навчання, його діяльності, специфічних функціях в процесі навчання.

Учіння – також відноситься до навчальної діяльності, але при його використанні в науці увага акцентується вже на об'єкті навчання, на дії об'єкта навчання, спрямованій на розвиток здібностей, придбання необхідних знань, умінь і навичок.

Поняття «навчання» та «учіння» відносяться до змісту навчального процесу. А от поняття «*научіння*» вживається тоді, коли увага акцентується на результаті учіння. Воно характеризує факт придбання людиною нових психологічних якостей і властивостей. Використовуючи у подальшій роботі поняття «научіння» ми вкладаємо в нього не тільки результат, а й процес набуття індивідуального досвіду.

В межах дослідження нами було організовано полікультурну освіту майбутніх викладачів в навчально-виховному процесі закладів вищої педагогічної освіти. З цією метою було розроблено навчально-методичне забезпечення для ефективного розвитку полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу та запропоновано рекомендації щодо забезпечення професійно-компетентними викладачами з певним набором особистісних якостей характеризуючих викладача, як людину-культури. Таким чином, полікультурна освіта майбутніх викладачів передбачала процес навчання на учіння.

Наголошуючи увагу на відмінностях навчання, учіння та научіння зазначимо, що навчання відрізняється від научіння організованим процесом, планомірно і свідомо керованим, в той час як научіння може відбуватися стихійно. Учіння, як аспект навчальної діяльності, пов'язане з роботою об'єкта навчання. Воно (учіння) також може виступати як організований або неорганізований процес. У першому випадку учіння є стороною навчання і трактується в широкому сенсі цього слова, а в другому – результатом того, що

називається соціалізацією. Научіння може бути побічним результатом будь-якої діяльності, в той час як поняття учіння і навчання зазвичай пов'язані зі спеціальною навчальною діяльністю.

Трактуючи процес соціалізації майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти з позиції соціального научіння необхідно більш детально зупинитись на характеристиці теорії научіння.

Оскільки становлення викладача як людини культури здійснюється в процесі соціалізації, в подальшому будемо оперувати поняттям «соціальне научіння».

На сьогоднішній день найбільш впливовими теоретиками соціального научіння вважаються такі американські психологи як Беррес Скіннер, Альберт Бандура, Джуліан Роттер та інші науковці. Ці науковці є представниками соціально-когнітивного напрямку сформованого в процесі розвитку ідеї класичного біхевіоризму. Зміст теорій особистості, над якими працювали вищеназвані автори, представлені в праці Ларрі Х'єлла та Денієля Зіглера (Х'єлл, Л., Зіглер, Д., 1997).

Дослідження Альберта Бандури та Джуліана Роттера показали, що взаємодія між людьми впливає на власне життя, тобто на поведінку людини і створення ними (людьми) соціального середовища, не менше ніж оточення. Научіння відбувається не тільки завдяки набутому досвіду і зовнішнім підкріпленням, поведінка людини формується і через спостереження на основі прикладів. Хоча соціально-когнітивні теорії значно відрізняються від класичного біхевіоризма Берреса Скіннера, вони зберігають наукову і експериментальну методологію, спільну для даного підходу. Такий підхід близький нам у зв'язку з тим, що становлення викладача як людини культури може відбуватись як стихійно (це основна його особливість), так і в процесі організованого навчально-виховного процесу.

Вищезазначене дозволяє зробити наступні висновки:

- становлення викладача як людини культури може здійснюватись в процесі вторинного типу соціалізації шляхом навчання, учіння та научіння;
- створення нового типу поведінки майбутнього викладача

закладу вищої педагогічної освіти базується на взаємозв'язку його внутрішніх та зовнішніх чинників. Дане бачення процесу соціалізації майбутнього викладача відповідає позиції соціального наuczіння;

– процес становлення викладача як людини культури може відбуватися як в умовах цілеспрямованого формування особистості, зокрема в процесі полікультурної освіти організованої у закладах вищої педагогічної освіти, так і в умовах стихійного впливу на особистість різних обставин життя в суспільстві, що мають, іноді, характер різноспрямованих чинників. Якщо бути більш точним, то процес оволодіння майбутнім викладачем закладу вищої педагогічної освіти життєвим досвідом у вигляді полікультурної компетентності, як кінцевого результату полікультурної освіти, здійснюється в організованому та всідомо керованому процесі навчання, учіння, а також в стихійному та/або частково організованому процесі наuczіння.

Закономірність моделювання полікультурної освіти. Для практичної реалізації полікультурної освіти важливе значення має моделювання процесу, яке дозволяє цілісно представити досліджуваний об'єкт. Цілісність та системність процесу полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти зумовлена тим, що всі елементи з яких складається процес, пов'язані один з одним певною закономірністю. Так, розроблена нами структурно-функціональна модель полікультурної освіти майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу є сукупністю взаємопов'язаних блоків: методологічного, змістово-процесуального та критеріально-діагностичного. Методологічний блок представлений сучасною парадигмою, яка відповідає постнекласичній науці, закономірностями полікультурної освіти, а також підходами, які є основою полікультурної освіти. На зазначених методологічних засадах побудовано зміст полікультурної освіти з методичними рекомендаціями щодо вибору форм і методів організації полікультурної освіти. Зміст полікультурної освіти закономірно зумовлений поставленою метою і завданнями. Рівень полікультурної компетентності майбутнього викладача визначається способами

структурування змісту полікультурної освіти, а саме – логікою побудови навчального матеріалу з проблеми полікультурної освіти.

Таким чином, моделювання дозволяє виявити закономірності процесу полікультурної освіти, перевірити істинність обґрунтованих нами теоретичних положень і дає можливість досягти практичного результату впровадження моделі, який полягає у досягненні майбутніми викладачами ціннісно-значущого рівня полікультурної компетентності.

Закономірність обумовленості змісту полікультурної освіти майбутнього викладача потребами суспільства і метою полікультурної освіти, а також від рівнем його психолого-педагогічної підготовки. Обґрунтуємо цю закономірність.

В процесі становлення полікультурної освіти її мета трансформувалась від подолання расової дискримінації і рівного доступу до освіти, далі – до ознайомлення з етнічними культурами, насамкінець – до взаємодії з представниками різних думок, релігій, соціальних класів, культур, навіть в межах однієї нації, етносу. Аналіз досвіду полікультурної освіти в низці зарубіжних країн показав, що вибір змісту залежить від соціально-економічного становища країни (*потреб держави в трудових мігрантах, зміни кордонів держави та ін.*), соціокультурного становища (*залежно від національної, етнічної, мовної, релігійної різноманітності*), політико-правового – пов'язаного із законодавчим забезпеченням прав і свобод громадян країни, з обраним політичним напрямом країни тощо.

Сучасне українське суспільство є полікультурним, відкритим і спрямованим на євроінтеграцію, тому потребує: наявності людини здатної взаємодіяти з неоднорідним навколишнім світом, з різними типами культур; ефективного соціального і професійного функціонування особистості з критичним типом мислення; фахівців нового типу, здатних реагувати на стрімкі зміни у житті суспільства, бути стійкими до невизначеності, здатних до спілкування і співпраці з представниками різних культур.

Відповідно до цих потреб і розробляється зміст полікультурної освіти. В контексті нашого дослідження мова йде про полікультурну

освіту певної категорії осіб, а саме – майбутнього викладача закладу вищої освіти, що зумовлює певну специфіку змісту. Так, розроблений нами зміст полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти становить собою науково обґрунтовану систему дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для рівня вищої освіти «магістр». Також розроблений зміст може використовуватись і на освітньо-науковому рівні. Зміст полікультурної освіти зорієнтований на формування та/або розвиток ціннісно-мотиваційного складника особистості майбутнього викладача, який визначається системою ціннісних орієнтацій майбутнього викладача та мотиваційним комплексом; особистісно-поведінкового складника, а саме – на розвиток толерантності; когнітивного складника, вираженого наявністю теоретичних знань з питань полікультурної освіти, та операційного складника, тобто на формування практичних умінь і навичок, необхідних для успішного виконання діяльності, пов'язаної з полікультурною освітою.

Окрім цього, вибір змісту полікультурної освіти майбутнього викладача залежить від рівня його психолого-педагогічної підготовки. Мається на увазі те, що на відміну від здобувачів непедагогічних закладів лише здобувачі освітнього рівня «магістр» закладів вищої педагогічної освіти мають ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку, яка є основою полікультурної освіти. Цю особливість потрібно враховувати розробляючи зміст полікультурної освіти. Адже у непедагогічних закладах вищої освіти для полікультурної освіти майбутнього викладача необхідно буде збільшувати кількість годин на вивчення психологічних і педагогічних аспектів професійної діяльності.

Закономірність обумовленості особистісних якостей майбутнього викладача його мотивами, потребами, здібностями, психічними процесами тощо. Полікультурна освіта спрямована, перш за все, на формування особливого типу особистості майбутнього викладача. Досягнення такої мети неможливе без вивчення закономірностей, згідно з якими формується особистість: мотивів, потреб, здібностей тощо.

Природа мотивів і здібностей, психічні процеси, формування умінь та навичок, а також їх динаміка має важливе значення для розвитку полікультурної компетентності. На етапі вступу до магістратури майбутній викладач вже має певну систему ціннісних орієнтацій, мотиваційних диспозицій, світоглядних установок. Вони багато в чому визначають його ставлення до своєї навчальної діяльності, в контексті зробленого професійного вибору, в тому числі і до полікультурної освіти. Проте, означені характеристики особистості не є сталими. Вони розвиваються і можуть змінюватись. В процесі полікультурної освіти майбутній викладач конструє оточуючий світ в системі тільки йому властивих ціннісних координат. Конфігурація мотивів, які спонукали майбутнього викладача до вибору професії і надали сенсу навчання, ціннісні орієнтації, особливості міжособистісної взаємодії тощо суттєво впливають на процес розвитку полікультурної компетентності.

У результаті здійсненого дослідження було виявлено, що одним із важливих факторів успішності полікультурної освіти є певні показники вираженості таких особистісних якостей майбутнього викладача як мотивація, ціннісні орієнтації, критичне мислення, толерантність, міжособистісна взаємодія. Ці якості є стрижневими у формуванні особистості викладача як людини культури.

Таким чином, вплив особистісних якостей на становлення майбутнього викладача як людини культури є об'єктивною закономірністю полікультурної освіти.

Виявлені закономірності полікультурної освіти (*закономірність паралельного цілеспрямованого та стихійного впливу на становлення особистості майбутнього викладача як людини культури; закономірність моделювання полікультурної освіти; закономірність обумовленості змісту полікультурної освіти майбутнього викладача потребами суспільства і метою полікультурної освіти, рівнем його психолого-педагогічної підготовки; закономірність обумовленості особистісних якостей майбутнього викладача його мотивами, потребами, здібностями, психічними процесами*) завжди присутні в навчальному процесі, незалежно від того, орієнтується на них викладач чи ні у своїй

практичній діяльності.

Щодо кількісного вираження закономірностей полікультурної освіти, зазначимо, що закономірність не завжди можна підтвердити кількісною оцінкою. Семен Гончаренко з цього приводу пише: «Звичайно, найвищим рівнем пізнання слід визнати кількісне визначення взаємозв'язку процесів і явищ, однак не завжди і не скрізь вона можлива і доцільна. Відсутність кількісних показників, наприклад, в законах філософії ні в якій мірі не знижує їхнього теоретичного і практичного значення. Навряд чи доцільно також шукати кількісні показники, що характеризують закономірність єдності навчання, виховання і розвитку в педагогічному процесі. Але навіть там, де виявлення кількісних показників закономірностей педагогічного процесу цілком доцільне, важко говорити про їхню однозначність» (Гончаренко, С., 2012, с. 70). Так, у зв'язку з нелінійністю стихійного впливу на становлення особистості майбутнього викладача як людини культури, виявлення числових показників цієї закономірності не видається можливим. Однак інші виявлені закономірності, тією чи іншою мірою піддаються кількісній оцінці за допомогою обраних нами методів визначення рівня полікультурної компетентності (методика «Ціннісні орієнтації» (Мілтон Рокич); методика визначення мотивації професійної діяльності (Кетелін Замфір у модифікації Артура Реана); експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Галина Солдатова та інші); тест на визначення рівня навичок критичного мислення Лоурена Старкі (Starkey Lauren); тест на визначення рівня теоретичних знань з полікультурної освіти (розроблений нами); методика діагностики міжособистісних відношень (Тімоті Лірі) та методика визначення рівня комунікабельності (В. Ряховський).

2.3. Методологічні підходи до полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти

Перед сучасною освітою постає низка завдань, спрямованих на розвиток здатності оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації, вирішення

яких можливе за рахунок розвитку полікультурної освіти. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває визначення сучасних методологічних підходів до полікультурної освіти.

Спрямованість кожного дослідження, зокрема і дослідження полікультурної освіти, визначають наукові підходи, під якими розуміють сукупність способів і прийомів вивчення об'єкта, його структурних, функціональних особливостей, властивостей, а також взаємодій з навколишнім світом (Трансдисциплінарність, 2014). У науці немає обмежень щодо кількості підходів. Основною вимогою є відповідність сучасному науковому світогляду. Тому підходи з'являються, удосконалюються, застарівають і зникають разом з розвитком науки, наукового світогляду, зумовлюючи успіх чи невдачу у вирішенні конкретних проблем.

В інтерпретації академіка Євгенії Бондаревської підхід – це усвідомлена орієнтація педагога-дослідника або педагога-практика на реалізацію у своїй діяльності певної сукупності взаємопов'язаних цінностей, цілей, принципів, методів дослідницької чи практичної педагогічної діяльності, відповідно до вимог прийнятої освітньої парадигми (Кукуев А., 2010, с. 8).

Ми розглядаємо і використовуємо підхід як певний вихідний принцип, позицію, основне положення або переконання. Наукові підходи в нашому дослідженні становлять собою методологічну основу, яка дозволяє визначити напрямок дослідження. Так, аналізуючи проблему полікультурної освіти, ми спираємося на такі взаємопов'язані і взаємодіючі методологічні підходи: культурологічний, аксіологічний, компетентнісний та інтердисциплінарний. Обґрунтуємо наш вибір.

Сьогодні у педагогічній теорії, зазначає Георгій Філіпчук, важко знаходити обґрунтування, які б заперечували значущість для творення якісної освіти принципу культуровідповідності (Філіпчук, Г., 2005, с. 26). Вибір культурологічного підходу зумовлений спрямованістю нашого дослідження в контекст культури, як пріоритета в освіті майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Ми зазначали, що метою полікультурної освіти, по суті є становлення викладача як людини культури. Це означає, що в

процесі полікультурної освіти у психіці майбутнього викладача відбуваються якісні зміни. Майбутній викладач починає усвідомлювати себе носієм культури та стає відкритим до сприйняття інших культур. Він здатен взаємодіяти з представниками різних культур в межах навчально-виховного процесу і транслювати цінності власної культурної системи. В концепції Євгенії Бондаревської «Виховання дитини як людини культури» людина культури повинна відповідати образу культури XXI століття. Цей образ втілює в собі відсутність міжнаціональних, міжконфесійних конфліктів, змішування етносів, етнічних культур. В той же час, загострення прагнення кожного етносу, нації зберегти свою ідентичність, свої національні цінності» (Бондаревская Е., Кульневич С., 1999). Освіта, в цьому контексті, виконує соціокультурну функцію, яка полягає у продукуванні насамперед гуманітарного знання, у розвитку культури, інтелекту і духовності. В той же час, як зазначає Наталія Хорошилова, можливості культури в стимулюванні процесу розвитку особистості в межах традиційної освітньої системи використовуються частково (Хорошилова Н., 2010). Тому, культурологічний підхід є важливим методологічним регулятивом моделі полікультурної освіти побудованій на принципі взаємозв'язку освіти і культури.

Сучасні уявлення про сутність освіти як сходження особистості до культури закономірно будуються на принципах різноманітності світу, культур і культурних зразків. Згідно з ідеями культуровідповідності суб'єктом освіти є людина, яка виявляє свою людську сутність як носій культури. Підтвердженням цього є твердження Едварда Сепіра про те, що істинна культура, яка формує духовну сутність людини, – це внутрішня культура, яка виростає з корінних інтересів і бажань її носіїв (Сэпир Э., 2001). Таке припущення дає можливість зробити висновок про те, що формування ціннісних орієнтацій особистості, спрямованості особистості, її установок і смислів є основною метою культурно-освітнього процесу закладу вищої освіти.

Проблема взаємозв'язку культури і освіти в педагогічній науці почала вивчатись порівняно недавно. Академік Іван Зязюн з цього

приводу зазначав: «... у вітчизняній педагогіці культурний простір освіти досліджений недостатньо. Поняття культури, як це не парадоксально, до останнього часу не осмислювалось педагогікою, не включалося в її науковий обіг. Відсутня педагогічна інтерпретація культури, що обгрунтовано висуває завдання її всебічної і глибокої науково-педагогічної рефлексії» (Зязюн І., 2008, с. 90). Посилена зацікавленість наукової спільноти проблемою культури в системі вищої освіти зумовило становлення культурологічного підходу в педагогіці. Значний вклад в його розробку внесли праці Віктора Андрущенка, Григорія Васяновича, Івана Зязюна, Василя Кременя, Георгія Філіпчука та інших вчених.

В педагогічній науці культурологічний підхід визначається як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія (*вчення про цінності та ціннісну структур світу*); бачення освіти крізь призму поняття культури, тобто його розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами і служать людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку і самовизначення в світі культурних цінностей (Хорошилова, Н., 2010, с. 15).

В педагогіці виокремлюють три взаємопов'язаних аспекта культурологічного підходу: аксіологічний, технологічний і особистісний (Хорошилова, Н., 2010, с. 15). Аксіологічний аспект зумовлений тим, що кожному виду людської діяльності як цілеспрямованої, мотивованої, культурно організованої властиві свої підстави, оцінки, критерії (*цілі, норми, стандарти тощо*) і способи оцінювання. Цей аспект культурологічного підходу передбачає таку організацію педагогічного процесу, яка забезпечувала б вивчення і формування ціннісних орієнтацій особистості.

Технологічний аспект культурологічного підходу пов'язаний із розумінням культури як специфічного способу людської діяльності. Освоєння особистістю культури передбачає освоєння нею способів практичної діяльності і навпаки.

Особистісний аспект зумовлений об'єктивним зв'язком індивіда і культури. Зв'язок культури і особистості певним чином відображається на визначенні підходів в освітній практиці. Так, на думку Георгія Балла і Владислава Медінцева, гуманістична орієнтація в галузі освіти передбачає спрямованість на підвищення рівня особистісного розвитку людини, що вимагає якомога більш повного й органічного (*відповідного ресурсам і потенціям особи*) її «входження в культуру», причому не тільки як носія, але і як суб'єкта останньої (Балл, Г., Медінцев, В., 2011, с. 10). Отже, основним елементом особистісного розвитку є сама особистість майбутнього викладача. Сутність полікультурної освіти полягає в змінах, що відбуваються з особистістю. Ці зміни, як зазначав Іван Зязюн, завжди позитивні і зумовлюються внутрішньо детермінованими процесами поступу особистості до своєї індивідуальної самотності (Зязюн, І., 2008, с. 96).

Аксіологічний підхід є одним з базових методологічних підходів у вивченні проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів, оскільки сучасна суспільна свідомість все більше утверджується в думці про те, що людство переживає різкі зміни. Про це свідчать масштабні катаклізми сучасного суспільства, під час яких проявилися жорстокість, деформація гуманістичних цінностей, соціальний, моральний, економічний та інтелектуальний хаос. Ці явища є проявом культурної кризи та відображенням глибинних станів людини. Зміна соціально-економічних шляхів розвитку суспільства поставила під сумнів колишню систему цінностей, що зі свого боку стало причиною переходу культури з одного стійкого стану в інший, який тільки передбачається, при якому людина випадає з однієї системи цінностей і намагається утвердитися в іншій.

У дослідженні проблеми полікультурної освіти застосування аксіологічного підходу необхідне тому, що викладач є особистістю зі сформованою системою цінностей, якою він керується у своїх соціальних та професійних взаємодіях. Система цінностей викладача визначає характер і спрямованість взаємодії в умовах освітнього процесу. І від того, як вона співвідноситься з ціннісними

орієнтаціями суспільства, колективу, соціальної спільноти, інших людей, залежить конструктивний або деструктивний характер соціальної та професійної діяльності викладача.

Цінності визначають цілі освіти, здійснюючи аксіологічну функцію освіти, яка полягає у формуванні і трансляції ціннісної матриці культури (Богачев, К., 2006).

Основними принципами сучасної освіти, що забезпечують реалізацію аксіологічної функції, є:

- періодизація онтогенезу ієрархії цінностей у контексті переходу від одного вікового стану людини до іншого;
- ціннісна домінанта в ієрархії цінностей різних культур;
- «діалог культур» в аспекті порівняння і використання ціннісних матриць як квінтесенції культур (світової, національної, регіональної);
- опора на єдину гуманістичну систему цінностей при збереженні їх культурних особливостей;
- екзистенційна рівність людей, спільності архетипної ментальності.

Пріоритетним завданням полікультурної освіти аксіологічний підхід ставить розкриття цінностей як сутнісних сил особистості, її інтелектуального, морального, творчого потенціалу, що виражається у здатності вільно орієнтуватися в складних соціальних і професійних ситуаціях, вибирати, здійснювати інноваційні процеси.

Гуманітарні цінності є інтегрувальною основою будь-якої соціальної спільноти. Наявність цілісної системи цінностей у суспільстві забезпечує стабільність усіх сфер його життя, а її розпад неминуче веде до дисгармонії, руйнівних конфліктів у суспільстві. Значення цінностей як для окремого соціуму, так і для всього людства особливо зростає на зламі епох, коли йде пошук нових орієнтирів розвитку. Саме тому проблема ціннісних пріоритетів сучасного полікультурного суспільства набуває сьогодні особливої актуальності.

Цінність – це термін, який використовують у філософії та соціології для позначення позитивного чи негативного значення об'єктів навколишнього світу для людини, соціальної групи,

суспільства в цілому, яке визначається власне їхніми ознаками та їхньою залученістю у сферу людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин. Критерії та способи оцінки цієї значущості виражені у моральних принципах і нормах, ідеалах, установках, цілях (Новейший философский словарь, 1998, с. 798.).

У структурі особистості вони представлені через ціннісні орієнтації. Хоча ціннісні орієнтації становлять надзвичайно важливий компонент структури особистості, проте аналіз цілої низки робіт свідчить про відсутність єдності у визначенні їх суті. Це зумовлено наявністю різних дослідницьких підходів, а також складністю самого феномену, яка полягає в тому, що ціннісні орієнтації пов'язані з такими особистісними утвореннями, як мотиви, інтереси, стосунки тощо.

Ціннісні орієнтації – елементи внутрішньої (диспозиційної) структури особистості, які сформовано та закріплено життєвим досвідом індивіда у процесах соціалізації та соціальної адаптації, коли відокремлюється те, що має значення (суттєве для конкретної людини), від того, що не має важливого значення (несуттєвого), через прийняття або неприйняття особистістю певних цінностей, усвідомлюваних як межі (горизонти) граничних смислів й основоположних цілей життя, а також визначаються припустимі засоби їхньої реалізації (Новейший философский словарь, 1998, с. 798.).

У структурі особистості ціннісні орієнтації утворюють вищий (як правило, усвідомлюваний – на відміну від соціальних установок) рівень ієрархії схильностей до певного сприйняття умов життєдіяльності, їхньої оцінки і поведінки як в актуальній (тут-і-тепер), так і, перш за все, у довгостроковій перспективі.

Таке розуміння змісту поняття відповідає початковому значенню слова «орієнтація» (від лат. *oriens, orientis* – схід), що тлумачать як просторове розташування відповідно до сходу, у домінуючий спосіб визначеної точки сходу сонця, – але такому, що переноситься у простір смисловий, а через нього – у соціальний. Ціннісні орієнтації відповідно визначають:

- загальне спрямування інтересів і прагнення особистості;

- ієрархію індивідуальних переваг і зразків;
- цільовий та мотиваційний напрям тощо.

Вони проявляються і розкриваються через оцінювання людиною себе, інших, обставин тощо, через уміння структурувати життєві ситуації, приймати рішення у проблемних ситуаціях і виходити з конфліктів.

Кризові процеси сучасного суспільства відбуваються на рівні людини та її ціннісних орієнтацій. Доречним тут є стародавній китайський вислів: найтяжча доля – це жити в епоху змін. Сучасний динамічний час характеризується багаторазовою зміною уявлень людей (пристойне – непристойне, допустиме – недопустиме) впродовж життя одного покоління.

Культурна криза є своєрідним етапом переходу культури з одного сталого стану в інший, який тільки передбачається, коли людина випадає з однієї системи цінностей і намагається ствердитись в іншій.

Кінець ХХ століття характеризується інформаційною революцією. Комп'ютеризація, Інтернет, супутникові комунікації для більшості країн світу стали ланкою, що об'єднує економіку, науку, культуру. Створюється ситуація вільного поширення інформації, а це впливає на всі сфери людського життя. Проте технічні можливості засобів масової комунікації, зміст інформації та її доступність є потужними маніпуляторами та ефективними факторами «руйнування» свідомості сучасної людини.

Кожен народ (і окремих індивід) має своє уявлення про цінності та звичаї, історію, суспільні системи, культуру і релігію, і воно не завжди збігається з уявленнями представників інших народів і культур. Унаслідок цього інша культура, цінності тощо можуть сприйматися негативно. Віра в одну певну релігію або філософію призводить до того, що інші системи, погляди та теорії є потенційною загрозою і ставлять під сумнів правдивість чи помилковість особистих поглядів і переконань.

З одного боку, це дозволяє представникам різних культур більше спілкуватися між собою та пізнавати один одного. З іншого боку, запозичення цінностей, в основному цінностей економічно

розвинутих західних країн, може призвести до втрати власних національних цінностей.

Розмаїття цінностей, що складають основу ціннісних орієнтацій індивіда, передбачає потребу їхньої класифікації. Так, у науковій літературі розрізняють матеріальні, суспільно-політичні, духовні цінності; позитивні і негативні цінності; цінності особистості, соціальних та професійних груп, національні, загальнолюдські цінності. Серед цінностей людського буття і культури при всьому розмаїтті найчастіше виділяють лише декілька, як правило, основних: *людина, життя, добро, краса, істина, свобода* тощо.

Сьогодні особливої ваги та значення набувають загальнолюдські цінності. Вони є регуляторами поведінки всього людства, виступаючи найважливішими критеріями, стимулами та знаряддями пошуку шляхів взаєморозуміння, злагоди та збереження життя людей планети. Загальнолюдські цінності покликані об'єднати людство в єдине ціле, і передбачається, що їх однаково сприймають люди різних рас, епох, культур. Чим більше таких цінностей у розпорядженні народу, групи людей, тим більш упевнено вони себе почувають у житті, тим багатшим та яскравішим стає їх повсякденне життя.

Проте далеко не всі цінності мають універсальний характер. Зі зміною історичних епох уявлення про цінності змінювались. У філософії ціннісний (аксіологічний) підхід передбачає з'ясування співвідношення (субординації) різних цінностей у їхньому взаємозв'язку з реальними явищами. Звідси виникає проблема абсолютизації та релятивізації (*від лат. *relativus* – відносний – визнання відносності, умовності та суб'єктивності пізнання, заперечення абсолютних етичних норм і правил*) ціннісних орієнтацій. Суть релятивізації у тому, що істинне і хибне, правильне і неправильне, добре і погане час від часу міняються місцями залежно від людей та умов. Те, що люди роблять в одній системі, є правильним для них, але не все є належним і правильним для кожної людини. Іншими словами, певній культурі властиві цінності, які не завжди прийнятні для інших культур.

Система цінностей і життєвих смислів, яка є характерною для техногенного розвитку, передбачає особливе розуміння людини та її місця у світі (Стєпин В., 2015). Це, насамперед, уявлення про людину як діяльну істоту, що протистоїть природі. Її призначення полягає у перетворенні природи та підпорядкуванні її своїй владі. Цінність креативної діяльності, яка перетворює, властива тільки техногенній цивілізації. Вона поширюється і на природні, і на соціальні об'єкти, які стають предметами соціальних технологій. Традиційні культури ніколи не ставили собі за мету перетворення світу, забезпечення людини владою над природою.

Наступне – цінність активної суверенної особистості. У техногенній цивілізації як ціннісний пріоритет стверджується ідеал вільної індивідуальності, автономної особистості, яка може включатися у різні соціальні групи, володіючи рівними правами з іншими. У традиційних культурах особистість визначена, насамперед, через її залученість у певні (і часто задані від народження) сімейно-кланові, кастові та станові стосунки.

Далі, у системі домінуючих життєвих смислів техногенної цивілізації особливе місце посідає цінність інновацій і прогресу. Інновації, цивілізаційні зміни і прогрес є головною цінністю західної цивілізації, чого немає в традиційних культурах, де інновації завжди обмежувалися традицією.

Таким чином, у системі цінностей і світоглядних образів техногенної (західної) культури людина розглядається як така, що протистоїть природі, вектор її активності спрямований на перетворення світу. Традиційна ж система цінностей розглядає людину як частину природи. Вектор людської активності орієнтується на самовиховання, самообмеження, включення у традицію тощо.

Відтак у глобалізаційних процесах сучасності зіштовхуються дві системи цінностей людини: система цінностей традиційної культури і система цінностей, яка побудована згідно з ліберальними та демократичними орієнтирами. Зіткнення цих двох систем цінностей можна розглядати, з одного боку, як історичну спадковість цінностей людини, де традиційні цінності трансформуються у нові та

відповідають новим світовим реаліям, тобто ліберально-демократичні цінності. З іншого – як протистояння двох світів: старого традиційного і сучасного демократичного, що іноді стає причиною політичних, релігійних та воєнних конфліктів.

Суперечності між традиційними і сучасними цінностями є однією з основних причин реальної відсутності цілісної системи цінностей людини. Окремі дослідники вважають, що сучасний світ втратив ціннісну основу своєї життєдіяльності. Глобалізація зробила ці процеси загальними. Війни у традиційному розумінні вже не потрібні, оскільки зараз для досягнення подібного результату достатньо зруйнувати систему цінностей супротивника.

Отже, питання визначення ціннісних пріоритетів сучасного полікультурного суспільства є актуальним і доволі суперечливим. Дослідження ціннісних пріоритетів, як будь-яке філософське питання, є різноаспектним.

Ціннісні системи у різних народів різні, і кожна з них має абсолютну значущість у своїх локальних колах. Тому питання взаємодії різних ціннісних систем залишається відкритим. Проблема того, як відбувається і чи взагалі відбувається заміщення традиційних цінностей новими, ліберальними, у суспільстві, у свідомості різних соціальних груп, потребує осмислення.

Сучасна цивілізаційна криза характеризується зростанням обсягу інформації, що спричинює фрагментарність сприйняття світу, соціальну дезадаптацію, напруженість у відносинах людини і природи, культури природничо-наукової та культури гуманітарної. Для протистояння хаосу та вироблення правил поведінки в ньому необхідні нові превентивні стратегії освіти. У зв'язку з цим ведуться інтенсивні пошуки методології, на основі якої можливе здійснення інтеграції. Такі об'єднання є природною підставою для виникнення сфери інтердисциплінарності та з'ясування особливостей її функціонування як однієї з форм постнекласичної науки.

Розпочинаючи безпосереднє розкриття означеної проблеми, зробимо певні термінологічні уточнення.

У зарубіжній та вітчизняній науковій літературі трапляються як різні терміни, що характеризують поєднання та взаємовплив

багатьох дисциплін, так і різні тлумачення цих термінів. Найбільш поширеним є використання науковцями таких термінів як: інтердисциплінарність (міждисциплінарність), мультидисциплінарність (полідисциплінарність), трансдисциплінарність тощо.

Термін «інтердисциплінарність» (*interdisciplinarity*) використовується переважно у зарубіжній науковій літературі. Слово «*interdisciplinarity*» складається з лат. префікса *inter-*, що означає перебування поміж знання (Словник іншомовних слів, 1974, с. 288), та лат. дієслова *disciplina* – означає «вчення», «виховання», «розпорядок» (Словник іншомовних слів, 1974, с. 217).

Поняття «дисципліна» має декілька значень. У більшості словників першим значенням цього слова є «певний обов'язковий порядок поведінки членів трудового колективу, громадян, діяльності організації, що відповідає нормам права і моралі суспільства або вимогам певної організації», і тільки другим – «окрема галузь наукового знання» (Словник іншомовних слів, 1974, с. 217). Академічна дисципліна – це галузь науки, що є предметом вивчення і викладання у закладах вищої освіти. Узагальнено інтердисциплінарність можна тлумачити як поєднання різних галузей знань.

У вітчизняній науковій літературі частіше використовують інший переклад цього терміна з англійської мови, а саме – термін «міждисциплінарність». Ми вважаємо ці терміни рівнозначними і тотожними. Проте окремі науковці все-таки розрізняють їх. Так, Олена Ромек зазначає, що міждисциплінарні дослідження вивчають певне явище за допомогою кількох дисциплін, зберігаючи при цьому власну методологію. Підходи різних дисциплін взаємодоповнюють один одного. Тоді як інтердисциплінарні дослідження передбачають не просто співпрацю, але й взаємодію та взаємовплив дисциплін, що розробляють одну і ту ж тему. Результатом такої взаємодії може стати нова дослідницька методологія (Ромек, Е., 2008, с. 9). На наш погляд, ці визначення різняться лише ступенем повноти пізнання.

Характерною особливістю інтердисциплінарного (міждисциплінарного) підходу є наявність «основної» і «додаткової»

дисципліни. Усі результати, навіть ті, котрі отримані за допомогою «додаткової» дисципліни, інтерпретуються з позиції дисциплінарного підходу «основної» дисципліни. Тому інтердисциплінарний (міждисциплінарний) підхід призначений, перш за все, для вирішення конкретних дисциплінарних проблем.

Підтвердження необхідності застосування інтердисциплінарного підходу в сучасних дослідженнях є і в інтерв'ю Басараба Ніколеску (*Transdisciplinarity: Basara bNicolescu Talks with Russ Volckmann, 2007, p 77*), у якому він говорить про те, що з плином часу кількість спеціалізованих дисциплін надзвичайно збільшилась. У перших університетах, заснованих у XIII столітті, налічувалось сім дисциплін, які називались *trivium* і *quadrium*, аналог сучасних точних і гуманітарних наук. У 2000 році кількість дисциплін сягала 8000 (дані отримані в результаті опитування, проведеного Національним фондом науки), що говорить про відсутність сьогодні єдності знання.

Мультидисциплінарний (полідисциплінарний) підхід заснований на баченні узагальненої картини предмета дослідження, відносно якої окремі дисциплінарні картини постають як частини. При цьому перенесення методів дослідження з однієї дисципліни в іншу, як правило, не відбуваються.

Однак зіставлення результатів дисциплінарних досліджень у межах мультидисциплінарного підходу виявило подібність досліджуваних предметних галузей, що, зі свого боку, дозволяє фахівцям здійснювати нові міждисциплінарні дослідження. Накопичення результатів міждисциплінарних досліджень у подібних галузях дисциплінарних знань призводить до появи нових мультидисциплінарних дисциплін. Прикладом такої дисципліни можна назвати психопедагогіку.

Мультидисциплінарний підхід доречно використовувати тоді, коли для вирішення дисциплінарної проблеми необхідно врахувати безліч чинників, що є предметом дослідження інших дисциплін. У мультидисциплінарних дослідженнях, так само, як і в міждисциплінарних, інтерпретація отриманих дисциплінарних результатів здійснюється з позиції «основної» дисципліни. Тому

мультидисциплінарний підхід сприяє накопиченню дисциплінарних і міждисциплінарних знань, але він не сприяє виявленню загальних закономірностей і механізмів їх взаємодії в середині предмета дослідження.

Практичне значення мультидисциплінарного підходу настільки висока, що часто його порівнюють з трансдисциплінарним підходом. Однак це не так. Трансдисциплінарний системний підхід використовує лише знання, сформовані і накопичені дисциплінарними, міждисциплінарними і мультидисциплінарними (полідисциплінарними) підходами (Трансдисциплінарність, 2014).

Термін «трансдисциплінарність» вперше був запропонований відомим психологом і філософом Жаном Піаже у 1970 році для означення принципу наукового дослідження, який описує доповнення наукового підходу до трансцендентних (таких, що виходять за межі конвенціонально встановлених академічних дисциплін) проблем.

Еріх Янч у 1980 році запропонував важливе уточнення цього поняття. Як інтегрувальний принцип дисциплінарного знання він запропонував загальний соціальний ланцюг, який об'єднує не тільки наукове пізнання, але й освіту та інноватику як необхідні складники соціальної системи, спрямованої на самооновлення суспільства. Спільний погляд на розвиток такої соціальної системи залежить не тільки від її мети, але й від взаємозбагачення способів пізнання у певній галузі знання, від можливості виникнення ефекту, названого ним «синепістемічна (synepistemic) корпорація» (Jantsch E., 1980).

Феномен трансдисциплінарності швидко набув популярності. Так, у 1986 році у Венеції та Італії відбувся Симпозіум ЮНЕСКО «Наука і кордони знання: пролог нашого культурного минулого». Результати обговорення проблем розвитку фундаментальної науки знайшли відображення у Венеціанській декларації, де підкреслено необхідність конструктивного «епістемологічно неупередженого» діалогу когнітивних практик, що становлять цілісний досвід людського пізнання. Розвиток трансдисциплінарного підходу як основи дослідження глобальних проблем було представлено у «Робочих зошитах» конференції, підготовлених

Басарабом Ніколеску.

У жовтні 1998 року в Парижі в Штаб-квартирі ЮНЕСКО учасниками Міжнародної конференції з вищої освіти було прийнято «Всесвітню декларацію про вищу освіту для XXI століття: підходи та практичні заходи». П'ята та шоста статті цієї декларації містять рекомендації щодо заохочення міждисциплінарності та трансдисциплінарності програм навчального процесу з метою довгострокової перспективи, зорієнтованої на досягнення цілей і задоволення потреб у соціальній і культурній сферах та використання майбутніми фахівцями трансдисциплінарного підходу для вирішення складних проблем сучасного суспільства (Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры, 1998).

Нині потрібен цілісний трансдисциплінарний погляд на світ, зазначає Тамара Усатенко, постає необхідність навчатися жити в умовах нестійкого, нелінійного світу (Усатенко, Т., 2008, с. 314).

Звичайно, трансдисциплінарний підхід має як свої переваги, так і недоліки, які виявляються у вирішенні конкретних проблем. Проте очевидна доцільність використання трансдисциплінарного підходу дозволила вважати його одним із основних способів вирішення проблем XXI століття.

Беручи до уваги вищезазначені положення, ми спираємося на інтердисциплінарний підхід, оскільки педагогіка у нашому дослідженні виступає «основною» дисципліною, а всі інші дисципліни, про які йтиметься далі, є «додатковими». Сутність інтердисциплінарності проблеми полікультурної освіти вбачаємо у володінні майбутніми викладачами закладів вищої освіти системою знань суміжних дисциплін, що сприятимуть підвищенню рівня полікультурної освіти.

На наш погляд, інтердисциплінарне дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти, яку вивчає педагогіка, а точніше – педагогіка вищої школи в інтеграції з іншими дисциплінами стане, основою ефективної моделі розвитку полікультурної освіти.

Інтердисциплінарний підхід у вивченні проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти на практиці може реалізуватись шляхом розробки та впровадження спецкурсу, який передбачатиме інтеграцію таких дисциплін, як педагогіка, психологія, філософія, соціологія, історія, етика, право тощо.

Так, *педагогіка вищої школи* дозволяє удосконалити методіку підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти на основі обраних теоретичних підходів (аксіологічного; компетентнісного та інтердисциплінарного).

Психологія у цьому дослідженні розглядає педагога як представника і носія певної культури, тобто порушує проблему ідентичності у дослідженні загальнокультурного розвитку особистості майбутнього педагога в умовах постіндустріального суспільства, а також розкриває такі якості особистості, як високий рівень самосвідомості, почуття власної гідності, самоповага, самостійність, самодисциплінованість, незалежність суджень, поєднана з повагою до думки інших, здатність до орієнтації у світі духовних цінностей, у життєвих ситуаціях, вміння приймати рішення і нести за них відповідальність тощо.

Філософія уможлиблює теоретичну інтерпретацію феномену культури як філософської проблеми.

Соціологія – розкриває проблеми функціонування полікультурного суспільства в епоху глобалізації.

Історія – досліджує феномен полікультурності як історичне явище.

Етика – обґрунтовує ціннісні пріоритети сучасного полікультурного суспільства.

Право – дає можливість проаналізувати нормативні акти міжнародної та національної правових систем стосовно прав і свобод особистості.

Таким чином, сучасність ставить перед наукою загалом і педагогічною наукою зокрема складні завдання, які потребують поєднання різних дисциплін з метою цілісного погляду на здійснюване дослідження. Застосування інтердисциплінарного

підходу є одним із шляхів вирішення цієї проблеми, а також передумовою формування нового типу дослідницької діяльності і організації (виробництва) наукового знання, який у філософії науки отримав назву «постнекласична наука». Досліджуючи проблему полікультурної освіти майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти у межах інтердисциплінарного підходу необхідно володіти знаннями в галузі педагогіки, психології, філософії, соціології та інших дисциплін, що дає можливість комплексно розкрити проблему полікультурної освіти.

У вступі до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки зазначено, що освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Держава виходить з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості.

Для здійснення стабільного розвитку і нового якісного прориву в системі освіти одним із основних завдань Національної стратегії розвитку освіти передбачено розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід в освіті, узгоджених з новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукових) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій.

Таким чином, орієнтація на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його упровадження є однією з умов оновлення змісту вищої освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору.

У Глосарії термінів Болонського процесу, розробленому Національним офісом програми TEMPUS, компетентнісний підхід (Competence-based Approach) тлумачиться як метод моделювання результатів навчання і представлення їх як норм якості вищої освіти (Competence-based Approach, 2013).

Українські дослідники під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та

розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу є сформованість загальної компетентності людини, або, іншими словами, володіння людиною сукупністю ключових компетентностей. Ця інтегративна характеристика особистості формується в процесі навчання і передбачає володіння знаннями, вміннями, наявність досвіду діяльності і поведінкової моделі особистості (Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи, 2004, с. 64).

Впровадження компетентнісного підходу в практику роботи вищого навчального закладу дає можливість вирішити типову для національної систем освіти та систем освіти країн ближнього зарубіжжя проблему, яка полягає в тому, що опанування значного обсягу теоретичних знань не гарантує успішного їх застосування для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій.

На думку сучасних науковців, компетентнісний підхід до формування змісту освіти стає новим концептуальним орієнтиром.

З огляду на зазначене вище, найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, яка не тільки володіє знаннями, а й оперує ними, готова до змін, може легко пристосовуватись до нових потреб ринку праці, володіє інформацією, активно діє, швидко приймає рішення, навчається упродовж життя.

Компетентнісний підхід передбачає оволодіння певною системою компетентностей. Саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти.

Знання, вміння та навички, якими оволодіває майбутній викладач вищого педагогічного навчального закладу в процесі навчання в магістратурі або аспірантурі, спрямовані перш за все на ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку. Однак у професійній підготовці необхідно враховувати і те, що сучасне українське суспільство є полікультурним. Це означає, що майбутнім викладачам, які є представниками українського полікультурного

суспільства, з метою особистісного розвитку та ефективного здійснення професійної діяльності необхідно оволодіти полікультурною компетентністю.

Полікультурну компетентність майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу розглянуто у нашому дослідженні як результат полікультурної освіти. Саме на ефективний розвиток полікультурної компетентності спрямовані наші рекомендації щодо вибору форм і методів організації процесу полікультурної освіти.

Орієнтація на компетентнісний підхід у підготовці майбутніх викладачів відповідає сучасному етапу розвитку суспільства. Адже компетентність є складником будь-якої успішної професійної діяльності, зокрема і викладацької. Окрім того, компетентний фахівець певною мірою є показником якості освіти, що має важливе значення на шляху інтеграції України до європейського освітнього простору.

У педагогічних дослідженнях поняття «компетентність» часто співвідносять із поняттям «професіоналізм», а також із поняттями «знання, вміння та навички».

Стосовно першого твердження – то це не зовсім вірно, адже, як зазначає Олександр Новіков, професіоналізм насамперед передбачає володіння людиною технологіями, тоді як компетентність – містить, крім технологічної підготовки, цілу низку інших компонентів позапрофесійного або надпрофесійного характеру, необхідних сьогодні тією чи іншою мірою кожному фахівцю. Це, насамперед, такі якості особистості, як самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до будь-якої діяльності, вміння доводити розпочату справу до кінця, вміння постійно вчитися; гнучкість мислення, наявність абстрактного, системного та експериментального мислення; вміння вести діалог, співпрацювати, бути комунікабельним тощо. Таким чином, над власне професійною технологічною підготовкою виростає величезна позапрофесійна надбудова вимог до фахівця (Новіков А., 2000, с. 23-24).

Що ж стосується співвіднесення поняття «компетентність» із поняттями «знання, вміння та навички» зазначимо, що оволодіння

компетентністю відбувається в навчально-виховному процесі, який передбачає оволодіння певною системою знань, умінь та навичок. Науковці таку систему знань часто називають компетенціями. Таким чином, знання, уміння та навички є складниками компетентності. Проте компетентність не обмежується ними, оскільки основною характеристикою компетентності є здатність або готовність до виконання професійних завдань на основі здобутої системи знань, умінь та навичок (тобто компетенцій). Звідси і з'являється акцент на особистісних якостях майбутнього фахівця.

Загалом поняття «компетентність» трактують, як правило, як якості особистості, потенційну здатність індивіда справлятися з різними завданнями, як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення конкретної професійної діяльності (Винникова О., 2012).

Більш детальне визначення, на яке ми орієнтуватимемося у нашому дослідженні, представлено у новій редакції Закону України «Про вищу освіту», затвердженій у 2014 році. Так, компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь 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 (Закон України Про вищу освіту, 2014).

Аналіз поняття «компетентність» дозволяє сформулювати визначення полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу. Так, *полікультурну компетентність майбутнього викладача* ми визначаємо як інтегративну якість особистості, що включає в себе певні особистісні та професійні характеристики, які визначають здатність майбутнього викладача успішно здійснювати професійну діяльність в умовах полікультурного суспільства. Полікультурна компетентність є кінцевим результатом полікультурної освіти, яка може здійснюватись у процесі навчання майбутніх викладачів у магістратурі та/або аспірантурі.

Дослідник Ірина Зимня висловила цікаву думку про місце

компетентнісного підходу в ієрархії підходів до аналізу й організації освітнього процесу (Зимня І., 2004). Зокрема, схиляючись до погляду про поліпідхідність основ освіти, науковець припускає існування підпорядкованості підходів.

Так, приймаючи концепцію Ігоря Блауберга та Еріка Юдіна про чотири рівні методологічного аналізу (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий та рівень власне методичний) (Блауберг, І., Юдин, Э., 1973), Ірина Зимня пропонує таку ієрархію підходів:

- на першому, філософському, рівні знаходяться системний, генетичний, еволюційний підходи;

- на другому, загальнонауковому рівні може знаходитись міждисциплінарний, комплексний, синергетичний, функціональний підходи;

- до рівня конкретної науки, наприклад психолого-педагогічної, можуть бути віднесені культурно-історичний, культурологічний, особистісний, діяльнісний підходи. На цьому рівні можуть бути також ті підходи, які належать до освіти, наприклад, аксіологічний, контекстний, герменевтичний, особистісно-діяльнісний. Сюди ж може бути віднесений і компетентнісний підхід як такий, що визначає результативно-цільову спрямованість освіти.

Проектуючи сказане на дослідження проблеми полікультурної освіти викладачів закладів вищої педагогічної освіти, припускаємо можливість вибудувати власну ієрархію підходів.

Так, аналізуючи проблему полікультурної освіти, спираємося на такі взаємопов'язані підходи: культурологічний, аксіологічний, компетентнісний та інтердисциплінарний.

До першого, філософського, рівня, який становить світоглядну основу аналізу, на наш погляд, належить аксіологічний підхід. Ми вважаємо, що цей підхід є одним з базових методологічних підходів у вивченні проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів, оскільки система цінностей перебуває у тісному зв'язку з культурою. Зокрема, у зв'язку зі зміною соціально-економічних шляхів розвитку суспільства зазнає змін колишня система цінностей. Тому перехід

культури з одного стійкого стану в інший, який тільки передбачається, спричинює зміну ціннісних орієнтацій людини.

До другого, загальнонаукового, рівня відносимо інтердисциплінарний підхід.

До рівня конкретної науки, зокрема психолого-педагогічної – культурологічний та компетентнісний підходи.

Оскільки в ієрархічній структурі нижній рівень характеризується тим, чим визначаються рівні, що знаходяться над ним, компетентнісний підхід є системним і міждисциплінарним (Зимня І., 2004, с. 32).

Зазначимо, що вибір одного підходу при дослідженні проблеми полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу є недостатнім, оскільки кожен має унікальні достоїнства, властиві тільки одному підходу. Перераховані наукові підходи доповнюють один одного і дають можливість повномасштабно, всебічно і цілісно вивчити означену проблему дослідження.

* * *

Обґрунтування методологічних засад полікультурної освіти зумовило необхідність звернення до сучасної парадигми постнекласичної науки як методологічної основи полікультурної освіти майбутніх викладачів. Парадигму розглядаємо у її класичному значенні, а саме – як певну систему теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, ідей, поглядів і понять, які прийняті як зразок вирішення наукових завдань, що панують упродовж певного історичного періоду і які поділяють усі члени наукової спільноти.

Дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів здійснювали, орієнтуючись на сучасну парадигму, яка відповідає постнекласичній науці, особливістю якої є формування загальнонаукової картини світу як цілісної системи наукових уявлень про природу, людину і суспільство. Така система уявлень, сформована на основі принципів глобального еволюціонізму, стає фундаментальною дослідницькою програмою полікультурної освіти на етапі інтенсивного міждисциплінарного синтезу знань.

Осмыслити істотні обставини розвитку полікультурної компетентності майбутнього викладача, прослідкувати його становлення як людини культури, а також проаналізувати досвід організації цього процесу дозволили такі виявлені закономірності полікультурної освіти як: закономірність паралельного цілеспрямованого та стихійного впливу на становлення особистості майбутнього викладача як людини культури; закономірність моделювання полікультурної освіти; закономірність обумовленості змісту полікультурної освіти майбутнього викладача потребами суспільства і метою полікультурної освіти, рівнем його психолого-педагогічної підготовки; закономірність обумовленості особистісних якостей майбутнього викладача його мотивами, потребами, здібностями, психічними процесами. Закономірності процесу полікультурної освіти відносяться до методологічних основ і становлять собою об'єктивно існуючі, повторювані, стійкі, істотні зв'язки між умовами цього процесу і його результатом.

Цілісність представлення проблеми полікультурної освіти майбутнього викладача забезпечується взаємопов'язаними і взаємодіючими між собою методологічними підходами: культурологічним, зумовленим спрямованістю дослідження в контекст культури, як пріоритета в освіті майбутніх викладачів закладів вищої освіти; аксіологічним, що уможливив розгляд майбутнього викладача як особистість зі сформованою системою цінностей, якою він керується у своїх соціальних та професійних взаємодіях; інтердисциплінарним, який реалізовувався шляхом включення у полікультурну освіту майбутніх викладачів системи знань суміжних з дисциплін; компетентнісним, який є однією з умов оновлення змісту вищої освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору.

РОЗДІЛ 3.

ЗАРУБІЖНИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

3.1. Соціально-культурні передумови виникнення полікультурної освіти

Як зазначають Євгеній Яковлев та Надія Яковлева, «сучасний підхід до побудови історіографії проблеми передбачає розкриття її генези в науці і практиці, що виражається у виокремленні з-поміж іншого соціально-історичних, культурно-історичних, науково-теоретичних та інших передумов становлення проблеми, які забезпечують її подальший розвиток» (Яковлев, Е., Яковлева, Н., 2006, с. 5). Щодо проблеми полікультурної освіти, то можна виокремити такі чинники її становлення: соціально-економічні, зумовлені процесами міграції, зокрема потребами держави в трудових мігрантах, зміною кордонів держави та ін.; соціокультурні – спричинені національною, етнічною, мовною, релігійною різноманітністю; політико-правові – пов'язані із законодавчим забезпеченням прав і свобод громадян країни, з обраним політичним напрямом країни (наприклад, офіційне або неофіційне обрання політики мультикультуралізму та інші передумови). Такий поділ є умовним, оскільки всі чинники взаємопов'язані і мають вплив на розвиток та функціонування полікультурної освіти.

Погоджуючись із думкою науковців, а також з метою цілісного дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти, ми визначили соціально-культурні передумови виникнення полікультурної освіти, тією чи іншою мірою характерні для більшості полікультурних суспільств на основі здійсненого аналізу становлення та розвитку полікультурної освіти в Україні та за рубежом.

Перш, ніж охарактеризувати передумови виникнення полікультурної освіти, звернемося до визначення поняття «соціально-культурні передумови».

Поняття «передумови становлення проблеми» розуміють як об'єктивні обставини, які відображають еволюцію наукових уявлень про сутність проблеми, зв'язки з наукою, культурою, виробництвом і соціальними інститутами в історичному контексті (Яковлев, Е., Яковлева, Н., 2006, с. 197). Адаптуючи це поняття до нашої

проблеми, під соціально-культурними передумовами виникнення полікультурної освіти ми розуміємо об'єктивні обставини, які відображають наукове уявлення про сутність полікультурної освіти, особливості її становлення та розвитку в історичному контексті. У своєму дослідженні ми акцентуємо увагу на соціально-культурних передумовах, які відображають соціальний статус (*чітко визначене становище індивіда в соціальній ієрархії групи або групи у взаємостосунках з іншими групами*) (Соціальний статус, 2014) і стан міжкультурної взаємодії. Соціальний статус визначається рівнем доходу, рівнем освіти, належністю до певної статі та іншими показниками. Стан міжкультурної взаємодії залежить від наявності і можливості використання особою культурних прав і свобод. За своїм змістом культурні права і свободи – «це суб'єктивні права людини в культурній (духовній, ідеологічній) сфері, це – певні можливості доступу до духовних здобутків свого народу і всього людства, їх засвоєння, використання й участі у подальшому їх розвитку» (Культурні права і свободи особистості, 2014).

Аналіз становлення та розвитку полікультурної освіти в США та Канаді, у таких країнах Західної Європи, як Сполучене Королівство Великобританії і Північної Ірландії, Федеративна Республіка Німеччина, Французька Республіка, а також в Україні – дозволив нам виокремити такі соціально-культурні передумови виникнення полікультурної освіти: перехід людства до постіндустріального (інформаційного) суспільства, глобалізаційні та імміграційні процеси. Охарактеризуємо детально кожен з передумов.

Теорія постіндустріального суспільства, як зазначає Владислав Іноземцев, є сьогодні однією з найбільш поширених соціологічних концепцій, які дозволяють адекватно осмислити масштабні зміни, що сталися в західних суспільствах упродовж останніх тридцяти років (Іноземцев В., 2000, с. 5).

Концепція постіндустріального суспільства була запропонована соціологом і філософом Деніелом Беллом ще у 1962 році на З'їзді з технологічного та соціального розвитку в Бостоні (Фельдблюм В., 2014).

В основу концепції покладена історична періодизація

суспільств на доіндустріальне, індустріальне і постіндустріальне. Критерієм належності держав до того чи іншого суспільства є розмір внутрішнього валового продукту на душу населення. Ідеологічною основою такої класифікації Деніел Белл вважає «аксіологічний детермінізм» (теорію про природу цінностей).

Так, на основі аналізу статистичних даних, Азія, Африка і Латинська Америка, за Деніелом Беллом, належала до стадії «доіндустріального суспільства»; Західна Європа, Радянський Союз та Японія – до стадії «індустріального суспільства». Насамкінець, США належали до найвищої стадії розвитку цивілізації – прийдешньої епохи «постіндустріального суспільства».

Нагадаємо, що ця належність країн до певної стадії розвитку цивілізації була характерною для 60-х – початку 70-х років ХХ століття. Сучасний стан розвитку країн значно змінився. Прикладом суттєвих змін у науково-технічному розвитку є, зокрема, Китай.

Майже в той самий час (1970 – 1980 роки) з'явилась наукова концепція «трьох хвиль» Елвіна Тоффлера, подібна до теорії постіндустріального суспільства Деніела Белла.

Концепція Елвіна Тоффлера ґрунтується на ідеї про суспільні хвилі, що приходять на зміну одна одній у результаті революційних змін суспільного ладу. Перша хвиля (панувала на всій землі приблизно до 1650 – 1750 років нашої ери) – є результатом аграрної революції, яка змінила культуру мисливців і збирачів (Фельдблюм В., 2014).

Друга хвиля (у США тривала приблизно до 1955 року) – результат індустріальної революції, яка характеризується нуклеарним типом сім'ї, конвеєрною системою освіти і корпоративізмом.

Третя хвиля (триває зараз) – результат інтелектуальної революції. Серед основних характеристик постіндустріального суспільства Елвін Тоффлер називає величезну різноманітність субкультур і стилів життя. Важливим ресурсом стає інформація, здатна замінювати величезну кількість ресурсів матеріального характеру.

Наразі існують публікації й інших науковців, присвячені

тенденціям світового розвитку (Жан Фурастьє, Ален Турен, Джон Гелбрейт, Уолт Ростов, Реймонд Арон, Збігнев Бжезинський та інші). Проте, як зазначає Владислав Фельдблюм, у концептуальному плані, книга Деніела Белла залишається неперевершеною (Фельдблюм В., 2014).

Отже, постіндустріальне суспільство, за Деніелом Беллом, характеризується як суспільство, в економіці якого в результаті науково-технічної революції й істотного зростання доходів населення пріоритет перейшов від переважного виробництва товарів до виробництва послуг. Наукові розробки в постіндустріальному суспільстві стали головною рушійною силою економіки – виробничим ресурсом є інформація і знання. Оскільки постіндустріальне суспільство, як зазначає Деніел Белл (Белл Д., с. 334-335), є «суспільством професіоналів», де основним класом є «клас інтелектуалів», то найбільш цінними якостями працівника сучасної епохи стають рівень освіти, професіоналізм, здатність до навчання і креативність. З огляду на роль знань та інформації в новій епосі розвитку людства її ще називають «інформаційним суспільством» або «суспільством знань».

Олександр Новиков здійснив ґрунтовний аналіз проблеми освіти в постіндустріальному суспільстві (Новиков, А., 2008 а; Новиков, А., 2008 б; Новиков, А., 2008 с; Новиков, А., 2008 д; Новиков, А., 2008 і).

Зокрема, він зазначає, що в останні десятиліття відбулася стрімка переоцінка ролі науки у розвитку суспільства (Новиков, А., 2008 і, с. 13-14). Якщо раніше наука була найважливішим, базовим інститутом, оскільки в ній формувалася єдина картина світу, загальні теорії, то в другій половині ХХ століття визначилися кардинальні суперечності в розвитку науки. А саме:

- суперечності в будові єдиної картини світу, створеної наукою, і внутрішні протиріччя в самій структурі наукового знання, які породила сама ж наука, створення уявлень про зміну наукових парадигм (роботи Т. Куна, К. Поппера та ін);
- стрімке зростання наукового знання, технологізація засобів виробництва призвели до різкого збільшення дрібності

картини світу і, відповідно, подрібнення професійних галузей на безліч спеціальностей;

- сучасне суспільство не тільки сильно диференціювалось, а й стало реально полікультурним. Якщо раніше всі культури описувалися в єдиному «ключі» європейської наукової традиції, то сьогодні кожна культура претендує на власну форму самоопису і самовизначення в історії. Можливість опису єдиної світової історії виявилася вкрай проблематичною і приреченою на мозаїчність. Постало практичне питання про те, як співорганізувати «мозаїчне» суспільство, як керувати ним. Виявилось, що традиційні наукові моделі «працюють» у дуже вузькому обмеженому діапазоні: там, де йде мова про виокремлення загального, універсального, але не там, де постійно необхідно утримувати різне як різне.

У постіндустріальному суспільстві змінилася і роль освіти. Олександр Новіков зазначає, що динамічне суспільство, яке постійно змінюється, повинно й освіту мати настільки ж динамічну. Якщо раніше в епоху індустріалізації людина навчалася 10-15 років, щоб потім усе життя працювати на обраному (або призначеному їй) місці, то тепер отримана освіта дуже швидко втрачає актуальність і перестає відповідати сучасним вимогам. У зв'язку з цим перед системою освіти в усьому світі гостро стоїть проблема радикальної перебудови її цілей, змісту, форм, методів, засобів і всієї її організації відповідно до вимог нового часу (Новіков, А., 2008 і, с. 40).

Олександр Новіков у зв'язку з цим визначає три загальні цілі освіти:

1. Створення умов для оволодіння особистістю істинно людською, у тому числі професійною діяльністю для включення людини в суспільно корисну працю відповідно до її інтересів і здібностей.

2. Виховання громадян – соціально активних, творчих членів суспільства, які опанували систему загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів, здатних до перетворення виробництва, виробничих, економічних і суспільних відносин, участі в управлінні; громадян, які володіють почуттям громадянської відповідальності за

своє життя і життя своєї родини, за результати своєї діяльності, за збереження природи, за долю країни і світу.

3. Задоволення поточних і перспективних потреб виробництва в економічній, соціальній, культурній та інших сферах у кваліфікованих фахівцях, які відповідають вимогам гуманітарного, соціального і науково-технічного процесу, які володіють широким загальним і професійним світоглядом, професійною мобільністю (Новиков, А., 2008 і, с. 45).

Сучасне суспільство завдяки теоретичним знанням, які стали виконувати роль основного виробничого ресурсу, змінилося більш істотно, ніж під впливом інших процесів, що визначають соціальне життя упродовж останнього століття. Як результат – освіта перетворилася на найважливішу соціальну цінність, сформувалися принципи меритократії (*влади найбільш достойних (здібних) людей, незалежно від їх соціального походження та фінансового достатку*), виникає новий клас, який умовно називають «класом інтелектуалів», радикально змінилася мотивація діяльності сучасного працівника.

Відповідно перехід освіти з індустріального суспільства в постіндустріальне означає, насамперед, відмову від розуміння освіти як отримання готового знання та від уявлення про педагога як носія такого знання. На зміну приходить трактування освіти як надбання особистості, як засобу її самореалізації в житті, як способу побудови особистої кар'єри. Це, зі свого боку, вимагає переосмислення сутності поняття «освічена людина».

Олександр Новиков високоосвічену людину характеризує не тільки як бездоганного фахівця у своїй галузі, але і як людину, що впевнено орієнтується в інших сферах науки і культури, знає вітчизняну та світову історію і літературу, філософію, соціологію, володіє декількома мовами тощо. А освіченість в постіндустріальному суспільстві науковець формулює як здатність спілкуватися, вчитися, аналізувати, прогнозувати, проектувати, обирати і творити (Новиков, А., 2000, с. 23).

Таким чином, основною характеристикою постіндустріального суспільства є зростання значення знань. Успіхи того чи іншого

суспільства все більшою мірою визначаються інноваціями та нововведеннями, які безпосередньо є продуктом теоретичної науки. З огляду на те, що основною ознакою представників «класу інтелектуалів» є якість їхньої освіти й наявність певних здібностей, недосяжні на той чи інший момент для більшості громадян, виникає необхідність у розширенні, до масштабів суспільства в цілому, доступу до якісної освіти. Цього можна досягти тільки через збільшення інвестицій у людину і посилення споживання освітніх послуг. А на фоні того, що сучасне українське суспільство є полікультурним, велике значення в його становленні і розвитку має полікультурна освіта, яку забезпечують, зокрема, викладачі закладів вищої освіти. Висока кваліфікація, освіченість та наявність певних особистісних характеристик у викладача дозволить брати активну участь у створенні таких моделей розвитку суспільства, які б враховували інтереси всіх представників суспільства.

Перехід людства до постіндустріального суспільства зумовив стрімкий розвиток глобалізації, яка стає провідною тенденцією соціальної еволюції.

Термін «глобалізація» набув міждисциплінарного змісту і є одним із частовживаних. Проте у вітчизняних та зарубіжних джерелах існують різні погляди стосовно періоду виникнення, хронологічних меж етапів, сутності, причин і наслідків цього процесу.

Щодо періоду виникнення цього терміна – у різних авторів спостерігаються розбіжності залежно від галузі вживання. Наприклад, Владислав Іноземцев, посилаючись на міжнародний словник англійської мови (Third new international dictionary of the English language, 1961, p. 965) зазначає, що цей термін походить від дієслова «глобалізувати» (to globalize), яке вперше в галузі політології було зафіксоване в 50-х роках ХХ століття. На підтвердження цьому науковець наводить приклад праці двох американських дослідників (Reiser, O., Blodwen, D., 1944, p. 212, p. 219), опублікованої в 1944 р., у якій автори неодноразово використовували поняття «globalize» і «globalism» (Іноземцев, В., 2008). Тоді як у галузі економіки (у значенні «інтенсивна міжнародна торгівля»), як зазначається у Вільній

енциклопедії Вікіпедія (Глобалізація, 2013) слово «глобалізація» вперше вживається Карлом Марксом, який в одному з листів 1856 року писав Фрідріху Енгельсу: «Тепер світовий ринок дійсно існує. З виходом Каліфорнії та Японії на світовий ринок глобалізація здійснилась» (Аттали, Ж. Маркс, К., 2008, с. 192).

Глобалізація як аналітичне поняття вперше почало використовуватися досить широко в соціології, релігієзнавстві і, меншою мірою, антропології на початку 80-х років ХХ століття. Хоча тема світу, глобальності в різних цивілізаційних контекстах піднімалася ще на початку ХХ століття (у 20-х роках) – до 80-х років тривав період тимчасового зниження інтересу до цієї проблеми (Robertson, R., 2013).

У 1981 році американським соціологом Джоном Макліном, який закликав «осмислити історичний процес наростання глобалізації соціальних відносин і дати йому пояснення», глобалізація вперше стала предметом концептуального дослідження (Scholte, J., 1996, р. 44-45). Однак існує думка про те, що процес глобалізації асоціюється з початком 60-х років у зв'язку з швидким розвитком науково-технічної революції в інформаційно-комунікаційних технологіях. Найбільш відомим теоретиком нової ідеї став Маршалл Маклюен з Університету Торонто, який першим застосував термін «глобальне село» (*global village*) (Arystanbekova, A., 2007 р. 10). Але поширення поняття набуло завдяки британському соціологу Роланду Робертсону, який на початку 80-х років ХХ століття визначив сутність глобалізації, а на початку 90-х років оприлюднив основи розробленої концепції у спеціальному дослідженні (Robertson, R., 1983; Robertson, R., 1985; Robertson, R., 1992).

Детально аналіз виникнення й етимологія терміна представлені у працях таких дослідників, як Елеонора Кофман та Джилліан Янгс, Наян Ханда (Scholte, J., 1996, р. 44-45; Chanda, N., 2007, р. 245-254).

Не заглиблюючись в історію виникнення цього терміна, зазначимо, що зараз чіткого визначення глобалізації також немає. Владислав Іноземцев з цього приводу пише: «Чи можна дати

процесу глобалізації чітко визначення? На наш погляд, той факт, що цього досі не зроблено, підкреслює не стільки складність завдання, скільки те, що вирішення його просто не є необхідним. У західній соціологічній теорії визначення історично грали меншу роль, ніж у вітчизняному суспільствознавстві, де багато відомих учених були десятиліттями стурбовані придумуванням термінів і понять (що останнім часом стало схоже на якусь хронічну хворобу). Тим часом сам по собі той факт, що поняття «глобалізація» не отримало поки чіткого визначення, багато говорить про характер цього процесу» (Иноземцев, В., 2008). Альфіра Мажитова зазначає, що, незважаючи на багатоманітність формулювань, дослідники єдині в тому, що процес глобалізації є подією світового значення, яка стосується інтересів людини, суспільства і людства (Мажитова, А., 2006, с. 7).

Узагальнено термін «глобалізація» упродовж останніх двох десятиліть використовується для позначення зростаючої економічної, соціально-культурної та політичної взаємозалежності світу, наприклад, в економіці глобалізація проявляється вільною торгівлею, вільним рухом капіталу, переміщенням промисловості між державами з метою зменшення витрат на сплату праці та природні ресурси тощо. У соціально-культурній сфері відбувається розширення інформаційного простору, взаємопроникнення культур тощо. У політиці глобалізація проявляється послабленням впливу держави, перш за все – на економіку.

Явище глобалізації не нове для нашої цивілізації. З цим твердженням погоджуються всі дослідники. А от стосовно характеру її розвитку – думки розходяться. Одні автори вважають, що глобалізація як процес має свій чіткий початок. Зокрема, Карл Маркс, Іммануїл Валлерстайн початком глобалізації вважають 1500 рік нашої ери. Барон Гідденс – 1800 рік. Джон Томлінсон – 1960 рік. Інші автори, такі, як Пітер Бергер, Роланд Робертсон, Річард Стаббс, Арнольд Тойнбі, Ерік Хобсбаум, Григорій Померанц, Едуард Азроянц та ін., вважають глобалізацію хвилеподібним ступеневим процесом. (Муза, Д., 2010). Такого ж погляду дотримується й українська дослідниця Тетяна Ріктор, яка зазначає, що сьогоднішні проблеми глобалізації є певним синтезом і результатом

невирішених проблем попередніх глобалізацій (Риктор Т., 2005). З історичного погляду, на думку автора, людство переживало вже три хвили глобалізації.

Перша – виникла після великих географічних відкриттів, зокрема після відкриття Христофором Колумбом Америки у XV столітті. Друга – припадає на середину XIX століття, коли у європейських держав з'явилися колонії в Азії. Третя – виникла після закінчення Другої світової війни зі встановленням нового міжнародного порядку та появою нових незалежних держав у Азії, Африці та Латинській Америці, які почали брати активнішу участь у світових справах. Четверта, нинішня, – пов'язана зі стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, що охопили усі сфери людського життя.

Звичайно, інші автори наводять свою періодизацію етапів глобалізації. Проте більшість авторів єдині в тому, що сьогоденний світ знаходиться під впливом економічної глобалізації.

Дійсно, глобалізація основний акцент робить на економіку. Однак необхідно розуміти, що, інтегруючи економіки, країни інтегруються всебічно. І цей процес, безперечно, не може не впливати на культуру, адже світова спільнота стає все більш відкритою для міжкультурної взаємодії. Це виражається у збільшенні культурних обмінів і прямих контактів між державними інститутами, соціальними групами, громадськими рухами і окремими індивідами різних країн і культур. Збереження культурної своєрідності стало оцінюватися як найвище досягнення сучасної цивілізації. У зв'язку з цим цивілізовані країни, які характеризуються цілеспрямованим, заснованим на зваженій концепції управлінням соціальною та культурною сферами, ще з середини XX століття постійно розвивають «культурну політику» (*система практичних заходів, що фінансуються, регулюються і значною мірою здійснюються державою (разом з приватними особами), спрямованих на збереження, розвиток та примноження культурної спадщини нації*) (Косиченко, А., 2001). У багатьох країнах культурна політика сьогодні переорієнтовується з моделі асиміляції, у якій меншини відмовляються від своїх культурних традицій та цінностей,

замінюючи їх тими традиціями, яких дотримується більшість, на мультикультурну модель, де індивід соціалізується і до домінуючої, і до етнічної культур.

Зазначимо, що міжкультурна взаємодія з представниками різних культур, часто суттєво відмінних одна від одної, ускладнюється різницею у нормах суспільної поведінки, незнанням мови, несхожістю кухні, одягу тощо. Як зазначає Калерво Оберг, для кожної культури характерні певні символи соціального спілкування, які допомагають людині орієнтуватися у повсякденному житті. Ці знаки або сигнали (слова, жести, міміка, звичаї тощо) набуваються людиною упродовж життя і стають частиною її культури. Потрапляючи в іншу культуру, більшість із цих символів людина втрачає, що стає причиною розчарування, занепокоєння і, як результат, несприйняття навколишнього середовища (Oberг, K., 1960). Автор називає ці відчуття «культурним шоком». Культурний шок – це шок від нового. Гіпотеза культурного шоку базується на тому, що досвід нової культури є неприємним або шоківим частково тому, що він неочікуваний, а частково тому, що він може призвести до негативної оцінки власної культури» (Furnham, A. & Bochner, S., 1986). Калерво Оберг виокремлює шість проявів культурного шоку: напруження, до якого призводять зусилля, необхідні для досягнення психологічної адаптації; почуття втрати або позбавленості (друзів, статусу, професії і власності); почуття відторгнення представниками нової культури або відторгнення їх (представників нової культури); збій ролей, рольових очікувань, цінностей, почуттів і самоідентифікації; неочікувана тривога, навіть відраза і обурення в результаті усвідомлення культурних відмінностей; почуття неповноцінності від нездатності «впоратися» з новим середовищем (Лебедева, Н. (2009). Таким чином, основна причина проблем міжкультурної взаємодії знаходиться поза межами очевидних відмінностей і полягає у різному світосприйнятті, тобто в іншому ставленні до світу, до інших людей (Белая, Е., 2011, с. 16). Дійсно, людині досить складно зрозуміти вчинки, дії, слова, які не характерні для її культури, адже все це сприймається через призму власної культури. Тому і висновки вона робить, обмежуючись своїм

досвідом. Як зазначає Світлана Соломаха, світосприйняття опосередковується особистим досвідом індивіда, здобуваючи при цьому певне емоційне забарвлення, і перетворюється на персональну установку, що регулює практичну і пізнавальну діяльність людини, виражає її життєву позицію (Соломаха, С., 2014, с. 39).

Отже, розширення міжкультурних зв'язків та поглиблення взаємодії культур стали причиною появи дискусій стосовно їх позитивного та негативного впливу на розвиток сучасного суспільства. Адже, з одного боку, глобалізація слугує розширенню міжкультурних зв'язків, зближенню людей у всьому світі через обмін товарами, інформацією та досягненнями науки і техніки. Тобто відбувається універсалізація, зокрема культури, яка покликана сприяти подоланню конфліктів та розвитку інтеграції. Але, з іншого – глобалізація дала поштовх тенденції автономії або партикуляризації (*від лат. particularis – окремий, частковий*) культурних світів (Леонтьева, Е., 2006). Партикуляризація культури не завжди має негативний відтінок, адже таке явище сприяє відродженню культурної ідентичності. Інакше кажучи, процес універсалізації викликав, свого роду, захисну реакцію, прагнення зберегти свою національну ідентичність і специфіку (Ивановский, З., 2006). Так, поступово ідея єдності і універсалізації, яка спочатку асоціювалася з процесами глобалізації, стала поступатися місцем принципу універсальності різноманіття. Такий процес одночасної гомогенізації і гетерогенізації, у якому розкривається зв'язок між локальним і глобальним, Роланд Робертсон назвав «глокалізацією» (Robertson, R., 2003). Обидві тенденції є дискусійними і дати їм однозначну характеристику досить складно. Незаперечним залишається те, що процес глобалізації, так чи інакше, є очевидним фактом і, як каже Петро Саух: «ми приречені у майбутньому жити в «єдиному домі», заклавши потужний фундамент міжкультурного співіснування» (Саух, П., 2011, с. 36). Погоджуючись із цією думкою доповнимо, що кожне національне суспільство – це соціальний світ зі своєю економічною та політико-правовою системою, зі своєю культурою. Головним при входженні національної культури у

світовий культурний простір є її вміння залишатися собою та бачити крізь призму власного національно-культурного сприйняття загальнолюдський зміст інших культур.

Щодо впливу глобалізації на освіту – зазначимо, що цей процес найбільш яскраво проявив себе в останні десятиліття минулого століття. Саме тоді країни «Великої вісімки» (Великобританія, Німеччина, Італія, Канада, Росія, США, Франція та Японія) зосередили свою увагу на модернізації всієї системи освіти, від початкової до вищої. В освітній сфері виділяють кілька вимірів глобалізації: просторовий (*здобуття освіти з використанням глобальних інформаційних мереж*); правовий (*проблема визнання дипломів, виданих в інших країнах, акредитація іноземних навчальних центрів, міжнародних договорів у галузі освіти*); соціальний та психологічний (*адаптація людини до нового незвичного освітнього середовища*); національний (*проблема співвідношення глобальних підходів до освіти та національних і локальних традицій, що існують століттями*) (Баранов, О., Лебедева, М., 2002, с. 59).

Останній вимір глобалізації освіти привертає особливу увагу, оскільки, як і у випадку з європейською освітою, засобами педагогічного запозичення розкриває проблеми ідеологічного характеру, пов'язані зі збереженням, трансляцією та розвитком культурної ідентичності націй.

Економічне значення глобалізації освіти визначається, передусім, прагненням до збільшення доходів, оскільки надання освітніх послуг є досить вигідною статтею експорту і, на думку експертів Юнеско, у XXI столітті стане найвигіднішою. Політика держав-експортерів вищої освіти спрямована на підвищення привабливості національних систем освіти, підтримку на достатньому рівні їх фінансування, а також на проведення активної міграційної політики, орієнтованої на залучення висококваліфікованих іноземних фахівців на роботу після закінчення навчання і, як наслідок, отримання віддаленої економічної вигоди від навчання іноземних студентів. Таким чином, вирішується завдання заповнення дефіциту трудових ресурсів у країні, отримання освіти

студентом, і це відбувається не тільки за рахунок поповнення науково-викладацького сектору, а й за рахунок міграційних процесів в цілому.

Але й вартість освіти постійно зростає. Як зазначають Олег Барабанов та Марина Лебедева, сьогодні в США витрати на освіту в 5 разів перевищують усі інші витрати (одяг, житло тощо). Однак ці витрати окупають себе. Так, у 1992 році працівник з дипломом коледжу протягом всієї своєї кар'єри міг заробити на 600 тисяч доларів більше, ніж людина з середньою освітою. За прогнозами на майбутнє цей розрив незабаром повинен збільшитися вдвічі (Баранов, О., Лебедева, М., 2002, с. 59).

Таким чином, оскільки однією з основних особливостей глобалізації є перехід від виробництва товарів до виробництва послуг, – розвиток інформаційних технологій та баз даних перетворює знання в основний предмет праці, який, по-перше, замінює старі засоби виробництва, характерні для індустріальної епохи, по-друге, знання, на відміну від інших ресурсів, є джерелом невичерпним. Тому з метою утримання конкурентних позицій у сучасній відкритій економіці частка трансферу знань в загальному обсязі міжнародної торгівлі стабільно збільшується.

Як відзначає Сергій Капица, «економіка знань – це те, що в цілому визначає розвиток суспільства. Зараз усвідомлюється, що знання – основний фактор економічного розвитку, особливо в нашу епоху. Економіка знань кидає виклик концепції ринку, оскільки поширювати звичайні ринкові закони на галузь знання неможливо. Знання володіють здатністю примножуватись і поширюватись. Вони поширюються безповоротно, і контролювати цей процес практично неможливо. В кінцевому результаті освіта в цілому і є економіка знань ..., що забезпечує розвиток суспільства» (Капица, С., 2013).

Престиж освіти невпинно зростає. Наприклад, у нашій країні сьогодні вже не достатньо мати неповну вищу освіту. А в таких країнах, як США, Японія та інші – нормою стає наявність двох вищих освіт, нерідко навіть у різних галузях. Освіта стає не тільки засобом отримання в майбутньому високих доходів, але й можливістю для розкриття творчого потенціалу, самореалізації та

самовдосконалення особистості.

Отже, завдяки процесам глобалізації виникла необхідність у спрямуванні державної політики європейських країн на розвиток освітньої галузі, що базувалась б на принципах універсалізації (*розробка та визнання університетських дипломів та спеціалізацій, міжнародних форм оцінки якості, процедур міжнародної акредитації тощо*). Значну роль у вирішенні цього питання мав Копенгагенський (*введення єдиних вимог до професійної освіти середнього ступеня, створення європейської рамки кваліфікацій, розвиток освіти дорослих (Концепція неперервної освіти)*) та Болонський (*введення двоциклової (починаючи з Берлінської конференції – трициклової) структури вищої освіти: бакалавр, магістр, доктор*) процеси.

Враховуючи вплив глобалізаційних процесів не лише на суспільне виробництво, а й на культурну та освітньо-наукову сфери, а також входження України в єдиний європейський загальноосвітній простір і стратегічний курс нашої держави на інтеграцію в Євросоюз, виникає потреба вивчення процесів європейської інтеграції, а також їх перспектив для розвитку вищої освіти України.

Наступною передумовою виникнення полікультурної освіти є імміграційні процеси характерні для багатьох країн, адже економічне зростання країни значною мірою залежить від чисельності іммігрантів. Згідно із Законом України «Про імміграцію» іммігрант – це іноземець чи особа без громадянства, який отримав дозвіл на імміграцію і прибув в Україну на постійне проживання, або, перебуваючи в Україні на законних підставах, отримав дозвіл на імміграцію і залишився в Україні на постійне проживання (Закон України «Про імміграцію», 2001).

Потреба в іммігрантах зумовлена тим, що, як показує практика, тільки за рахунок внутрішніх резервів (зокрема, розвиток відповідних напрямків в освіті і перекваліфікації) проблему задоволення високого попиту на професіоналів вирішити не вдається. Сучасні системи освіти інерційні і не встигають миттєво зреагувати на потреби ринку праці, які постійно змінюються (Денисенко, М., Хараева, О., Чудиновских О., 2003, с. 79). 3

міжнародною міграцією кваліфікованих робітників у розвинутих країнах пов'язують отримання реальної вигоди від поширення знань і задоволення попиту на кадри в передових галузях економіки, які розвиваються швидкими темпами. На сучасному етапі розвитку суспільства такими пріоритетними галузями є: галузь інформаційних технологій, біотехнології, космічна та авіаційна техніка, медична та освітня галузі (Денисенко, М., Хараева, О., Чудиновских О., 2003, с. 79). Проте імміграційні процеси не можна оцінювати однозначно позитивно. Існує низка ризиків і проблем, пов'язаних з процесами імміграції. Насамперед, потоки зовнішньої міграції можуть помітно або навіть радикально змінити етносоціальну структуру суспільства. Великою проблемою сьогодення є нелегальна міграція, яка наочно демонструє, що в міжнародному праві існує протиріччя між правом кожної людини вільно виїжджати з країни і правом держави охороняти інтереси своїх громадян. Окрім цього, іммігранти, як легальні так і нелегальні, нерідко опиняються у гіршому соціально-економічному становищі, аніж населення країни, яка їх приймає, що може стати причиною конфліктів тощо. У зв'язку з наявністю у країні іммігрантів виникає проблема їх інтеграції у суспільство.

Поняття «інтеграція» є протилежним до понять «дезінтеграція» і «сегрегація» (*політика примусового відокремлення якої-небудь групи населення*). «Інтеграція мігрантів» у першому з цих контекстів означає таке включення новоприбулого населення в існуюче суспільство, яке не порушує цілісності останнього. У другому із контекстів «інтеграція мігрантів» передбачає, що країні, яка приймає, вдається уникнути поділу суспільства – просторово-географічного, комунікаційного і культурно-символічного – на ізольовані один від одного суспільства (або, іншими словами, замикання мігрантського населення в ізольованих від місцевого населення анклавів, у преславутих мігрантських гетто) (Малахов, В., 2015, с. 15).

На основі праць Хартмута Ессера (Esser, H., 2004) і Фрідріха Хекманна (Heckmann, F., Schnapper, D. (eds.), 2003) виокремлюють чотири види інтеграції: структурну, соціальну, культурну та ідентифікаційну (Варшавер, Е., Рочва, А., 2016).

Структурна інтеграція характеризується включенням мігрантів у систему позицій і статусів суспільства, що приймає. Це, насамперед, процедура отримання громадянства, тобто включення мігранта в національне суспільство, а також заходи щодо регулювання ринку праці (забезпечення робочими місцями, створення належних умов праці), освітньої системи (критерії доступу, фінансування), системи соціального забезпечення тощо. Структурна інтеграція іммігрантів до нового середовища передбачає такий ступінь включеності в життя сторони, що приймає, коли іммігранти практично не відрізняються від більшості місцевого населення за об'єктивними (соціально-економічними) показниками. Культурні показники в такому випадку відходять на другий план. Єдиним із значущих параметрів структурної інтеграції в культурному аспекті є володіння мовою (Малахов, В., 2015, с. 32-33).

Соціальна інтеграція спрямована на налагодження відносин між мігрантами і суспільством, що приймає. Така інтеграційна політика покликана сприяти встановленню доброзичливих відносин між цими двома категоріями. Реалізується соціальна інтеграція за допомогою державних та громадських інституцій у галузі культури й освіти. Полікультурна освіта є одним зі способів реалізації соціальної інтеграції. Важливе значення при цьому має підготовка викладачів, які готові і здатні займатися полікультурною освітою. Існують й інші практики соціальної інтеграції (Варшавер, Е., Рочва, А., 2016, с. 323). Наприклад, майстер-класи для домогосподарок з числа мігрантів і немігрантів на рівні району; організація футбольних турнірів зі змішаними командами тощо. Політика в галузі соціальної інтеграції відіграє суттєву роль у зниженні напруження в суспільстві і налагодженні відносин між представниками різних культур.

Культурна інтеграція (акультурація) передбачає освоєння мігрантами мови і норм суспільства, що приймає. Заходи, спрямовані на культурну інтеграцію мігрантів, пов'язані, насамперед, зі створенням і реалізацією програм для мовних шкіл та центрів адаптації мігрантів. З метою вивчення мови державними та громадськими організаціями створюються мовні курси для дорослих,

а також спеціальна додаткова мовна підготовка в закладах дошкільної, шкільної та вищої освіти. Мовні програми розробляються безпосередньо для мігрантів з урахуванням їх культурної специфіки і передбачають вивчення особливостей суспільства, яке їх приймає. Вивчення мігрантами мови сторони, що приймає, в багатьох країнах регулюється на державному рівні, адже володіння державною мовою є принциповою умовою інтеграції в соціокультурний простір. Мовний бар'єр стає для багатьох іммігрантів основною перепорою у застосуванні своєї професійної компетентності.

Суттєвим недоліком соціальної політики, спрямованої на культурну інтеграцію мігрантів, є її обмеженість мовними програмами. Тобто мовні програми допомагають іммігрантам освоїти ази мови і культури, але не враховують подальшу траєкторію культурної інтеграції, пов'язану з професійним і побутовим колами спілкування. Культурна інтеграція мігрантів є надзвичайно важливим аспектом соціальної політики, проте, як зазначає Володимир Малахов, не варто перебільшувати роль культурних чинників інтеграції, незважаючи на певну відокремленість мігрантів від представників сторони, що приймає. Успіх або, навпаки, провал інтеграції залежать перш за все від структурних обставин (наприклад, від умов праці і життя) (Малахов, В., 2014, с. 10). Ми погоджуємось із цією думкою. Дійсно, етнокультурні відмінності самі по собі не є причиною конфліктів. Конфлікти виникають на тлі нерівних умов праці і проживання в умовах, що принижують людську гідність. Разом з тим вважаємо, що вивчення в процесі освіти громадянами країни, зокрема й іммігрантами як потенційними громадянами тієї ж країни, внеску окремих культур у розвиток світової культури і цивілізації, оволодіння мовою сторони, що приймає, значно зблизять представників різних культур і допоможуть швидше адаптуватися до співжиття в межах однієї країни, а також запобігатимуть проявам ксенофобії, расизму та дискримінації.

Ідентифікаційна інтеграція спрямована на встановлення емоційного зв'язку між мігрантами і стороною, що приймає. Інструментами ідентифікаційної політики є створення національної

ідеї, яка об'єднує, спільної символіки тощо. Яскравим прикладом такої інтеграції є практика оголошення в країні року іншої країни із запланованою упродовж року низкою заходів, спрямованих на ознайомлення і залучення до культури оголошеної країни. Такі заходи можуть плануватись не тільки у межах країни. Наприклад, за ініціативи ООН 2001 рік було проголошено Роком діалогу між культурами, Швеція 2004 рік оголосила Роком культурного різноманіття з обширною програмою, а у 2008 році Рада Європи випустила «Білу книгу з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівній гідності»» (*White Paper on Intercultural Dialogue 2008*) (Варшавер, Е., Рочва, А., 2016, с. 323).

За змістом і формами реалізації імміграційна політика є різноманітною, як і історія тих країн, у яких вона проводиться. Тому кожна країна обирає свою модель імміграційної політики. Залежно від обраної політики країни, можуть використовуватися й інші терміни для позначення процесу інтеграції (асиміляція, адаптація, акультурація, акомодация, інкорпорація та ін.). Наприклад, у США було прийнято вживати термін «асиміляція». Коли мова йде про асиміляцію, то, як правило, мається на увазі повне розчинення в культурі населення сторони, що приймає.

Іншим варіантом інтеграції є культурна адаптація мігрантів до нового оточення. У цьому випадку допускається свобода вираження культурної належності. Варто зауважити, що значення терміна «культурна адаптація» зазнало певних змін. До середини ХХ століття цей термін означав пристосування культури іммігрантів до культури корінного населення, а починаючи з 60-х років – взаємну адаптацію культур. Описуючи процес культурної адаптації, соціологи і політики використовують два терміни: акультурація та акомодация (Малахов, В., 2015, с. 32). Перший термін, як правило, більш чи менш тотожний асиміляції. Проте, на відміну від асиміляції, акультурація передбачає культурне злиття (*fusion*). Другий – означає пристосування мігрантів до нового культурного середовища зі збереженням власної ідентичності.

Найбільше можливостей здійснювати інтеграцію іммігрантів мали і мають, насамперед, такі інституції, як навчальні заклади.

Саме в освітніх установах реалізовувались програми, спрямовані на культурну інтеграцію, які у подальшому в окремих країнах трансформувались у систему полікультурної освіти.

Взагалі вважаємо освіту ключовим аспектом успішної інтеграції особистості в суспільство. Саме тому утвердження і забезпечення права особистості на освіту є найважливішим обов'язком держави. Це зумовлено тим, що освіта в сучасному інформаційному суспільстві все більше стає вирішальним чинником суспільного прогресу, важливим складником цілісного розвитку особистості та показником прояву прав і свобод людини.

Очевидним сьогодні є те, що без якісної освіти людина не може забезпечити собі належних умов життя і реалізуватись як особистість, а також усвідомити і захистити свої права. Завдяки освіті на різних рівнях вихідці з інших країн проходять базову соціалізацію і, таким чином, отримують більше шансів досягти соціального рівня громадян сторони, що приймає. У Законі України «Про освіту» зазначається, що в Україні створюються рівні умови доступу до освіти (Закон України «Про освіту», 2017). Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак. Право особи на освіту може реалізовуватися шляхом її здобуття на різних рівнях освіти, у різних формах і різних видів, у тому числі шляхом здобуття дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти та освіти дорослих.

До адаптаційних інституцій відносять і систему вищої освіти, адже вона є потужним механізмом передачі іноземним громадянам цінностей того суспільства, у якому вони опинились. Окрім цього, вища освіта є тим соціальним ліфтом, який надає можливості для професійного зростання, а отже, і для успішної інтеграції іммігрантів.

Таким чином, перехід людства до постіндустріального (інформаційного) суспільства, вплив глобалізації на культуру та освіту або, інакше кажучи, «культурна глобалізація» та імміграційні процеси, спричинені соціально-економічним і політичним становищем країни сприяють усвідомленню людиною себе, як частини світової спільноти. Заклад вищої освіти є тим соціальним інститутом, який може суттєво впливати на ці процеси. Звісно, вища освіта не здатна подолати всі проблеми сучасного суспільства, проте полікультурна освіта, як невід'ємна складова системи вищої освіти, може вплинути на світогляд людини, на розвиток толерантності, критичного мислення тощо.

3.2. Розвиток полікультурної освіти за рубежом

3.2.1. Особливості полікультурної освіти у США і Канаді

Проблема міжкультурної взаємодії перебуває сьогодні в центрі уваги не лише політиків, філософів, культурологів та соціологів, а й педагогічної спільноти, адже тенденції розвитку сучасного суспільства спричинили необхідність спрямування державної політики, яка б базувалась на принципах універсалізації, на розвиток освітньої галузі. У зв'язку з цим у багатьох країнах світу полікультурна освіта стала провідною стратегією розвитку полікультурного суспільства.

Аналізуючи питання становлення та розвитку полікультурної освіти, можна відзначити двох авторів: Джеймса Бенкса та Карла Гранта (Banks, J., 1993, р. 3-49, р. 19-20; Grant, C., 2008). У публікаціях цих науковців досить детально охарактеризовані етапи становлення полікультурної освіти в США. Праці цих та інших дослідників дають можливість цілісно уявити процес становлення полікультурної освіти.

Так, Джеймс Бенкс у своїй праці «Полікультурна освіта: історичний розвиток, сутність та практика» (*«Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice»*) виокремлює такі фази розвитку полікультурної освіти у США:

Перша фаза полікультурної освіти (етнологічна) – характеризується ініціюванням акцій на інституційному рівні та практичним упровадженням у педагогічну практику концепцій, теорій з числа етнічних досліджень американських істориків.

Друга фаза (багатоетнічної освіти) – виникла внаслідок розуміння того, що впровадження етнічних досліджень у зміст освіти і в програми є не достатньою умовою для шкільної реформи, спрямованої на розвиток більш демократичних расових і етнічних відносин. Необхідно було домогтися структурних і системних змін у практиці освіти, які б підвищили освітню рівність.

Наступна фаза (удосконалення навчальних планів) – передбачала внесення змін у начачальні плани шкіл, коледжів та університетів, які б охоплювали історію та культуру не тільки етнічних, а й інших груп суспільства, що вважали себе меншовартісними (жінки, люди з обмеженими можливостями тощо).

Остання фаза (теоретичного обґрунтування) – характеризується розробкою теоретичних положень полікультурної освіти, проведенням досліджень та практичним впровадженням усіх складників полікультурної освіти з урахуванням расової, класової, статевої та іншої різноманітності.

У цій періодизації заслуговує на увагу виокремлення дослідником першої (етнологічної) фази становлення полікультурної освіти. Це зумовлено тим, що періодом появи полікультурної освіти науковою спільнотою прийнято вважати 1960 – 1970 рр., тоді як Джеймс Бенкс доводить, що полікультурна освіта має глибоке історичне коріння, пов'язане з афро-американським рухом кінця ХІХ – початку ХХ століття (Banks, J., Ambrosio, J., 2016).

Підтвердженням цього є дослідження видатних американських науковців, у яких уперше була здійснена спроба інтегрувати знання про афро-американську етнічну групу в зміст освіти. Це, насамперед, дослідження таких науковців, як Джордж Вільямс, Картер Вудсон, Вільям Бьоркхард та Чарльз Уеслі. Картер Вудсон – один з перших науковців, який досліджував афро-американську історію, засновник Асоціації з вивчення афроамериканського життя та історії, як зазначає Джеймс Бенкс,

«Ймовірно, зробив більше, ніж будь-яка інша людина, щоб сприяти вивченню і викладанню афро-американської історії в школах та коледжах країни...» (Banks, J., 1993, p. 12).

Основною метою дослідницької діяльності вищезазначених науковців було заперечити поширені в освітній практиці негативні уявлення та стереотипи про афроамериканців шляхом детального опису їх життя, історії та внеску в розвиток нації. Ці науковці особистою та професійною відданістю зробили все можливе для того, щоб підняти статус афроамериканців. Ними було обґрунтовано те, що позитивне самосприйняття афроамериканцями свого образу має важливе значення для їх колективної ідентичності і звільнення, що стереотипи і негативне уявлення про афроамериканців можуть бути ефективно усунені завдяки об'єктивним історичним дослідженням, які в свою чергу дали поштовх трансформації превалюючих академічних знань.

Карл Грант у доповіді на тему «Еволюція полікультурної освіти у Сполучених Штатах: подорож до прав людини та соціальної справедливості» («*The Evolution of multicultural Education in the United States: A Journey for human Rights and social Justice*»), проголошеній на конференції «Спільне навчання в полікультурному суспільстві: критичні роздуми» (Турин, Італія, 2008 р.), періоди розвитку полікультурної освіти пов'язує із соціальними рухами в суспільстві.

Перший період охоплює 1930 – 1940 роки і пов'язаний з міжкультурним рухом, спричиненим хвилею імміграції в США, в основному із Західної Європи. Ідеологія США щодо іммігрантів була розрахована на асиміляцію, інакше кажучи, на повну американізацію, яка базувалась на цінностях «свободи», «рівності» та «справедливості». У цей час і з'явився міжкультурний рух, метою якого було визнання культур іммігрантів. Для соціальної адаптації іммігрантів міжкультурним рухом проводився випуск друкованої продукції на рідною мовою іммігрантів, організовувались різні заходи, які сприяли американізації мігрантів, тощо. Загалом, система освіти того часу була спрямована на формування у нового, молодого покоління монокультурного світогляду. Однак не всі

мігранти прагнули асимілюватися, що створювало певні проблеми і вимагало від освітян неабияких зусиль.

Другий період (1940 – 1950 роки) – проходив у межах міжкультурного освітнього руху. Для цього часу характерна расова напруга в суспільстві, спричинена міграцією мешканців сільської місцевості, більшість з яких була афроамериканцями, в міста. Це призвело до появи численних суспільних організацій, які виступали за права афроамериканців. В освітньому середовищі стали актуальними дослідження причин виникнення міжгрупових конфліктів. Серед них найбільш відомою є праця Гордона Олпорта «The Nature of Prejudice» (Allport, G., 1954).

Виявлені завдяки дослідженням соціально-психологічні закономірності міжгрупових конфліктів дозволили розробити освітні програми для навчання міжгрупової толерантності і ненасильницького вирішення конфліктів, а також програми, спрямовані на боротьбу з расовою напруженістю.

Наступний період (середина 50-х – середина 60-х років ХХ століття) відзначився рухом за громадянські права, метою якого було подолання законів і традицій розподілу за расовою ознакою. За цей період було досягнуто важливих змін в законодавстві США. У результаті у суспільній свідомості укорінилася ідея юридичної рівноправності всіх громадян США, незалежно від кольору шкіри. Звичайно, руху за громадянські права не вдалось цілком подолати дискримінацію в суспільстві. Проте завдяки цій організації з'явилося усвідомлення того, що полікультурна освіта є потужним соціальним інструментом формування рівноправного суспільства.

Останній період (1960 – 1970 роки) Карл Грант називає «Рухом етнічних досліджень», оскільки в цей час проводились дослідження підручників, дидактичних ілюстрацій тощо на предмет наявності в них інформації стосовно культур різних етнічних груп.

Доповнимо, що в цей час США переживали період глибоких соціальних змін. Афроамериканці та інші етнічні групи почали протистояти процесу асиміляції, який вимагав відмовитись від своєї культурної самобутності та спадщини. Вони стали наполягати на представленні власної культури в програмах шкіл, коледжів та

університетів для того, щоб забезпечити гармонійне залучення дітей одночасно і до культури більшості, і до власних культурних традицій. Як наслідок, виникла необхідність перегляду культурної спадщини США для задоволення освітніх потреб свого суспільства, яке давно перестало бути монокультурним і було об'єднанням багатьох культур.

Оскаржуючи домінантні концепції, на яких базувалось викладання, сподвижники полікультурної освіти обґрунтовували необхідність внесення змін в освітні програми, які б враховували різні погляди і тим самим трансформували євроцентристську перспективу.

З метою позитивного ставлення до представників різних культур, а також набуття учнями знань та навичок, необхідних для життєдіяльності в національно та расово різноманітному суспільстві, у США була організована реструктуризація шкільної освіти (Banks, J., Ambrosio, J., 2016). У цей період освітніми організаціями США, такими, як Національна рада з питань соціальних досліджень (*the National Council for Social Studies*), Національна рада викладачів англійської мови (*the National Council of Teachers of English*), а також Американська асоціація коледжів педагогічної освіти (*the American Association of Colleges for Teacher Education*), було проголошено заяви та опубліковано матеріали, які сприяли поширенню етнічного складника в навчальних планах і програмах.

Зокрема, у 1976 році Національною радою з соціальних наук (*National Council for the Social Studies*) було видано збірник під назвою «Викладання етнічних досліджень: концепції і стратегії» (*Teaching Ethnic Studies: Concepts and Strategies*), а також «Керівництво з навчальних програм для поліетнічної освіти» (*Curriculum Guidelines for Multiethnic Education*), у яких опубліковано керівні принципи розроблення програм для поліетнічної освіти (*Curriculum guidelines for multiethnic education: position statement, 1976*). У 1992 році Концепцію було переглянуто і перевидано як посібник до навчального плану вже для полікультурної, а не поліетнічної освіти.

Переломним моментом у розвитку полікультурної освіти стало затвердження у 1977 році Національною радою з акредитації педагогічної освіти (*The National Council for Accreditation of Teacher Education*) NCATE Стандартів для акредитації педагогічної освіти, які передбачали обов'язкове використання курсів і програм полікультурної освіти усіма установами-членами NCATE (а їх близько 80%) (*Professional standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*, 2008).

Зазначимо, що на основі відповідних досліджень і вкладу з боку освітньої спільноти стандарти переглядаються кожні сім років з метою відображення результатів сучасних досліджень і практики педагогічної професії. Особливу увагу приділено удосконаленню чинних стандартів шляхом уточнення змісту та виключення неактуальних положень. Так, в останній редакції стандартів, здійсненій у 2008 році, з-поміж іншого, акцентується увага на якості професійної підготовки педагога. Зокрема, згідно зі Стандартами, «... для проходження акредитації педагог повинен продемонструвати знання, навички та професійні уміння, необхідні для роботи з дітьми різних рас, етнічних груп, з дітьми з особливими потребами та з дітьми, що належать до різних соціально-економічних груп» (*Professional standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*, 2008, р. 6).

Окрім цього, починаючи з 80-х років ХХ століття, акредитаційна організація та державний департамент освіти почали вимагати включення в програму підготовки майбутніх педагогів курсів та тренінгів з полікультурної освіти. У штатах Каліфорнія, Флорида і Массачусетс було докладено масштабних зусиль відносно підготовки майбутніх педагогів для полікультурної освіти і вивчення англійської як другої мови (*Multicultural education*, 2016).

Таким чином, у процесі становлення полікультурної освіти система освіти США зазнала важливих змін. Насамперед, прийшло усвідомлення того, що освітні програми повинні відповідати потребам представників не тільки різних рас, але й інших груп суспільства. Також стало зрозумілим, що впровадження полікультурної освіти в практику не можливе без якісної фахової

підготовки педагога, здатного працювати в умовах полікультурного суспільства. Все це враховувалось під час здійснення освітніх реформ наприкінці 80-х років ХХ століття.

Сьогодні полікультурна освіта в США має статус освітньої політики країни, затверджений на законодавчому рівні. Окрім цього, активно продовжує розвиватися теорія і практика полікультурної освіти в США.

Актуальними є дослідження провідних учених і педагогів в галузі полікультурної освіти: Джеймса Бенкса – «батька полікультурної освіти», професорів Карла Гранта, Соні Ніето, Крістін Слітер та інших науковців.

Професор Джеймс Бенкс – автор понад двадцяти книг та 100-а журнальних статей, а також редактор двох знакових публікацій: «Довідник з досліджень в галузі полікультурної освіти» 1995 р., друге видання 2004 р. («*Handbook of Research on Multicultural Education*») і «Різноманітність і громадянська освіта: глобальні перспективи» 2004 р. («*Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*»).

Джеймс Бенкс є засновником і директором Центру полікультурної освіти в університеті штату Вашингтон в Сієтлі (*Center for Multicultural Education*), метою якого є заохочення до успіху студентів етнічних та расових меншин, формування культурної компетентності студентів, а також сприяння визнанню різноманітності в університетській спільноті.

Цінним у дослідженнях Джеймса Бенкса є п'ять вимірів розгляду полікультурної освіти: інтеграції змісту (*content integration*), процесу побудови знань (*the knowledge construction process*), неупередженості (*prejudice reduction*), справедливості педагогіки (*an equity pedagogy*), розширення прав і можливостей різних культур і соціальних структур в освітньому закладі (*an empowering school culture and social structure*) (Banks, J., 1993, p. 3-49).

Інтеграція змісту – використання інформації про різні культури та соціальні групи в змісті навчальних дисциплін.

Процес побудови знань передбачає викладацьку діяльність, спрямовану на розвиток критичного мислення щодо одного і того ж об'єкта або явища, зокрема, коли викладач допомагає зрозуміти

студентові, як може формуватися уявлення про явище або об'єкт під впливом расових, етнічних та соціально-класових позицій суспільства або окремої особи.

Формування неупередженості у поглядах допомагає зрозуміти залежність етнічної ідентичності від контексту навчання, поглядів і переконань домінантних соціальних груп.

Справедливість педагогіки полягає в індивідуальному підході до студентів різних расових, культурних, соціально-економічних та мовних груп з метою сприяння академічній успішності.

Розширення прав і можливостей передбачає досягнення рівних можливостей у процесі навчання для всіх здобувачів освіти.

Незважаючи на те, що кожен вимір концептуально відрізняється, на практиці вони взаємопов'язані.

Карл Грант – професор педагогічної освіти Департаменту навчальних програм та методики навчання, а також професор кафедри афроамериканських досліджень в Університеті штату Вісконсин-Медісон, автор низки книг та публікацій з проблем полікультурної освіти. Серед них варто відзначити серію з шести книг «Історія полікультурної освіти» (*History of Multicultural Education*), написану у співавторстві з Тандекою Чапман, а також посібник написаний Карлом Грантом у співавторстві з Крістін Слітер «*Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability*» 2009 р. Автори посібника запропонували п'ять варіантів практичного застосування в освітньому процесі знань з різноманітності (за ознакою раси, класу, статі та інвалідності), побудованих на принципах полікультурності (Grant, C., Chapman, T., 2008; Grant, C., Sleeter, C., 2008).

Професор Крістін Слітер є освітнім реформатором. Коло інтересів науковця – застосування ідей полікультурної освіти на практиці, підготовка шкільних педагогів для роботи з представниками різних культур, а також боротьба з расизмом.

Соня Ніето – професор університету штату Массачусетс, Амхерст. Її дослідження спрямовані на полікультурну освіту, освіту латиноамериканців, іммігрантів та інших культурно і лінгвістично різноманітних студентів. Вона є автором численних книг та статей. У

своїй публікації «Знайти радість в навчанні студентів різного походження», 2013 рік («*Finding the Joy in Teaching Students of Diverse Backgrounds*») автор представила інтерв'ю педагогів, які допомагають відповісти на питання про те, наскільки ефективним є навчання представників різних культур у реальному житті (Nieto, S., 2013).

Усі перелічені науковці є членами Національної асоціації з полікультурної освіти (*National Association for Multicultural Education*), заснованої в 1990 році. Вона стала головною національною і міжнародною організацією, яка займається питаннями справедливості, інтеграції, різноманітності та рівноправності в освітніх закладах. Окрім згаданих вище науковців, варто відзначити й інших видатних дослідників у галузі полікультурної освіти, як-от: Прентіс Баптист, Філіп Чінн, Донна Гольнік, Вільям Хау, Пенелопа Лісі, Арета Марблі.

Отже, розвиток полікультурної освіти в США показує, що полікультурна освіта пройшла період складних соціально-культурних перетворень у сучасному суспільстві, спрямованих на міжкультурну взаємодію з представниками інших культур. Аналізуючи історію виникнення полікультурної освіти та етапи її становлення, представлені у працях Джеймса Бенкса та Карла Гранта, можна сказати, що цей процес пов'язаний, в основному, з міграцією, і зароджувався як один зі способів боротьби з расизмом. З часом сутність полікультурної освіти трансформувалась. Прийшло усвідомлення того, що полікультурна освіта повинна відповідати потребам представників не тільки різних рас, але й інших груп суспільства. Також стало зрозумілим, що впровадження полікультурної освіти в практику не можливе без якісної фахової підготовки педагога, здатного працювати в умовах полікультурного суспільства.

Канада є першою країною, яка офіційно запровадила політику мультикультуралізму і є однією з небагатьох держав, яка надала їй конституційного статусу. Також Канада досі вважається країною з найбільш ефективною політикою в питаннях міжнародної міграції.

Канадський мультикультуралізм пов'язаний і з наявністю історичних протиріч між англо- і франкомовними спільнотами. Становлення досвіду канадського мультикультуралізму проходило у кілька етапів (Веретевская, А., 2012 а.).

Перший етап – формування бікультурної держави. Політична історія Канади почалася у 1534 році. З самого початку політичної історії у країні виникла проблема етнокультурного різноманіття. У цей час французьким мандрівником Жаком Картьє було проголошено землю, по якій протікала ріка Святого Лаврентія, власністю Короля Франції. Приблизно в той же час на ці території заявили свої права і британці. Так, деякі землі виявилася одночасно в юрисдикції обох держав. У період з 1689 року до 1815 року між французами та британцями відбулося чотири війни. В результаті британці все ж узяли гору. Після масової появи в Канаді англійців французькі переселенці опинилися в гіршому економічному і політичному становищі. Ситуація погіршувалася ще й тим, що англо-канадці практично не мали нічого спільного з франко-канадцями у культурному, політичному та економічному плані. Така ситуація вимагала пошуку рішень на державному рівні. Ідея плавильного котла, яка була успішною у США, в Канаді реалізуватись не могла.

Другий етап – шлях до мультикультуралізму. У 1960 році до влади прийшов новий ліберальний уряд, який розпочав зміни в Квебеці. Як результат, була здійснена спроба впровадження мультикультуралізму як державної політики, спрямованої на інтеграцію федеративної держави. Передбачалось, що білінгвізм, або політика двомовності, може посприяти досягненню національної злагоди, усуненню гострих протиріч між англomовною та франкомовною спільнотами. Мультикультуралізм, започаткований в Канаді, був не тільки відповіддю на труднощі культурних або етнічних меншин у країні, але й способом зародження Канади як мозаїки, а не плавильного котла (Wieviorka, M., 1998, p. 884).

Події того часу отримали назву «тихої революції». За період «тихої революції» з 60-х по 80-і роки ХХ століття Квебек став процвітаючою канадською провінцією, де французька мова набула статусу офіційної.

Оксана Слоновьовська, на відміну від Анни Веретевської, у своєму дослідженні виокремлює ще один – третій етап, на якому політику мультикультуралізму сприйняли всі прошарки суспільства (Слоновьовська, О., 2011, с. 14).

У 1982 році мультикультуралізм став офіційною політикою держави, про що свідчить Стаття 27 Хартії прав і свобод у преамбулі до Конституції. Пізніше, у 1988 році, був створений і підписаний Акт про мультикультуралізм (Canadian Multiculturalism Act), який визначив офіційний характер взаємодії національних меншин на державному рівні (Canadian Multiculturalism Act, 1988). Акт проголошує мультикультуралізм «фундаментальною рисою канадської спадщини і національної ідентичності, безцінним ресурсом формування майбутнього Канади». У цьому документі задекларовано безумовна важливість культурної спадщини всіх етнокультурних груп населення, які проживають на території Канади, рівність прав усіх громадян держави, незалежно від раси і національності, а також вказано, що крім офіційних англійської та французької мов можуть використовуватися будь-які інші (Kurthen, H., 1997).

Метою канадського мультикультуралізму було нівелювати квебекський сепаратизм хвилею визнання більш широкого різноманіття, у яке б увійшли групи мігрантів (наприклад, зі Східної та Південної Європи, Близького Сходу, Китаю) і «перших народів» (офіційно визнані понад 600) (Landes, X., 2013).

На відміну від інших багатонаціональних держав, Канада для вирішення низки економічних, соціальних та культурних протиріч між англо- та франко-канадською групами населення застосувала принцип політичного трактування національної ідентичності, відомий ще з часів Великої французької революції у вигляді лозунга – «немає нації місця в нації» (Куропятник, А., 2000, с. 56). Якщо у Європі мультикультуралізм сприймають як певну ініціативу з визнання різноманітності, у Канаді він заклав шлях для руху нації до набуття своєї самосвідомості. Саме ця ідея – створення єдиної загальнодержавної ідентичності з одночасним збереженням культурного розмаїття населення країни – стала підґрунтям

канадського мультикультуралізму, основні положення якого були запропоновані спеціальною комісією в ході багаторічних наукових досліджень. Замість етнічної різноманітності як важливої основи ідентичності населення були запропоновані поняття мови і культури. Таким чином, канадський мультикультуралізм спрямований не на поділ національної спільноти, а на її формування з визнанням різноманітності (нехай іноді воно і носить чисто декларативний характер) як основи.

Звичайно, проголошення мультикультуралізму не одразу вирішило багаторічний бікультурний конфлікт між франкофонами й англофонами Канади, а також проблеми соціального становища корінного населення та інших національних меншин. Однак такий спосіб побудови нації поступово завойовує успіх. Прагнення до інтеграції як з боку канадського населення, так і з боку і держави зростає з кожним роком. За даними дослідження Gallup World Poll у 2012 році, Канада показала один з найвищих результатів у світі за рівнем довіри громадян один до одного і до держави, а також за рівнем загального добробуту і щастя (Landes, X., 2013).

Важливе системоутворювальне значення в історії виникнення і розвитку канадського мультикультуралізму мала й імміграція. Масова імміграція в Канаду почалась тільки в другій половині XIX ст.

За період з початку колонізації до Першої світової війни в Канаду прибуло 2,5 млн. іммігрантів. Перевага надавалась білим мігрантам, що відповідало тогочасному принципу «Канада для білих», відповідно до якого тільки білі переселенці (причому західноєвропейського, а бажано – британського або французького походження) могли стати повноцінними членами канадського суспільства. Крім французів, британців і американців до Канади приїхало також близько 500 тисяч європейців, серед яких були німці, скандинавці, голландці, поляки, українці, італійці і євреї. Велика депресія і Друга світова війна призупинили імміграційний потік, але потім він відновився. У вертикальній мозаїці канадського суспільства іммігранти-європейці зайняли проміжне становище між англо- та франко-канадцами, з одного боку, і всіма іншими іммігрантами – з іншого (Веретевская, А., 2012 а).

На початку 60-х років ХХ століття канадська влада вжила заходів із усунення дискримінації в галузі міжнародної міграції за расовою, етнічною або релігійною ознакою і обрала напрям сприяння етнічній різноманітності в країні. Аналогічні укази були прийняті в Австралії у 1973 році та США у 1975 році.

Важливим в історії Канади став урядовий документ 1966 року «Білі сторінки з імміграції». У ньому проголошувалося, що метою канадської імміграційної політики є демографічний і економічний ріст. Для досягнення цього зростання передбачалося залучати в Канаду професіоналів. У Канаді, вперше в історії світової імміграційної політики, почала діяти бальна система відбору іммігрантів, яка досі вважається найбільш ефективною.

На сьогоднішній день Канада є однією з розвинутих країн з найвищим відсотком осіб у своєму населенні, що народилися за кордоном. У 2011 році ця частка становила понад 20,9%, що вище, ніж у Сполучених Штатах (13,0%), Великобританії (11,7%) і більшості країн Організації економічного співробітництва і розвитку (*OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development*) (*Immigration and Ethnocultural Diversity in Canada, 2011*). На офіційному сайті статистичних даних Канади представлено звіт «Імміграція і різноманітність: прогнози населення для Канади і її регіонів, 2011-2036 роки», підготовлений Жаном-Домініком Моренсі, Еріком Маленфантом і Самуелем Маклсаком (*Immigration and Diversity: Population Projections for Canada and its Regions, 2011 to 2036, 2017*). Основна мета цих прогнозів полягає в оцінці чутливості тенденцій етнокультурного розмаїття упродовж наступних 25 років до деяких ключових аспектів імміграції, таких, як число нових іммігрантів, їх географічний розподіл і їх походження. Крім того, у прогнозах зроблено акцент на тому, як ці ключові аспекти імміграції можуть вплинути на майбутнє етнокультурне розмаїття різних регіонів Канади.

Так, за прогнозами на період з 2011 по 2036 роки іммігранти будуть представляти близько 30% населення Канади. Населення, для якого англійська та французька мови не є рідними, збільшиться з 20% до 30%. Згідно з результатами прогнозів Південна Азія, як і

раніше, буде основною групою меншин в 2036 році, за нею йдуть китайці. Однак групами, швидко зростають найшвидше, будуть арабські, філіппінські і західноазіатські групи. Вони складають більшу частку в іммігрантському населенні, ніж серед населення в цілому. Щодо релігії, то частка людей, які повідомляють про відсутність власної релігійної належності, у загальній чисельності населення, буде продовжувати збільшуватися і може становити від 28,2% до 34,6% в 2036 році (порівняно з 24,0% в 2011 році). Такі ж показники характерні для представників католицького напрямку (з 29,2% до 32,8% в 2036 році порівняно з 2011 роком (38,8%)). У 2036 році католицизм залишиться релігією з найбільшим числом послідовників. Кількість людей, пов'язаних з нехристиянськими релігіями, може подвоїтися до 2036 року, і становитиме від 13% до 16% населення Канади, порівняно з 9% в 2011 році. Число послідовників мусульманської, індуїстської і сикхської релігій, які переважають серед іммігрантів, швидко зростатиме, незважаючи на демографічно скромну частку всього канадського населення.

Канадський мультикультуралізм мав успіх, зокрема, завдяки державній підтримці системи освіти, яка мала враховувати культурну поліетнічність населення: більше 70 етнічних груп країни розмовляють 60 мовами, у багатьох школах учні представляють понад 20 окремих етнокультурних груп (Слоньовська О., 2011. с 10].

Ірина Баліцька у своєму дослідженні виокремлює три стадії еволюційного розвитку, які пройшла полікультурна освіта в навчальних закладах Канади, починаючи з 1960-х років:

1. Додавання етнокультурних компонентів до навчального плану.
2. Перетворення полікультурного складника у невід'ємний складник навчального плану.
3. Відбір змісту і методів навчання, що відповідають ідеям полікультурності (Балицкая, И., 2009, с. 25).

Важливе значення Міністерство освіти Канади надає підготовці вчителів, які безпосередньо реалізують ідеї полікультурної освіти на практиці. Зокрема, мета полікультурної освіти майбутніх учителів, яка полягає у формування особистості

фахівця, здатного працювати в багатокультурному середовищі, відображена в навчальних планах, програмах і стандартах вищої педагогічної освіти. Навчальні плани і програми передбачають розвиток зацікавленості й поваги до культур народів світу, розуміння загальнолюдського і специфічного в них, виховання поваги до глобальних, загальносвітових подій, розуміння їх характеру й наслідків для долі народів світу, сприйняття різних поглядів на світові явища і події.

Підтримує Міністерство освіти і представників етнічних меншин шляхом реалізації різноманітних програм, зорієнтованих на «перші нації» (Слоньовська О., 2011, с. 14). Їх метою визначено сприяння корінному населенню Канади у задоволенні політичних, економічних і соціальних потреб. Програми спрямовані на забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх етнічних спільнот, подолання перешкод на шляху до взаєморозуміння, надання допомоги у збереженні мови та культури, що забезпечує інтеграцію у суспільство іммігрантів.

У Канаді Конституцією передбачено білінгвальне навчання, тобто навчання двома офіційними мовами – англійською і французькою. Також, Оттава надає фінансову підтримку владі провінцій для організації навчання рідною мовою дітей іммігрантів і автохтонів. Таке полілінгвальне навчання у так званих «класах спадщини» з кінця 1980-х років є популярним у всій країні (Джуринский А., 2008).

На сьогоднішній день полікультурна освіта Канади охоплює всі рівні, форми й етапи навчальної та виховної діяльності і передбачає створення сприятливого педагогічного і психологічного клімату, розумове і моральне виховання полікультурної особистоті, розвиток критичного мислення, заохочення вчинків і рішень у дусі гуманізму і міжкультурного діалогу, ініціацію соціально активних громадянських дій тощо.

Таким чином, політика мультикультуралізму, що проводиться урядом Канади з метою створення полікультурного суспільства, є одним з найефективніших інструментів у налагодженні міжкультурної взаємодії та управлінні імміграцією. Адже полікультурне суспільство

не є гармонійним апіорі. Воно досить швидко може стати жорстким, конфліктним, якщо в його межах перетинаються різні культурні групи, становище яких ускладнюється соціальною нерівністю (Oberndörfer, D., 1992, p. 142-144). Тому ідеї національної єдності посідають чільне місце в соціальній політиці держави, що передбачає комплекс спеціальних заходів, політичних рішень, соціальних технологій для нейтралізації або часткового усунення наслідків глобальної інтеграції, скорочення і регулювання імміграційних потоків, призупинення темпів етнокультурної плюралізації, розроблення і впровадження програм підтримки національних і культурних меншин.

Отже, у США і Канаді розвиток полікультурної освіти має свої особливості. У США вона ініційована іммігрантами, в результаті їх прагнень до адаптації, під впливом рухів за громадянські права, проти расової дискримінації у сфері освіти. У Канаді ж становлення полікультурної освіти відбулося шляхом пошуку компромісу між франко- і англомовними спільнотами без надання культурно-освітньої переваги жодній з них.

3.2.2. Моделі інтеграції громадян засобами полікультурної освіти в країнах Західної Європи

Мультикультурна модель існування та розвитку суспільства, яка вперше з'явилася у Канаді та США, у 1980-х роках отримала поширення й у Європі. Важливим показником успішності політики мультикультуралізму є увага з боку державних органів влади та спільноти до полікультурної освіти, розвиток якої, у свою чергу, був тісно пов'язаний із соціальними, економічними та політичними чинниками на світовому ринку праці, а також із міграційним потоком у Європу, переважно вихідців з країн Третього світу.

Анна Веретевська пише « ... у Європі звернення до риторики мультикультуралізму пов'язане, насамперед, зі становленням державного благополуччя в післявоєнний час, що збігся в часі з «дорозпадом» колоніальної системи. Відбудовуючись наново після Другої світової війни, Європа стала привабливою для іммігрантів, в

тому числі і представників іншої (часто – далекої) цивілізаційної належності» (Веретевская А., 2012 b, с. 112).

Дійсно, перехід з асиміляційної моделі інтеграції меншин до мультикультурної зумовлений процесами міграції. Іммігранти, які осідали в Європі, не асимілювалися, а, об'єднуючись в етнічні співтовариства, активно відстоювали свої права, в тому числі і щодо збереження культури, традицій та звичаїв. Так, упродовж кількох десятиліть ідеї мультикультуралізму поширилися на всі європейські країни.

В основному до Європи прибували дві групи іммігрантів. Це, насамперед, іммігранти з колишніх колоній, де рівень життя був надвичайно низьким, а також трудові іммігранти, яких потребувала післявоєнна економіка Європи. Як правило, трудові іммігранти приїжджали за угодами, укладеними між владою країн зі стрімким рівнем розвитку економіки (наприклад, Німеччина, Австрія, Фінляндія, Норвегія тощо) та державами-постачальниками мігрантів, у яких темпи економічного зростання були значно нижчі за європейські, а приріст населення, навпаки, – високий. Проте, іммігранти не поспішали повертатися на батьківщину. Вони залишалися і привозили свої сім'ї, зберігаючи при цьому власну культуру і мову в своїх сім'ях і спільнотах. У суспільстві стало назрівати непорозуміння у зв'язку з цією ситуацією. Так, у європейському суспільстві, яке де-факто стало полікультурним, виникла необхідність у зверненні до політики мультикультуралізму. Уіл Кимліка назвав це явище 1980-х років «початком європейського експерименту з мультикультуралізмом» (Kymlicka, W., 2009, p. 8).

Нижче ми розглянемо історію розвитку полікультурної освіти, яка є одним із основних інструментів упровадження політики мультикультуралізму в країнах Західної Європи (у *Сполученому Королівстві Великобританії і Північної Ірландії, у Федеративній Республіці Німеччина та у Французькій Республіці*). Вибір цих країн зумовлений їх привабливістю для емігрантів, як економічно і політично розвинених країн, де полікультурна освіта є потенційно потрібною.

Британська імперія (англ. British Empire) – одна з найбільших

держав за всю історію людства з колоніями на всіх населених континентах. Найбільшої площі імперія досягла в середині 30-х років ХХ століття. Тоді землі Сполученого Королівства простягалися на 31878965 км² (не враховуючи приблизно 8,1 млн км² територій в Антарктиці, на які досі претендує Великобританія і її колишні домініони: Австралія і Нова Зеландія), що становить близько 22% земної суші. Загальна чисельність населення імперії становила приблизно 480 млн осіб (приблизно одна четверта частина людства) (Andrews, K., 1984). Саме спадщиною Pax Britannica зумовлена роль англійської мови як найбільш поширеної у світі у сферах транспорту, торгівлі тощо.

Великобританію можна охарактеризувати як багатонаціональну країну з тривалою історією створення системи полікультурної освіти. Розвиток полікультурної освіти Великобританії тісно пов'язаний з еміграційними та імміграційними процесами. Ці процеси завжди були невід'ємною частиною британської історії.

Науковцями Михайлом Денисенко, Оксаною Хараєвою та Ольгою Чудиновських було здійснено ґрунтовний дослідницький проект у рамках гранту, наданого Агенством міжнародного розвитку США «Імміграційна політика Російської Федерації та країн Заходу» (Денисенко, М., Хараєва О., Чудиновских О., 2003). Ця праця привабила нас детальним аналізом та узагальненням досвіду проведення міграційної політики в країнах Заходу.

Так, науковці зазначають, що в XVI-XVII столітті Королівство надало притулок євреям, що втекли від погромів у континентальній Європі, і гугенотів, яких переслідували католики у Франції. У роки Другої світової війни ховаючись від переслідувань нацизму, у Королівстві знайшли притулок громадяни різних держав. У XIX столітті і першій половині ХХ століття з Великобританії і Північної Ірландії вирушив мільйонний потік емігрантів, який склав більшу частину серед переселенців до Північної Америки та Австралії.

Після закінчення Другої світової війни значний імміграційний приплив у країну в кінці 50-х років – на початку 60-х років був спричинений розпадом Британської імперії. Водночас, у цей же період тривав еміграційний відтік із Британії в Канаду, Австралію і у

США. При цьому серед емігрантів було багато висококваліфікованих фахівців і вчених.

Упродовж 60-х – 70-х років ХХ століття Великобританія втрачала населення в міжнародному міграційному обміні внаслідок еміграційного відтоку в Північну Америку, Океанію і Південну Африку. У той же час британська влада почала проводити політику обмеження імміграції з країн Співдружності. До цього її підштовхували громадська думка і загострення расових проблем у місцях проживання іммігрантів. За Імміграційним актом 1962 року вводилася квота у розмірі 61 тисяча осіб для власників британських паспортів з країн Співдружності. У 1964 році ця квота була скорочена до 4,7 тисячі осіб. Однак приплив іммігрантів тривав зі збережених британських колоній. У Законі про імміграцію в країнах Співдружності (1968 рік) основним критерієм отримання британського громадянства було визначено народження на території Сполученого Королівства, а також народження батьків або прабабків на території Королівства. Закон про імміграцію 1971 року і Закон про громадянство 1981 року обмежили права жителів колишніх колоній на отримання британського паспорта і фактично прирівняли їх до іноземців. Ці закони були розкритиковані Європейською комісією з прав людини за їх дискримінаційний зміст за расовою ознакою. Так чи інакше, імміграційний приплив з країн Співдружності був зведений практично нанівець.

На відміну від країн континентальної Європи, Великобританія не проводила політику залучення іноземної робочої сили в рамках спеціальних програм. Приплив закордонної робочої сили визначався більше станом ринку праці, аніж заходами імміграційної політики. Серед іммігрантів значну частину складали уродженці сполученого Королівства, які поверталися з еміграції, а також тимчасові робочі з Ірландії. У результаті на початку 90-х років ХХ століття у Сполученому Королівстві була одна з найчисленніших у Європі (після Німеччини і Франції) група осіб, народжених за кордоном. Але, в той же час, чисельність іноземних громадян була не настільки велика.

В останнє десятиліття імміграція в Сполучене Королівство

суттєво зросла в основному за рахунок іноземців. У країні спостерігається значний міграційний приріст, який однаково забезпечувався як короткочасними трудовими переміщеннями, так і довготривалою міграцією. Якщо на початку 90-х років міграційного приросту практично не було, то в останній рік ХХ століття він перевищував 100 тисяч осіб. Серед головних чинників, що зумовили зміну міграційної ситуації, науковці визначають такі:

- процеси глобалізації економіки і, як наслідок, приплив кваліфікованої робочої сили;
- інтеграція з країнами ЄС і, як наслідок, приплив в країну населення з континентальної Європи;
- розпад і криза в країнах Центральної та Східної Європи, деяких держав Азії і Африки і, як наслідок, приплив населення з цих країн легальними і нелегальними каналами;
- ринок праці в Британії сильніший, ніж в інших країнах Європи, і, як наслідок, іммігранти знаходять на ньому роботу і сприяють економічному зростанню країни;
- зміни в імміграційному законодавстві, які британська влада намагалася адаптувати до потреб суспільства (Денисенко, М., Хараева О., Чудиновских О., 2003, с. 208).

Таким чином, імміграційні процеси, які проходили у Великобританії упродовж зазначеного періоду (починаючи з післявоєнних часів), спонукали уряд Великобританії постійно модернізувати законодавчу базу щодо імміграційної політики. Не минула законодавча модернізація і галузь освіти, тим самим формуючи нормативно-правове підґрунтя розвитку полікультурної освіти у Сполученому Королівстві.

Великобританія, на відміну від Канади, не проголошувала мультикультуралізм державною політикою у відношенні до етнічних меншин проте однією з перших європейських країн запровадила ідею мультикультуралізму на практиці. Підтвердженням цього є нормативно-законодавче забезпечення полікультурної освіти, яке розроблялось і удосконалювалось упродовж всього процесу її становлення.

Насамперед, урядом Великобританії було прийнято рішення

юридично підтримати іммігрантів шляхом уведення в дію законів, які визначали статус і права національних меншин. До середини ХХ століття в основу регулювання питань громадянства була покладена Доктрина загального права про вірнопідданство (Common Law doctrine of allegiance). З 1914 по 1943 роки було прийнято низку законів, що регулювали питання громадянства. Ці закони стали підґрунтям для видання у 1948 році Британського національного акту (British Nationality Act, 1948), у якому було визначено статус «громадянина Сполученого Королівства і колоній» (British nationality Act, 1948).

Закон 1948 року з поправками до Закону 1964 року визначає громадянство осіб, які народилися до 1 січня 1983 року (час вступу в силу Закону «Про громадянство» 1981 року). За таким приципом узгоджено Закон «Про вищу освіту».

У зв'язку з тим, що діти іммігрантів мали низький рівень знань, перед владою постало питання про підвищення якості навчання мігрантів. Ця проблема була важливою, оскільки від рівня освіти дітей залежала майбутня конкурентоздатність та економічне благополуччя країни. З метою підвищення рівня знань мігрантів було створено урядові і неурядові організації. Однією з таких організацій є створений у 1952 році Інститут міжрасових відносин (Institute of Race relations – IRR) (Institute of Race relations, 2016). Завдання інституту полягало у сприянні, заохоченні та підтримці вивчення проблеми міжрасових відносин: організації обміну інформацією, що стосується міжрасових відносин; вивченні умов життя і особливостей побуту різних народів; розгляді пропозиції щодо покращення міжрасових відносин, а також сприянні поширенню знань з питань, що стосуються міжрасових відношень.

Ще одним законодавчим кроком у розвитку полікультурної освіти було рішення Верховного суду Великобританії, прийняте у 1954 році, згідно з яким навчальні заклади, у яких практикувалась сегрегація учнів за національною або расовою ознакою, визнавались порушниками Закону «Про рівні можливості».

Далі було створено Національний комітет у справах іммігрантів з країн-членів Співдружності (National Committee for

Commonwealth Immigrants, 1964 рік) (History of the NACCI and the National Committee for Commonwealth Immigrants (NCCI), 1965) та Комітет з проблем міжрасових відносин (1965 рік).

У 1965 році було прийнято Закон «Про расові відносини» (Race Relations Act). Це був перший юридичний документ, у якому йшлося про расову дискримінацію у Великобританії. Документ визнавав незаконною дискримінацію на підставі кольору шкіри, раси, релігії, національності, етнічної чи національної належності в громадських місцях. Цей Закон став основою для розвитку законодавчої бази з питань расових відносин. Зокрема, у 1968 році у Законі «Про расові відносини» було розширено сферу законодавства відносно житла та зайнятості, а також ініційовано заснування Комісії зв'язків з місцевим населенням (Community Relations Commission).

Важливим для розвитку полікультурної освіти є видання Міністерством освіти Великобританії у 1972 році «Білого документа» (The White paper act), в якому містилися рекомендації щодо освітньої політики Великобританії. У документі було представлено довготривалу стратегію вирішення проблем, пов'язаних з расовою дискримінацією, імміграцією та культурним різноманіттям (Gillard, D., 2011).

У 1976 році було видано нову редакцію Закону про расові відносини, у якій прийнято найважливіші поправки. Насамперед, було анульовано попередні два закони, а також замінено Раду з расових відносин (Race Relations Board) і Комісію зв'язків з місцевим населенням (Community Relations Commission) на Комісію з расової рівності (Commission for Racial Equality), якій було доручено стежити за виконанням законів, приймати рішення щодо ліквідації дискримінації, а також сприяти позитивним міжрасовим відносинам в суспільстві.

Законодавча база з питань расових відносин продовжує удосконалюватись. Так, у 2000 році були внесені поправки в Закон «Про расові відносини», згідно з якими органи державної влади зобов'язані сприяти расовій рівності. У 2010 році було видано Закон

«Про рівність» («Equality Act»), який забороняє дискримінацію за різними ознаками (Miller, M., 2015) тощо.

Політика Великобританії щодо інтеграції іммігрантів, які представляли іншу культуру, тривалий час вважалася досить успішною і була зразком для наслідування іншими країнами Євросоюзу. Політика мультикультуралізму Сполученого Королівства передбачає повне визнання державою численних громад, офіційно названих етнічними меншинами, що співіснують у межах національного суспільства. Широка система заходів з підтримки національних меншин з метою збереження ними самобутності, культури, традицій і звичаїв вміло поєднана із законодавчою базою, спрямованою на боротьбу з будь-якими формами дискримінації за національною або расовою ознаками.

Сьогодні у Сполученому Королівстві полікультурна система освіти базується, насамперед, на ґрунтовному нормативно-правовому забезпеченні, а також на результатах численних досліджень у галузі освіти, ініційованих урядом, які стали основою для прийняття важливих рішень.

В процесі розвитку полікультурної освіти у Великобританії її мета зазнавала певних змін (Алдошина М., 2014, с. 99). Якщо спочатку метою було допомогти представникам субкультур асимілюватися, то в кінці 70-их років ХХ століття «Національна асоціація полірасової освіти Великобританії» (*National Association for Multi-Racial Education*) запропонувала програму, яка передбачала:

- 1) уведення інформації про національні меншини в навчальні посібники;
- 2) створення посібників та навчальних програм для учнів етнічних і расових меншин;
- 3) облік в навчальних програмах пропозицій щодо виховання усвідомлення етнічної належності;
- 4) спеціальні заняття, метою яких є ознайомлення з культурами меншин (Mullard, C., 1984).

Характерною ознакою сучасної системи вищої освіти Великобританії є інтердисциплінарний підхід, який лежить в основі побудови навчальних планів (Бріт, Н., Шульга, Н., 2015, с. 75-94).

Проаналізувавши стратегію інтердисциплінарності у програмах університетів Великої Британії, науковці Надія Бріт та Наталія Шульга дійшли висновку, що такий підхід реалізовується шляхом:

- поєднання матеріалу із релігієзнавчих, соціологічних та політичних дисциплін;

- розробки інтердисциплінарних навчальних програм (*мовного, етнічного та релігійного спрямування*), які об'єднують декілька предметів в один проект;

- використання різноманітних сучасних форм та методів навчальної діяльності (*робота в лабораторії, студії, робота із електронними ресурсами локальної мережі університетів, виконання проектів, укладання портфоліо тощо*) (Бріт, Н., Шульга, Н., 2015, с. 94).

На розвиток полікультурної освіти у Федеративній Республіці Німеччина, так само як і у Сполученому Королівстві Великобританії і Північної Ірландії, вплинули процеси імміграції. Проте, імміграційні процеси в Німеччині мають свої особливості.

Німеччина по відношенню до іммігрантів завжди робила ставку на економічну політику. Потреба в іммігрантах виникла приблизно у 1880-х роках. До цього часу індустріальний розвиток у Німеччині дещо відставав від Великобританії, що виражалось, зокрема, в надлишку робочої сили. Так, до середини ХІХ століття Німеччина, як зазначає Анна Веретевська, була скоріше країною емігрантів, аніж іммігрантів (Веретевская, А., 2012 b, с. 134).

Починаючи з 1880-х років, ситуація змінилась. Німеччині потрібна була додаткова робоча сила з числа іммігрантів. Це, як правило, були представники слов'янських народів, які приїжджали на заробітки. Їм не надавалось громадянство, не дозволялось привозити свої сім'ї та обіймати керівні посади.

Під час Першої світової війни почався відтік іммігрантів. У зв'язку з нестачею робочої сили Німеччина заборонила виїзд іммігрантів з країни, що спричинило антиміграційні настрої в суспільстві. У 1938 році було видано Декрет про іноземців, відповідно до якого іноземним працівникам заборонялось виїжджати

з країни, а пересуватися в її межах дозволялось лише під поліцейським наглядом (Homze, E., 1967).

У 1949 році (після поділу Німеччини) значна кількість німців емігрувала з НДР у ФРН. Однак, для ФРН цього було недостатньо. Тоді керівництво країни прийняло рішення про підписання угоди з урядами країн, де темпи розвитку були нижчими, а кількість працездатного населення вищою. Такими учасниками угоди про рекрутування робочої сили стали: у 1955 році Італія (у 1965 році - продовжено), у 1963 році – Марокко, в 1964 році – Греція, Іспанія, Португалія та Туреччина, у 1965 році – Туніс, у 1968 році – Югославія (Castles, S., Miller, M., 1993). Угоди про рекрутування робочої сили були вигідними не тільки для Німеччини, а й для іншої сторони. У Туреччині, наприклад, це певною мірою вирішувало проблему безробіття, а також давало надію на те, що після повернення своїх громадян Туреччина отримає кваліфікованих працівників. Важливим також було налагодження зв'язків з Європою.

Система вербування гастарбайтерів у Німеччині відбувалась за ротаційним принципом і передбачала заміну одного працівника іншим через визначений період часу. «Іноземні працівники отримували дозвіл на роботу в Німеччині на певний період часу. За умовами контракту, вони були пов'язані з певною галуззю виробництва і єдиним роботодавцем, а після закінчення терміну роботи повинні були повернутися додому. Прибуття сімей при цьому не віталось, а вивченню німецької мови іноземними робітниками і вирішенню їх житлових проблем приділялося мало уваги. Очевидно, що для роботи в Німеччині в країнах еміграції відбиралися кращі працівники» (Денисенко, М., Хараева, О., Чудиновских, О., 2003, с. 126-127).

Незважаючи на жорсткі умови перебування іммігрантів у Німеччині, програми гастарбайтерів зазнали повного краху. Тільки третина іноземних працівників в 1960-х роках повернулась додому. У 1984 році для заохочення добровільного повернення додому були встановлені «гранти на репатріацію» для безробітних іноземних громадян у розмірі 10,5 тис. німецьких марок з додатковими

виплатами для сімей, чим скористались 40 тис. іноземних працівників.

Разом з тим 70-і – 80-і роки ХХ століття були періодом, коли в Німеччині виявилась і стала загострюватись проблема інтеграції іноземців у німецьке суспільство (Werner, H., 2001).

З метою врегулювання питання інтеграції іммігрантів було вжито низку заходів, а саме: організовано курси вивчення німецької мови, надано допомогу в отриманні необхідної професійної кваліфікації і у працевлаштуванні. Відповідальність за реалізацію цих заходів було покладено на Федеральне міністерство праці та соціальних справ. З 1968 року на зазначені цілі було виділено 1,7 млн. німецьких марок (Integration of foreign workers and their families, 2016).

Наприкінці 1982 року було прийнято «Напрямки політики щодо іноземців», де було задекларовано принцип «добросусідського співіснування» (Койбаев, Б., 2014). А 1984 року політико-правова комісія фракції Соціал-демократичної партії Німеччини сформулювала проект оновлення Закону «Про іноземців». Пізніше до розробки закону долучилося Федеральне міністерство внутрішніх справ, у чюю юрисдикцію було передано питання імміграції та інтеграції. На початку 1988 року міністерством було оголошено свій законопроект, який передбачав 2 частини:

1. Закон про інтеграцію іноземців регламентував включення іноземців у суспільство. Цей закон повинен був юридично захистити довготривале (постійне) проживання в ФРН гастарбайтерів і їх родичів.

2. Закон про перебування іноземців містив адміністративно-правовий інструментарій, що визначав можливість самого перебування іноземців у ФРН. Зауважимо, що закон значно розширював діапазон відомчих рішень, з тим щоб звузити кордони для подальшого припливу іммігрантів.

У 1988 році була прийнята Програма інтеграції переселенців («Програма Колля»), у якій була запропонована не одностороння модель інтеграції, коли іноземець підлаштовувався під середовище проживання, під соціум країни перебування, а взаємне

пристосування, культурне збагачення. Тобто німцям надавалася інформація про культуру, традиції та побут іноземців, так само як і іммігранти були поінформовані про особливості Німеччини (Койбаєв, Б., 2014, с. 103).

Програма інтеграції передбачала також реалізацію заходів, спрямованих на протидію проявам екстремізму, ксенофобії та расизму. Прискорення інтеграції іноземців, які легально проживають у Німеччині, декларувалося як одне із завдань Закону про іноземців, який набрав чинності 1 січня 1991 року (Provisions of the Foreigners Act, 1990). У 1992 році з метою забезпечення більш ефективної взаємодії між поліцією, судовою владою та адміністрацією була утворена інформативна група, куди входили представники цих відомств. Її обов'язком була розробка заходів щодо протидії ксенофобії та екстремізму на федеральному рівні. З цією метою було організовано моніторинг і консолідацію інформації про діяльність екстремістських груп. Протидія ксенофобії та будь-яким проявам расової дискримінації визнавалася також одним з основних завдань політики освіти. З метою її реалізації Федеральним міністерством освіти було започатковано такі програми: «Міжкультурна освіта в школах», виставковий проект у музеях «Іноземці в Німеччині – німці за кордоном», «Міжкультурний молодіжний центр», освітня програма для дорослих «Як жити в багатонаціональному суспільстві» тощо (Денисенко, М., Хараєва, О., Чудиновских, О., 2003, с. 140). Важливого значення в інтеграції іноземців уряд надавав вивченню німецької мови. Мовне питання є актуальним і сьогодні. У Новій редакції Закону про іммігрантів заплановано врахувати пропозиції уряду щодо розширення можливостей вивчення німецької мови, а також культури, історії та основ державного устрою країни.

Як зазначають у своєму дослідженні Михайло Денисенко, Оксана Хараєва та Ольга Чудиновських, Міністерство праці та соціальних справ Німеччини прагне поєднувати проекти професійної інтеграції з заходами, спрямованими на сприяння мирному співіснуванню німців та іноземців і на подолання ксенофобії. Прикладом таких програм може слугувати пілотний проект

«Інтеграція мусульман і мусульманських організацій в Німеччині», спрямований на взаємодію між організаціями німців і мусульман для досягнення соціальної інтеграції та конвергенції (Денисенко, М., Хараева, О., Чудиновских, О., 2003, с. 140).

Таким чином, політика Німеччини щодо іноземців, які проживають у країні, була досить неоднозначною. З одного боку, здійснювалась низка заходів щодо інтеграції іноземців, спрямованої на їх рівноправну участь у соціальному, економічному, культурному та політичному житті країни. З іншого – імміграційна політика була досить вибірковою, адже «Закон про імміграцію» охоплював, як зазначає Борис Койбаєв, привілейоване коло «ідеальних», з погляду його творців, іноземців (Койбаєв, Б., 2014, с. 103). У це коло не входили особи, які просили надання притулку, студенти та гастарбайтери, які мали тимчасовий трудовий договір з роботодавцем, навіть за умови тривалого проживання у ФРН. Також у зв'язку з різними поглядами політиків та громадських організацій на іноземців, впровадження законодавчих проектів відбувалось дуже повільно. У багатьох джерелах переважали негативні думки стосовно різкого зменшення населення європейського походження, релігійних та культурних відмінностей тощо. Лише на межі століть були втілені в життя відповідні законодавчі реформи, які дозволяли багатьом іноземцям більшою мірою відчути стабільність і прагнення до інтеграції.

Очевидним є те, що розвиток полікультурної освіти в Німеччині необхідно аналізувати в історико-педагогічній перспективі. Передумови виникнення полікультурної освіти в Німеччині формувались упродовж її історичного розвитку і пов'язані з наявністю внутрішньодержавних мовних та етнічних меншин, присутністю іноземних громадян в німецьких державах, процесами міграції, пізнім формуванням національної держави в Німеччині.

Ірек Сулейманов виділив такі передумови становлення полікультурної освіти в Німеччині:

– соціально-економічні (зумовлені процесами міграції, запрошення робочої сили, зміною кордонів у процесі історичного розвитку Німеччини, колоніальними володіннями);

- соціокультурні (визначаються національною, етнічною, мовною та релігійною гетерогенністю Німеччини);
- політико-правові (пов'язані з досвідом законодавчого оформлення прав національних, етнічних і мовних меншин і прийняттям відповідних політичних рішень у сфері освіти);
- педагогічні (пов'язані з досвідом у сфері педагогічної теорії і практики щодо представників національних, етнічних і мовних меншин) (Сулейманов, И., 2010 b).

Підкреслимо, що освітня політика упродовж зазначеного періоду була спрямована переважно на усунення культурно-мовної, етнічної, релігійної і національної гетерогенності суспільства. Хоча певний досвід підтримки представників етнічних і релігійних меншин в галузі освіти все ж таки був накопичений. Зокрема, педагогічні передумови становлення полікультурної освіти в Німеччині Ірек Сулейманов пов'язує з досвідом у сфері педагогічної теорії і практики щодо представників національних, етнічних і мовних меншин (Сулейманов, И., 2010 b):

- ідеї німецьких педагогів про необхідність навчання рідною мовою (наприклад, голштинського педагога Вольфганга Ратке (Ратісія);
- педагогічні дискусії про проблеми «мовного роздвоєння» (з початку XIX ст.);
- ідеї педагогів щодо ліберального ставлення і підтримки мовних меншин (*Friedrich Wilhelm Schubert, Karl Sigmund von Altenstein* та ін.);
- ідеї німецької порівняльної педагогіки, межах якої розвивались ідеї європейської освіти (*Friedrich Wilhelm von Thiersch*), виховання в дусі миру і взаєморозуміння народів (досвід організації шкільної переписки, міжнародних зустрічей, обмінів тощо);
- формування з кінця XVIII ст. громадської німецької школи, орієнтованої на всіх підданих;
- наявність шкіл з викладанням на мовах меншин (читання, письмо, закон Божий), білінгвальних (іноземницьких) шкіл;
- накопичення досвіду навчання німецької мови як нерідної;
- досвід організації шкіл за конфесійним принципом

(королівство Вюртемберг);

– досвід демократизації системи шкільної освіти в Німеччині окупаційними військами (уведення спільного навчання, перші спроби впровадження ідей інтернаціонального виховання у східній зоні окупації);

– досвід організації класів для дітей іноземних працівників (кінець XIX століття);

– досвід організації шкіл для іноземців (французька гімназія в Берліні (XVIII століття), або російські школи у 20-х роках XX століття);

– дискусія про обов'язкове відвідування школи дітьми іноземної державної приналежності (XIX ст.);

– досвід концептуалізації теми «Німці за кордоном» і «Німці прикордонних регіонів» на основі міжпредметного принципу;

– досвід роботи зі збереження німецької мови в меншинах, що проживають за межами Німеччини;

– досвід колоніальної педагогіки.

На основі зазначених передумов дослідником було розроблено періодизацію становлення та розвитку полікультурної освіти в Німеччині.

Хронологічні межі проведеного науковцем дослідження включають інтервал з моменту заснування Германської імперії у 1871 році, коли почала формуватися консолідована освітня політика Германської держави у сфері національної, мовної, культурної та соціальної гетерогенності суспільства, до сьогодні (Сулейманов, И., 2010 б). Однак, враховуючи передумови становлення полікультурної освіти в Німеччині, увага автора приділялась і прогресивному розвитку в окремих германських державах на більш ранніх етапах історичного розвитку. Означені автором хронологічні межі пов'язані зі значними змінами в освітній політиці Німеччини щодо гетерогенності суспільства на фоні постійно змінюваних соціокультурних, соціально-економічних та політико-правових умов.

Так, перший період починається з офіційного проголошення на території окупованої Німеччини двох германських (німецьких) держав, що дало початок новому етапу політичної історії країни

(1871-1949 роки). У цей час почала формуватися освітня політика у сфері культурної, мовної, етнічної та соціальної гетерогенності, накопичувався різноспрямований досвід і створювалися передумови становлення полікультурної освіти в Німеччині. Період включає в себе 4 етапи:

1. Етап гомогенізації національної та мовної структури німецької школи (1871 – 1918 роки), пов'язаний із прийняттям відповідних законодавчих актів у сфері мовної та освітньої політики: Закон «Про службові мови» (1876 рік), Закон «Про мови судочинства» (1877 рік) і Закон «Про об'єднання» (1908 рік).

2. Етап лібералізації освітньої політики щодо національно-мовної гетерогенності (1919 – 1933 роки), зумовлений результатами Першої світової війни і наступним прийняттям Імперської конституції 1919 року, у якій була стаття «Про захист меншин». Представники датської, польської та серболужицької меншин отримали право навчатися рідною мовою і відкривати приватні школи.

3. Етап націоналістичної розмежувальної освітньої політики стосовно представників національних, етнічних, мовних і соціальних меншин (1933 – 1945 роки) збігається з хронологічними межами перебування при владі в Німеччині націонал-соціалістичного режиму Адольфа Гітлера. З прийняттям «арійських параграфів» і Нюрнберзьких законів 1935 року було розпочато систематичне переслідування етнічних меншин, певних релігійних і соціальних груп, що зумовило ліквідацію шкіл для представників національних, етнічних та мовних меншин.

4. Етап освітньої політики перехідного характеру у сфері національної, етнічної та мовної гетерогенності (1945 – 1949 роки) зумовлений ідеологічними імперативами держав-переможців. Потсдамські угоди 1945 року зобов'язували окупаційні сили здійснювати заходи щодо денацифікації і демілітаризації школи. Ці рішення реалізовувалися союзниками в їхніх окупаційних законах по-різному, що зумовило перехід до реалізації паралельної і ідеологічно різноспрямованої освітньої політики у сфері національної, культурної та мовної гетерогенності у двох німецьких державах.

Другий період з 1949 року до 1990 року завершується офіційним входженням НДР до складу ФРН і є перехідним етапом трансформації розроблених у східнонімецькій педагогічній теорії та практиці концепцій інтернаціонального виховання відповідно до поширених в «старій ФРН» моделей і форм полікультурної освіти. Особливість цього періоду полягає в паралельному розвитку різних підходів до вирішення проблеми національного, етнічного, культурного і мовного різноманіття у сфері освітньої політики у двох німецьких державах. В Західній Німеччині остаточно сформувалась концепція полікультурної освіти, багатовекторний розвиток якої відбувався в умовах відкритої дискусії і реалізації різноманітних моделей і форм. У процесі свого розвитку полікультурна освіта переживала переорієнтацію з вузькогрупової спрямованості (на дітей мігрантів) на включення у сферу полікультурної освіти представників етнічної більшості. В Східній Німеччині розвивалась теорія інтернаціонального виховання, зумовлена значним впливом марксистсько-ленінської ідеології, яка одразу була зорієнтована на всіх учнів; активну роль в інтернаціональному вихованні відігравали молодіжні політичні організації (піонерська організація імені Ернста Тельмана, Вільна німецька молодь).

Третій період (1990 роки – до тепер) – розвиток полікультурної освіти в об'єднаній Німеччині, яка є складовою частиною Європейського Союзу. Особливістю цього етапу є перехід від реалізації концепції інтернаціонального виховання у федеральних землях колишньої НДР до полікультурної освіти «старої» ФРН. Розвиток полікультурної освіти в об'єднаній Німеччині зумовлений подальшим розширенням його цільових і змістовних перспектив, активними інтеграційними процесами в ЄС, спрямованими на значне посилення «європейського виміру» полікультурної освіти в Німеччині.

Як зазначає Ірек Сулейманов, сучасний етап розвитку полікультурної освіти в Німеччині спрямований на розвиток європейської самосвідомості, формування мультиперспективного світосприйняття, розвиток розширеної ідентичності і формування «універсальної людськості» в учнів (Сулейманов, І., 2010 а).

Таким чином, різний політичний та ідеологічний розвиток НДР та ФРН зумовив відмінності в процесі становлення і розвитку полікультурної освіти в роз'єднаній Німеччині. В НДР цей процес був спрямований на розвиток концепції інтернаціонального виховання, в основі якого було марксистсько-ленінське вчення. У ФРН – на розвиток багатовекторної теорії і практики полікультурної освіти.

Сучасна система освіти у Французькій республіці вважається однією з найбільш передових у світі, і це не випадковість, адже основні принципи системи освіти загалом і полікультурної освіти зокрема, мають понад столітню історію.

Становлення та розвиток полікультурної освіти у Франції так само, як і в інших країнах Європи, пов'язані з масовою імміграцією населення. Після Великої французької революції республіканська Франція стала притулком для багатьох іммігрантів, що зробило її багатонаціональною країною. Як зазначає історик Фернанд Бродель, «населення Франції – полотно, зіткане з різних етнічних груп, жителів різних регіонів, які зібралися разом, до яких, завдяки різним імміграціям, що відбуваються більше, ніж століття, приєдналися іноземці з європейських та інших, більш далеких країн» (Бродель, Ф., 1995).

Однією з причин масової імміграції у Францію, як і в інших європейських країнах, де економіка швидко розвивалась, було зростання попиту на робочу силу. Проте імміграційна політика Франції в середині XIX століття мала певну особливість, яка полягала у необхідності стабілізувати демографічну ситуацію в країні. Ці тенденції спостерігались аж до початку Другої світової війни.

На відміну від Німеччини, французьке суспільство більшого значення надавало громадянству, а не національності, і дотримувалося принципу «*Jus soli*» (від лат. *Jus soli* – право землі – юридичний термін, що закріплює право отримання громадянства особам, які народилися на території держави, що практикує *jus soli*, незалежно від їх расової, національної або мовної належності).

Історично *jus soli* отримав поширення в державах зі значними процесами змішання (метисації) різних груп населення, які заселяли

ту чи іншу територію (наприклад, Франція з її романо-кельтсько-німецьким населенням) і в іммігрантських країнах (США, Канада тощо), де це право часто закріплює конституція (*Jus soli*, 2016). На противагу «*jus soli*» існує також «*jus sanguinis*» (від лат. *jus sanguinis* – право крові – юридичний термін, що закріплює право отримання громадянства тієї чи іншої держави (практикуючої *jus sanguinis*) тільки особам, які мають расові, мовні та етнокультурні риси титульної національності), що набув поширення в Німеччині, а потім і в інших мононаціональних країнах Європи.

Масова імміграція до Франції почалася в середині XIX століття – у період бурхливого індустріального розвитку. У цей час у Францію приїжджало іммігрантів більше, ніж у будь-яку іншу країну Європи (Dignan, D., 1981). А у 1930 році частка іноземців у населенні Франції була вищою, ніж у США (Денисенко, М., Хараева, О., Чудиновских, О., 2003, с. 245). В основному іммігранти прибували з держав, що межують із Францією (Іспанії, Італії, Бельгії), а також Польщі. Окрім цього, Франція приймала біженців, а саме: вірмен, які залишили свою територію під загрозою винищення турками; російських аристократів, що тікали від більшовиків; євреїв, які рятувалися від нацистського режиму, а також італійців, іспанців і португальців, які не змирилися з фашистським режимом (Денисенко, М., Хараева, О., Чудиновских, О., 2003, с. 245; Веретевская А., 2012 b, с. 146). Так у Франції утворились невеликі іммігрантські етнічні співтовариства. Більшість іммігрантів цього періоду успішно інтегрувалися у французьке суспільство і стали французькими громадянами.

Наступна хвиля імміграції, що почалася у 1956 році, була пов'язана з відродженням країни після Другої світової війни. Це період був піком імміграції у Франції. Філіп Огден писав: «За цей час кількість іммігрантів у країні подвоїлася і в абсолютному вираженні стала для Франції рекордною» (Ogden, Ph., 1995, p. 292.). Для цього періоду характерна міграція вихідців з Іспанії, Італії, а також з колишніх французьких колоній – країн Магрибу (алжирці, мароканці, тунісці), Африки, Близького Сходу й Азії, а також з Португалії. Він тривав до 1973 року, аж поки покоління, яке народилось у

післявоєнні роки, у середині 1970-х років не заповнило ринок праці, в той час як потреба в робочій силі значно скоротилася у зв'язку зі скороченням виробництва, викликаним нафтовим ембарго (*нафтова криза 1973 року була першою і на сьогоднішній день найбільшою енергетичною кризою*). Це стало причиною масового безробіття, а відтак – економічної кризи. У результаті, урядом було прийнято рішення про внесення суттєвих обмежень в імміграційній політиці.

Зараз з метою тривалого перебування у Францію щорічно приїжджають близько 100 тис. громадян третіх країн. Фактично кількість іноземних громадян, які проживають у Франції, з року в рік залишається незмінною.

Вірою Лоншаковою було проведене дослідження на тему «Розвиток мультикультурної освіти Франції (друга половина ХХ століття)», у якому автор визначає три етапи розвитку полікультурної освіти Франції другої половини ХХ століття (Лоншакова, В., 2011 б, с. 63). Проте автор аналізує період, який передує визначеним етапам. Умовно його можна поділити ще на два етапи:

Перший етап – припадає на першу хвилю імміграції, яка почалася у середині ХІХ століття. У цей період мультикультуралізм як суспільно-ідеологічна і політична течія ще не отримав свого розвитку, не існувало концепції полікультурної освіти (Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L., 1996; Dittmar, N., 2006; Labonte, R., 1979). Оскільки іммігранти першої хвилі були переважно вихідцями з європейських країн, вони з успіхом інтегрувалися у французьке суспільство.

Другий етап передумов – (30-і – 40-і роки ХХ століття) – припадає на другу хвилю імміграції, яка вирізнялася більшою масовістю і різноманітністю її представників. У цей період полікультурна освіта офіційно не була визнаною, і, відповідно, не мала законодавчої бази, а також чіткого теоретичного обґрунтування. Однак саме на цьому етапі склались соціально-педагогічні потреби створення полікультурно орієнтованих програм та освітніх технологій, перегляду мовної політики, пошуку нових ідей для реалізації освіти і виховання особистості в багатонаціональному

соціумі. Так, наявні освітні і соціальні проблеми сімей мігрантів стали передумовою усвідомлення громадянським суспільством країни феномену своєї полікультурності.

Зазначені вище етапи Віра Лоншакова не відносить до етапів розвитку полікультурної освіти у Франції, оскільки в цей період її фактично не існувало. Проте соціально-економічний стан країни, який формувався, в тому числі, завдяки масовим міграційним потокам, сприяв необхідності звернення до проблем полікультурної освіти на державному рівні і безпосередньо стосувався її появи.

I, власне, етапи розвитку полікультурної освіти:

I етап – етап становлення полікультурної освіти – припадає на 50-і – 60-і роки ХХ століття. Для нього був характерним консервативний підхід, який передбачав, що «спільна» культура держави повинна базуватися на нормах домінантної західноєвропейської культури і слугувати основою змісту освіти, а культура етнічних меншин розглядалась як доповнення до неї (Лоншакова, В., 2011 b, с. 66).

Полікультурна освіта того часу була зорієнтована на забезпечення рівних можливостей щодо отримання якісної освіти шляхом створення додаткових умов для навчання дітей, які не володіли або погано володіли французькою мовою і яким важко давалися шкільні предмети. Реформування системи загальноосвітніх коледжів (перший освітній ступінь середньої освіти, уведений у кінці 50-х років – на початку 60-х років ХХ століття) знайшло відображення в Конституції 1951 року і стало значним кроком на шляху підвищення доступності освіти для дітей ім мігрантів і національних меншин. Уведення у 1951 році факультативного вивчення регіональних мов було першим кроком у реалізації функції збереження в освіті культури меншин.

Варто зазначити, що запровадження полікультурної освіти відбувалось, в основному, завдяки стратегіям, що мали політичний характер. Це, насамперед, провідна роль французької мови як єдиної мови міжнаціонального спілкування, оскільки знання французької мови було фактором отримання престижної освіти, а також виховання іммігрантів, як патріотів Франції з позицій інтересів

державної влади.

II етап – етап розвитку й інституціалізації полікультурної освіти (1970-і – друга половина 1980-х років ХХ століття). Завдяки реформам 1970-х років система освіти Франції зазнала серйозних перетворень у напрямку демократизації.

Деталізуємо. Соціологи П'єр Бордьйо і Жан-Клод Пассрон досліджували проблему освіти Франції 60-х років ХХ століття, роль школи, відносини між викладачами й учнями та стосунки у викладацькому корпусі (Бурдьє, П., Пассрон, Ж.-К., 2007). Великого значення соціологи надавали ефектам символічного панування, здійснюваного з боку домінантної моделі культури, провідником якої є школа і система освіти в цілому. Зокрема, дослідниками було доведено пряму залежність можливості доступу до вищої освіти від соціального походження. Фактично було визнано відсутність доступу, або його обмеження, до освіти найменш забезпечених верств населення. Це явище отримало назву «соціальна, або класова, селекція». Ці та інші проблеми в системі освіти Франції стали поштовхом для прояву соціального незадоволення молоді, яке обернулося студентською революцією 1968 року. Після травневих студентських заворушень, які Шарль де Голь назвав «кризою цивілізації», відбулися значні і масштабні суспільні зміни. Відразу після відновлення порядку був призначений новий міністр освіти – досвідчений політик і громадський діяч Едгар Фор. Під його керівництвом було підготовлено новий проект реформи, який отримав назву «Закон про орієнтацію вищої освіти» (*Loi d'orientation de l'enseignement superieur du 12 novembre 1968*). Прийнятий закон багато в чому сприяв модернізації й демократизації вищої освіти, проголошуючи незалежний статус, адміністративну, фінансову та педагогічну автономію вищих навчальних закладів. Однак реформа 1968 року не призвела до планованої децентралізації управління системою вищих навчальних закладів. Демократизація вищої освіти виявилася частковою і не усунула класової селекції.

У 1975 році пройшла ще одна реформа міністра освіти Рене Хабі. Вона була спрямована на отримання учнями «гарантованого рівня знань» і роботи безпосередньо на виробництві

(Гордиенко Н., 2013, с. 10-11). Проте реформа Рене Хабі не отримала належного визнання. Зокрема, її серйозно критикували у прогресивних колах Франції за «американізацію» й утилітарний характер навчання основної маси учнів, а також за збереження соціальної селекції в межах школи і повноцінну освіту еліти.

Незважаючи на значні недоліки освітніх реформ, питання освіти національних меншин усе частіше висвітлювалося в теоретико-методологічних дослідженнях того часу. Основними функціями полікультурної освіти стали функція збереження культури та компенсувальна. Була актуалізована й миротворча функція: організація навчально-виховного процесу будувалася з урахуванням національних традицій (дотримання канонів поведінки мусульман у період релігійних свят тощо). Але при цьому вирішення проблеми виховання толерантного ставлення до представників іншої культури не трансформувалося у вирішення проблеми виховання особистості, готової до діалогу західної і східної культур, і не набуло державного значення, оскільки значно залежало від власне педагогічної ініціативи. Так, реалізація програм і проектів, присвячених пізнанню і збереженню самобутності національних культур, подоланню стереотипів неприйняття людини іншої культури, не була підкріплена належним чином програмою виховання особистості на державному рівні.

Провідними завданнями полікультурної освіти на II етапі Віра Лоншакова визначає (Лоншакова, В., 2011 а, с. 11): виховання національної самосвідомості, подальша компенсація нерівних умов доступу до престижної освіти представників національних, культурних і релігійних меншин. Основне завдання полікультурної освіти полягало у вивченні основ рідної культури і культури Франції. Навчальні плани відповідно до поставленого завдання повинні були включати інформацію про інших, їх цінності, вірування, моделі поведінки.

Автор констатує той факт, що на цьому етапі значною мірою була реалізована модель полікультурної освіти. У той же час, неналежна увага на державному рівні до вирішення проблем виховання особистості, готової до діалогу культур, привела надалі

до прагнення іммігрантів, особливо тих, що сповідували іслам, встановити свої культурні (релігійні) пріоритети.

III етап – період кризи полікультурної освіти (середина 80-х – 90-і роки XX століття), причиною якої стало повернення до політики асиміляції. Держава, що повернулася у своїй політиці до ідей асиміляції і патріотичного виховання іммігрантів, дотримувалася критичного підходу (визнання національних, культурних та інших відмінностей тільки як фактора створення в освіті умов підвищення соціальної мобільності особистості). У цей період окреслились нерозв'язані протиріччя у вирішенні проблеми побудови змісту освіти між державною офіційною ідеологією виховання іммігрантів тільки як громадян Франції і цінностями релігійної культури африканських іммігрантів. Проте сфера вищої освіти Франції другої половини XX століття характеризувалась тривалим рухом до ідеології мультикультуралізму, у ході якого було досягнуто значних успіхів у формуванні змісту і стратегій полікультурної освіти: виховання еліти, готової до діалогу культур; створення умов для адаптації іноземних студентів до вищої освіти Франції; культивування загальносвітової, державної і національної культур у процесах виховання і навчання; інтернаціоналізації. У цілому створювана структура вищої освіти була спрямована на розвиток відповідно до принципів Болонської декларації (дворівнева система вищої освіти, забезпечення якості освіти, розширення мобільності студентів і викладачів тощо).

Варто зазначити, що складна ситуація кінця XX – початку XXI століття в становленні полікультурної освіти Франції не перекреслила гуманістичного складника її величезного досвіду і не припинила пошук педагогами-новаторами шляхів подальшого розвитку полікультурної за суттю освіти в річищі завдань Болонського процесу. Більше того, аналіз розвитку освіти Франції підтвердив правомірність використання моделі полікультурної освіти як плюралістичного підходу до побудови змісту освіти.

Зазначимо, що реформи в освіті Франції були і до обраного для дослідження Вірою Лоншаковою періоду. Процес реформування системи освіти Франції почався ще в 1881 – 1882 навчальному році

завдяки міністру національної освіти Жуля Феррі. Важливим з погляду дослідження проблеми полікультурної освіти є те, що ця реформа базувалась на трьох ключових принципах: була обов'язковою для всіх дітей віком від 6 до 16 років, незалежно від їх статі і класової належності, безкоштовною і світською.

Реформа Жуля Феррі є основою сучасної французької системи освіти, оскільки в ході реформування було створено ту адміністративно-педагогічну структуру, яка проіснувала майже без змін до теперішнього часу (Гордиенко Н., 2013, с. 10).

На даний час французький уряд проявляє підвищений інтерес до питань міжнародного обміну і залучення іноземних студентів до вищих навчальних закладів Франції. Так, у 1998 році Міністерством національної освіти спільно з Міністерством закордонних справ було створено Агентство з питань французької освіти (*Agence Edu France*). Серед основних завдань цього Агентства можна відзначити такі: сприяння поширенню французької освіти серед іноземних студентів; забезпечення студентів повною інформацією про можливість навчання у Франції; координація і представлення різних видів освітніх програм за кордоном.

Крім того, у межах IX-ї Конференції посольств, яка відбулася в серпні 2001 року, був організований круглий стіл, присвячений проблемам прийому іноземних громадян у Франції і міжнародної освіти. На засіданні круглого столу міністрами національної освіти і закордонних справ було вирішено розробити низку заходів щодо розвитку міжнародного співробітництва в галузі вищої освіти. Так, було запропоновано заснувати Декларацію міжнародної діяльності для університетів та інститутів Франції, за допомогою якої ці заклади зможуть визначати напрямки своєї міжнародної діяльності, співпрацюючи при цьому з Міністерством освіти і Міністерством закордонних справ. Для забезпечення якісної і кількісної підтримки проведеної політики було вирішено створити Раду з прийому іноземних студентів, яка повинна буде розробити Статут щодо прийому іноземних студентів. При цьому активну роль у діяльності цієї ради буде відігравати Агентство з французької освіти. На конференції було підкреслено, що для збільшення чисельності

іноземних студентів слід розширити можливості для продовження навчання у Франції тим іноземцям, які навчалися у французьких коледжах за кордоном. Також було вирішено видавати дозволи на тимчасову роботу для окремих категорій студентів.

Таким чином, республіканська модель інтеграції мігрантів довела свою життєздатність у Франції: іммігранти першої хвилі (італійці, поляки, росіяни, бельгійці, іспанці тощо) були асимільовані, а іммігранти нової хвилі (португальці, вихідці з країн Магрибу) знаходяться в процесі соціальної, культурної та політичної інтеграції. Проте у французькій моделі є певні недоліки. Основною проблемою іммігрантів є не стільки етнічна або расова відмінність, скільки соціально-економічне становище.

Отже, проаналізований нами розвиток полікультурної освіти в країнах Західної Європи (у *Сполученому Королівстві Великобританії і Північної Ірландії, Федеративній Республіці Німеччина, Французькій Республіці*) дозволяє зробити висновок про те, що спільною передумовою для розвитку полікультурної освіти цих країн є імміграційні процеси, спричинені соціально-економічним та політичним становищем країни. Надалі виникала необхідність в інтеграції іммігрантів у суспільство. Найбільше можливостей здійснювати інтеграцію мали, насамперед, такі інституції, як навчальні заклади, у яких і зароджувалась система полікультурної освіти.

Варто зазначити, що в різних країнах формувалась своя модель інтеграції іноземних громадян у суспільне життя держави (Castles, S., Miller, M., 1993, p. 39).

Так, у Великобританії була сформована англосаксонська модель, яка заснована на визнанні того факту, що всі групи в суспільстві мають рівні цивільні права на збереження своєї ідентичності та культурної самобутності. Ці права закріплювались у законодавчих актах держави.

Для Німеччини характерною була етнічна модель, відповідно до якої громадянська належність ґрунтувалась, перш за все, на спорідненості («право крові»), а також на мовній, культурній та релігійній спільності. За цією моделлю іноземні етнічні громади

розглядалися як такі, які не підлягають асиміляції, і запроваджена політика не ставила своїм завданням перетворити їх у громадян своєї країни.

У Франції було обрано республіканську модель, згідно з якою громадянство базувалось на принципі «право землі». У цьому випадку всі форми так званої етнічної ідентифікації витіснялися зі сфери державної у сферу приватну, а метою політики була акультурація, а потім і асиміляція кожного іммігранта через школу та інші громадські інститути.

Основною і спільною для проаналізованих нами країн метою полікультурної освіти було, перш за все, забезпечення рівного доступу до вищої освіти усіх верств населення, а також усунення перешкод, що заважають соціалізації культурних груп, підтримка відтворення і розвитку різних культур, укорінення культурного плюралізму як найважливішої характеристики громадянського суспільства.

3.3. Законодавче забезпечення полікультурної освіти в Україні

В Україні полікультурна освіта стала набувати особливої актуальності в період її становлення як незалежної держави, зорієнтованої на європейський освітній простір, про що свідчило затвердження відповідних законодавчих актів на міжнародному рівні.

Державне законодавство і практика регулювання етнонаціональних процесів, або питань, у всіх сферах діяльності формувалися нашою державою відповідно до міжнародних норм та рекомендацій, викладених у Загальній декларації прав людини (Загальна декларація прав людини (рос/укр). ООН, 1948), Рамковій конвенції про захист національних меншин, (Рамкова конвенція про захист національних меншин, 1995), Європейській хартії регіональних мов або мов меншин (Європейська хартія регіональних мов або мов меншин, 1992), Гаазьких рекомендаціях Верховного комісара ОБСЄ щодо прав національних меншин на освіту та інших

документах (Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту, 1996).

Так, у 1948 році Генеральною Асамблеєю ООН було проголошено *Загальну декларацію прав людини* як завдання, до виконання якого повинні прагнути всі народи і всі держави з тим, щоб шляхом освіти сприяти повазі прав і свобод, визначених цією Декларацією. Загальна декларація прав людини була першим міжнародно-правовим актом, що проголосив освіту правом людини. У документі зазначається, що кожна людина повинна мати всі права і всі свободи, проголошені цією Декларацією, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного чи соціального походження, майнового, станового або іншого становища (Стаття 2).

У Статті 18 визнається право щодо релігійних уподобань, а саме право кожної людини на свободу думки, совісті і релігії; це право включає свободу змінювати свою релігію або переконання і свободу сповідувати свою релігію або переконання. У Статті 26 задекларовано право кожної людини на освіту. Зазначається, що освіта повинна сприяти взаєморозумінню, терпимості і дружбі між усіма народами, расовими або релігійними групами.

У Статті 6 *Рамкової конвенції про захист національних меншин*, підписаної Україною у 1995 році, зафіксовано: держави-учасниці заохочують атмосферу терпимості та міжкультурного діалогу і вживають заходів до поглиблення взаємоповаги, взаєморозуміння та співробітництва між усіма особами, що проживають у межах їх території, незалежно від етнічної, культурної, мовної або релігійної самобутності цих осіб, зокрема в галузях освіти, культури та засобів масової інформації.

У 2003 році Україною було ратифіковано *Європейську хартію регіональних мов або мов меншин*, яку держави-члени Ради Європи підписали, підкреслюючи важливість міжкультурного діалогу і багатомовності.

Стосовно освіти – сторони зобов'язались у межах території, на якій такі мови використовуються, відповідно до стану кожної з таких мов і без шкоди для викладання офіційної мови (мов) держави

передбачити можливість надання освіти відповідними регіональними мовами або мовами меншин на всіх рівнях (від дошкільної до університетської) (Стаття 8).

У пояснювальній записці *Гаазьких рекомендацій Верховного комісара ОБСЄ щодо прав національних меншин на освіту* (1996 рік) зазначається, що у Гельсінських рішеннях, прийнятих у липні 1992 року Організацією з безпеки та співробітництва в Європі (ОБСЄ), було запроваджено посаду Верховного комісара з питань національних меншин як «інструмент запобігання конфліктам на найбільш ранній стадії». На цю посаду у 1993 році було призначено Макса Стула. Верховний комісар приділяв увагу багатьом спірним питанням, що виникали між меншинами та центральними владними структурами Європи і які, на його думку, мали потенціал до загострення. У результаті було розроблено рекомендації щодо прав національних меншин на освіту. Тлумачення норм було здійснене таким чином, щоб забезпечити послідовність їх застосування. Рекомендації були поділені на вісім підрозділів – відповідно до практичних питань освіти (Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту, 2016).

Важливого значення у Гаазьких рекомендаціях надається питанню вивчення меншинами рідної мови. Зокрема у документі зафіксовано, що право осіб, які належать до національних меншин, на збереження своєї самобутності може бути повністю реалізоване тільки тоді, коли вони добре оволодіють своєю рідною мовою у процесі навчання.

Також у Рекомендація зазначається, що питання прав меншин на освіту є болючою проблемою для багатьох держав-учасниць ОБСЄ. Разом з тим навчальний процес має потенційні можливості дієво полегшувати і поглиблювати обопільну повагу і взаєморозуміння між різними громадами в межах держав-учасниць. У зв'язку з цим розроблення низки рекомендацій може сприяти кращому розумінню проблем, пов'язаних із правами меншин на освіту, та підходу до їх вирішення. Гаазькі рекомендації розраховані на те, щоб слугувати загальною основою для формування державами політики в галузі освіти меншин.

Ще одним важливим, на наш погляд, міжнародним документом є «Педагогічна Конституція Європи», яка прийнята членами Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи у травні 2013 року у Франкфурті-на-Майні (Німеччина) (Педагогічна конституція Європи, 2013). Документ обговорювався і приймався на Другому Форумі ректорів педагогічних університетів Європи, який зібрав ректорів та представників різних організацій з 11 країн Європи.

Актуальність «Педагогічної Конституції Європи», розробленої професорами Віктором Андрущенком (Україна), Морітцем Гунцінгером (Німеччина), Альгірдасом Гайжутісом (Литва), полягає у доповненні переліку міжнародних документів у сфері вищої освіти документом, який інтегрує уявлення про основи педагогічної підготовки у європейському освітньому просторі.

Педагогічна Конституція Європи має стати тим об'єднуючим документом, на платформі якого формуватиметься новий учитель, а разом з ним і під його керівництвом – виховуватиметься нове покоління європейців, здатних «жити разом» у спільному Європейському Домі. В основі цього процесу – розуміння і повага європейських народів, органічна єдність національних і загальнолюдських цінностей, різноманітність культур і прагнення до співробітництва (Андрущенко В., 2013).

У доповіді Віктора Андрущенка на II Форумі ректорів педагогічних університетів Європи зазначається, що прийняття цього документа – це справа історичної ваги, яка спрямована на об'єднання і співпрацю європейських народів та культур шляхом розвитку освіти, формування високої духовності в підготовці нового вчителя для об'єднаної Європи XXI сторіччя (Андрущенко В., 2013). Важливого значення у документі надається педагогу, який відіграє ключову роль у підготовці нового покоління. Зокрема, у Преамбулі Педагогічної Конституції Європи йдеться про те, що об'єднавчий процес, який розгортається на теренах Європи, потребує формування сучасного суб'єкта європейської життєдіяльності – людини, здатної до співжиття у полікультурному суспільстві у мирі й злагоді, за принципами гуманізму, милосердя, справедливості і

свободи. Одночасно європейська спільнота, виплекана на демократичних традиціях відкритості та довіри, все нагальніше постає перед необхідністю їх збереження та захисту в умовах сучасних викликів: фінансово-економічної кризи, міжнародного тероризму, расової та релігійної нетерпимості. Справедливим є судження, що реалізація цієї історичної місії неможлива без учителя, – одного із ключових суб'єктів позитивних змін (Педагогічна конституція Європи, 2013). Голова Комітету з питань культури та освіти Європарламенту Доріс Пек під час Другого Форуму ректорів педагогічних університетів Європи з цього приводу підкреслювала, що у складному і мультикультурному світі молоді люди повинні здобувати все більше і більше знань і навичок, щоби бути успішним, а вчителі допомагають їм у цьому. Тому потрібно, аби підготовка вчителів відповідала найвищим стандартам і базувалася на цінностях, які всі ми поділяємо. Це стосується викладачів на всіх рівнях освіти: дошкільна, початкова, середня і вища освіта, професійна освіта і навчання, а також навчання дорослих. Кожна з цих освітніх сфер є сходинкою до успіху особистості в суспільстві і на ринку праці (Пек, Д., 2013).

Педагогічна Конституція Європи передбачає визначення єдиної ціннісної та методологічної платформи підготовки нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття. Документ висвітлює основні параметри педагогічної освіти – принципи її розвитку, зміст, умови, очікувані результати реалізації.

Аналізуючи законодавчу базу нашої держави, розроблену для підтримки і розвитку міжкультурної взаємодії громадян України, ми зупинились на двох аспектах цього питання: на відображенні в законодавчій базі прав представників національних меншин і відображенні в ній ідей полікультурної освіти.

Щодо першого аспекту, то за роки незалежності в Україні було прийнято низку законів, постанов і указів, які регламентують діяльність органів законодавчої та виконавчої влади з питань регулювання суспільного життя громадян України, дотримання їх демократичних прав і свобод.

Першим документом незалежної України, у якому йшлося про міжнаціональні відносини, є *Постанова Президії Верховної Ради України «Про Звернення Президії Верховної Ради України до громадян України всіх національностей»*, схвалена 26 серпня 1991 року (Постанова Президії Верховної Ради України «Про Звернення Президії Верховної Ради України до громадян України всіх національностей», 1991). У зверненні зазначено, що на території України проживає більш ніж 110 національностей, як-от: росіяни, євреї, білоруси, молдавани, поляки, болгари, угорці, кримські татари, румуни, греки, гагаузи та інші, які разом з українцями становлять народ України. Президія Верховної Ради республіки виступила гарантом того, що проголошення незалежності України жодною мірою не призведе до порушення прав людей будь-яких національностей. Незалежна Україна як правова демократична держава, керуючись загально визнаними нормами і принципами міжнародного права в національній сфері, Декларацією про державний суверенітет України, забезпечить рівні політичні, економічні і соціальні права всіх громадян, повну свободу розвитку всіх національних мов і культур.

Поняття «український народ», яке об'єднує громадян України всіх національностей, вживається також у преамбулі *Конституції України*, прийнятої у 1996 році (Конституція, Закон, 1996). У Статті 11 Конституції України зазначається, що держава зобов'язана сприяти консолідації та розвитку української нації, її історичній свідомості, традиціям і культурі, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України.

Висвітлено у Конституції України і мовне питання. Зокрема, у Статті 10 зазначено, що держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови, а також гарантує вільний розвиток, використання і захист російської та інших мов національних меншин України. У Статті 53 громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантовано право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні

товариства (Конституція, Закон, 1996). Також закріплено право політичної, економічної та ідеологічної багатоманітності (Стаття 15); рівність конституційних прав і свобод громадян незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками (Стаття 24); право на свободу світогляду і віросповідання (Стаття 35); право захисту своїх соціальних, культурних та інших інтересів (Стаття 36) тощо.

Питання національних меншин відображено і в інших правових документах України.

Наприклад, у *Декларації прав національностей України*, прийнятій у 1991 році, йдеться про те, що дискримінація за національною ознакою забороняється й карається за законом (Стаття 1). Українська держава гарантує право вільного користування рідними мовами в усіх сферах суспільного життя, включаючи освіту, виробництво, одержання і розповсюдження інформації, всім народам і національним групам (Стаття 3), а також право сповідувати свою релігію, використовувати свою національну символіку, відзначати свої національні свята, брати участь у традиційних обрядах своїх народів (Стаття 4) (*Декларація прав національностей України, 1991*).

У 1992 році Верховною Радою України, виходячи із життєвих інтересів української нації та всіх національностей у справі розбудови незалежної демократичної держави, визнаючи нерозривність прав людини і прав національностей, прагнучи реалізувати *Декларацію прав національностей України*, дотримуючись міжнародних зобов'язань щодо національних меншин, було прийнято *Закон України «Про національні меншини в Україні»* з метою гарантування національним меншинам права на вільний розвиток (*Закон України «Про національні меншини в Україні», 1992*).

Короткий огляд вищезазначених документів говорить про те, що державною владою на законодавчому рівні передбачено співіснування та міжкультурну взаємодію представників різних

національностей у межах держави Україна на демократичних засадах.

Щодо другого аспекту, зазначимо, що ідеї полікультурної освіти відображено в таких документах, законодавчих актах, законах, постановах і указах, як: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (Постанова Кабінету Міністрів України, Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»), 1993); Національна доктрина розвитку освіти (Указ президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти, 2002); Національна стратегія розвитку освіти в Україні до 2021 року (Указ президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2013); Концепція національного виховання студентської молоді (Рішення Колегії МОН України «Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді», 2009); Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо виховання сучасного громадянина в полікультурному середовищі засобами позакласної роботи» (Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо виховання сучасного громадянина в полікультурному середовищі засобами позакласної роботи», 2012) та інших документах.

Головною метою національного виховання у *Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»)*, затвердженій у 1993 році, визначено, з-поміж іншого, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави (Постанова Кабінету Міністрів України, Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»), 1993).

Пріоритетним напрямом реформування виховання виокремлено прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, що населяють Україну; виховання духовної культури особистості; створення умов для вільного вибору нею своєї світоглядної позиції.

Серед основних шляхів реформування виховання передбачено активний обмін надбаннями духовної культури між

усіма народами, які населяють Україну, а також з українською діаспорою.

Щодо вищої освіти, то Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») сплановано її піднесення на рівень досягнень розвинутих країн світу та інтеграцію у міжнародне науково-освітнє співтовариство.

У *Національній доктрині розвитку освіти*, затвердженій у 2002 році, ідеї полікультурної освіти є пріоритетним напрямком державної політики, спрямованим на формування національних і загальнолюдських цінностей, створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти, забезпечення освітніх потреб національних меншин (Указ президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти, 2002).

У документі зазначається, що держава повинна забезпечувати збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин; виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу.

Визначено Доктриною і стратегію мовної освіти, яка спрямована на розвиток високої мовної культури громадян, виховання поваги до державної мови та мов національних меншин України, толерантність у ставленні до носіїв різних мов і культур. Реалізація мовної стратегії здійснюється шляхом комплексного і послідовного впровадження просвітницьких, нормативно-правових, науково-методичних, роз'яснювальних заходів. Забезпечується право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток етнокультури, її підтримку та захист державою. У навчальних закладах, де навчання ведеться мовами національних меншин, створюються умови для належного опанування державної мови.

Таким чином, освіта, у тому числі полікультурна, визнається рушійною силою розвитку громадянського суспільства, передумовою утвердження якого є підготовка освічених, моральних, мобільних людей, здатних до співпраці та міжкультурної взаємодії.

Майже через 10 років – у 2013 році основні шляхи реалізації концептуальних ідей та поглядів розвитку освіти, визначених Національною доктриною розвитку освіти, було конкретизовано у *Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року* (Указ президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2013).

Розроблення Національної стратегії було зумовлено необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір. Серед позитивних змін у забезпеченні розвитку національної освіти слід відзначити проведення Форуму міністрів освіти європейських країн «Школа XXI століття: київські ініціативи», на якому серед інших проголошено такі напрями євроінтеграції освіти, як «Спільна історія без розділових ліній», «Толерантність», «Через мову до взаєморозуміння», «Новій освіті Європи – новий європейський учитель», що говорить про важливе значення міжкультурної взаємодії, яку забезпечує полікультурна освіта, та орієнтація на європейське освітнє співтовариство. Проте існують і певні проблеми, зокрема обмеженість доступу до якісної освіти окремих категорій населення (діти, які проживають у сільській місцевості, діти з особливими освітніми потребами, обдарована учнівська молодь, діти мігрантів).

Основними завданнями Національної стратегії визначено забезпечення розвитку та функціонування української мови як державної, задоволення мовно-освітніх потреб національних меншин, створення умов для вивчення іноземних мов; 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 та ін.

Забезпечення національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді передбачається через формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі.

Ще одним документом, у якому відображено ідеї полікультурної освіти є *«Концепція національного виховання студентської молоді»*, затверджена у 2009 році (Рішення Колегії МОН України *«Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді»*, 2009).

У загальних положеннях Концепції зазначається, що відповіддю на виклики сучасного світу має стати національне виховання студентської молоді, що формуватиме ядро української інтелігенції на основі національної ідеї. Національна ідея трактується в документі як така, що об'єднує й консолідує суспільство, сприяє виробленню активної життєвої позиції молодій людині, становленню її як особистості. Національний характер виховання полягає у формуванні людини як громадянина України незалежно від її етнічного та соціального походження, віросповідання та передбачає створення спільноти самодостатніх людей, які об'єднані національною ідеєю та оберігають свої цінності й свободи. Зазначається також, що глобальний простір, у який інтегрується наша студентська молодь, передбачає засвоєння надбань культури різних народів. Тому постає потреба в здатності студентської молоді до входження у світовий соціокультурний простір – за умови збереження української національної ідентичності.

Дещо пізніше, перед початком 2012 – 2013 навчального року, Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України було підготовлено *Лист «Щодо виховання сучасного громадянина в полікультурному середовищі засобами позакласної роботи»*, у якому йшлося про те, що «актуальною проблемою сучасної

педагогічної практики є полікультурне виховання дітей, що ґрунтується на принципах рівності і недискримінації, на всебічному розвитку особистості та на створенні навчальним закладом умов для збереження і розвитку національних мов та культур» (Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо виховання сучасного громадянина в полікультурному середовищі засобами позакласної роботи», 2012), також у Листі зазначається, що питання полікультурного виховання мають обговорюватись на наукових конференціях, ділових зустрічах, семінарах для педагогічних працівників за орієнтованою тематикою: «Виховання полікультурної багатомовної особистості», «Полікультурна освіта і виховання», «Виховання особистості в полікультурному суспільстві», «Полікультурний педагог».

Звичайно, ідеї полікультурної освіти не вичерпуються проаналізованими документами. Існує багато інших документів, у яких так чи інакше відображено досліджуване нами питання. Це і Закони «Про свободу совісті та релігійні організації», «Про охорону дитинства», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про об'єднання громадян» та інші чинні документи, а також міжнародно-правові акти, ратифіковані Верховною Радою України.

Сформована нормативна-правова база у сфері міжнаціональних відносин та у галузі освіти закладає надійне підґрунтя для гармонійного поєднання інтересів усіх громадян українського суспільства та створення для них рівних умов для участі у державотворчих процесах. Політика держави, більшості громадських і політичних інституцій, пише Георгій Філіпчук, налаштована на оптимальне (в інтересах людини і суспільства) поєднання загальнодержавного і національного (етнічного) елементів, що дає можливість всім, хто входить у склад українського суспільства, розвивати не лише власну національну культуру, але й творити якісно нову стосовно потреб і перспектив розвитку громадянського суспільства. У такому суспільстві кожен політично є українцем, а етнічно – гідним представником свого корінного народу, історичної батьківщини, віри і мови (Філіпчук, Г., 2002, с. 26). Право меншин на існування і розвиток своєї культури забезпечується,

насамперед, через вивчення рідної мови у навчальних закладах та культурно-освітніх центрах національних меншин. Водночас, законодавство сформовано таким чином, щоб права національних меншин не превалювали над правами інших громадян України. Важливе значення надається інтеграції представників національних меншин в українське суспільство, яка вимагає, поряд із володінням рідною мовою, володіння державною мовою (державними мовами), а також формування міжкультурної толерантності всіх громадян України.

Проаналізована законодавча база має досить важливе значення для становлення державності українського народу, формування його національної самосвідомості на демократичній основі, вироблення сучасної національної ідеї, яка є консолідуючим фактором. Георгій Філіпчук зазначає, що проблематика: держава і національні меншини, громадянське суспільство і національні меншини залишатиметься і надалі найбільш актуальною. Завдання України, в якій століттями була відсутня атмосфера гуманізації міжетнічних стосунків, діяло право сильного і обов'язок пригнобленого, замість довіри і добра панували недовіра, нетерпимість, упередженість, конфліктність – формувати модель громадянської спільності (Філіпчук, Г., 2002, с. 26). Існують й інші нерозв'язані проблеми. Зокрема, часто ідеї полікультурної освіти не мають практичного впровадження і питання їх реалізації залишаються лише на рівні затверджених документів. Також не розроблено концепцію полікультурної освіти, упровадження якої було б доречним на всіх рівнях освіти: від дошкільної до університетської та освіти дорослих; не існує програми підготовки вчителя для роботи в полікультурному суспільстві; не вистачає підручників та методичного забезпечення, не вирішено питання двомовної підготовки вчителів для роботи з національними меншинами тощо.

Також необхідно враховувати, що у цивілізаційному просторі постійно здійснюються спроби адаптувати культуру до потреб цивілізації в цілому або до певного її елемента, тому тільки методами державного регулювання або, інакше кажучи,

адміністративними методами неможливо впливати на культурний простір. Одним зі способів змінити конфігурацію простору залишається прагнення людини у нинішній історичний час добровільно, у вигляді сформованої потреби, реалізовувати ті чи інші культурні цінності. Таке завдання можна вирішити за допомогою полікультурної освіти, оскільки онтологічно освіта становить собою сходження конкретної людини до культури, входження в культурний простір і актуалізацію для себе його основних структурних елементів.

3.4. Соціокультурна функція університетів як основа полікультурної освіти майбутнього викладача

Ми зазначали, що майбутніми викладачами, згідно з українським законодавством, можуть бути здобувачі вищої освіти, а саме здобувачі другого (магістерського) рівня, які навчаються у вищих навчальних закладах.

Заклад вищої освіти, за визначенням наведеним у Законі України Про вищу освіту – окремих вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей (*Закон України «Про Вищу освіту» № 1556-VII, 2014*).

До недавнього в Україні існувало 7 типів вищих навчальних закладів: університети (198), академії (62), інститути (83), консерваторії (1), коледжі (245), училища (117), технікуми (97). Проте, у Статті 28 Закону України Про вищу освіту (*Закон України «Про Вищу освіту» № 1556-VII, 2014*) типи вищих навчальних закладів скорочено до наступних: університет, академія, інститут, коледж. Кожен тип має свої особливості. Зокрема, університет – багатогалузевий (класичний, технічний) або галузевий (профільний, технологічний, педагогічний, фізичного виховання і спорту,

гуманітарний, богословський/теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) заклад вищої освіти, що провадить інноваційну освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти (у тому числі доктора філософії), проводить фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність.

Академія, інститут – галузевий (профільний, технологічний, технічний, педагогічний, богословський/теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) заклад вищої освіти, що провадить інноваційну освітню діяльність, пов'язану з наданням вищої освіти на першому і другому рівнях за однією чи кількома галузями знань, може здійснювати підготовку на третьому і вищому науковому рівнях вищої освіти за певними спеціальностями, проводить фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність.

Таким чином, з-поміж чотирьох типів (університет, академія, інститут, коледж) закладів вищої освіти підготовку здобувачів рівня «магістр», згідно з українським законодавством, можуть здійснювали лише заклади IV рівня акредитації, до яких належить лише один тип закладу вищої освіти – університет. Цей факт дає підстави розглядати університет, як єдино можливий тип закладу вищої освіти у підготовці майбутнього викладача закладу вищої освіти. Окрім цього, що має більш важливе значення для нашого дослідження, університет є основним соціальним інститутом з формування світогляду та поширення культурних цінностей.

Сучасна університетська освіта пройшла тривалий шлях розвитку. Історія університетів налічує кілька століть, упродовж яких вони переконливо продемонстрували як стабільність свого

існування, так і здатність до змін, а також сприяння перетворенням і прогресу в суспільстві.

Університет (*universitas*) у перекладі з латинської мови означає «сукупність» (від *universus* – «весь», «взятий у сукупності»). У XII столітті паралельно з монастирськими, соборними, капітульними та міськими школами виникають особливі школи, які, на відміну від старих, пов'язаних виключно з інтересами місцевої парафії, монастиря або міста (*studia particularia*), стали доступними для всіх бажаючих (*studia generalia*). Професори й учні (*magistri et discipuli*) утворили корпорації з особливою юрисдикцією, органами самоврядування і привілеями, отриманими від місцевої й універсальної влади (папи й імператора). «Усяке товариство, купецька ганза або гільдія, або торгово-промисловий цех у середні століття називався *universitas* (напр. *Universitas civium* – міська комуна), у зв'язку з чим члени вільної школи, як представники педагогічного і вченого ремесла, стали називатися *universitas studii*, *universitas magistrorum et scholarium* або просто *universitas studentium*, оскільки терміном *studentes* позначали як вчителів, так і учнів. Як навчальний заклад старовинний університет, як і всяке інше училище, називався *schola* або *Studium*, а епітет *generale*, на відміну від старих місцевих шкіл (*studia particularia*), вказував на його інтернаціональний характер. Поступово, з розвитком форм гуртожитку вчителів і студентів та з визнанням цих форм з боку офіційної влади, назва товариства, корпорації – *universitas* – стає позначенням університету як навчального закладу (Енциклопедический словарь: в 86-и т., 1902, с. 751) Таким чином, за університетами їх сучасна назва закріпилась значно пізніше.

Історія університетів починається з епохи західноєвропейського Середньовіччя і пов'язана, з одного боку, із розростанням середньовічних міст, розвитком економіки і культури, а з іншого – із занепадом монастирських шкіл. На відміну від них, призначення університетів було не тільки у тому, щоб зберігати культуру, а й у тому, щоб передавати її іншим поколінням через освіту.

Університет зароджувався як духовна й інтелектуальна спільнота. Щоб стати університетом, установі необхідно було отримати папський указ про своє створення. Таким указом Папа Римський виводив школу з-під контролю світської і місцевої церковної влади і узаконував існування університету (Сапожникова, М., 2016). Права навчального закладу підтверджувалися привілеями, які закріплювали університетську автономію (власний суд, управління, а також право присвоєння наукових ступенів та право звільнення студентів від військової повинності). Професори, студенти та службовці освітньої установи підпорядковувалися виключно виборному ректору університету і виборним деканам факультетів. Це були перші витoki університетської автономії. Пошук компромісу між самоврядуванням і державним управлінням лежить і в основі сучасного тлумачення автономії університету.

Прийнято вважати, що перші університети з'явилися у країнах Західної Європи (XII – XIII століття): Болонський університет (Італія), Паризький університет (Франція); Кембриджський і Оксфордський університети (Англія); Саламанський (Іспанія); Лісабонський (Португалія).

У Центральній Європі (XIV століття): Празький (Карлів) університет (Чехія); Краківський (Польща); Віденський (Австрія); Гейдельберзький (Німеччина).

В Північній Європі (XV століття) – Упсальський (Швеція), Копенгагенський (Данія).

Середньовічний університет мав у структурі чотири факультети: юридичний, медичний, богословський, філософський. Однак навчання починалося з особливого, підготовчого факультету, який називався артистичним, де викладалися «сім вільних мистецтв». Викладання велося латинською мовою.

Університет є одним із найстаріших інститутів європейської цивілізації, який можна назвати феноменом цієї цивілізації і одним з найважливіших її компонентів. Університети цілком органічно виникли в епоху Середньовіччя як перші світські навчальні заклади і швидко стали унікальними мікросоціумами за принципами свого

існування, культурними традиціями і характером взаємодії із суспільством і державою.

Виникнення «ідеальної», класичної моделі університетської освіти пов'язують з відкриттям у 1810 році Берлінського університету і реалізацією ідей Вільгельма фон Гумбольдта в межах нової моделі університету.

Реформи Вільгельма фон Гумбольдта спричинили революцію у розвитку концепції вищої освіти Німеччини. Ним були переосмислені і певною мірою наново сформульовані цілі, завдання університету і цінності, на яких вони базуються. В основу класичної моделі університету була покладена його залежність від суспільства і культури (Дуда, Г., 2000). Університет отримав автономію, що включала повну академічну свободу. Учені отримали від влади безпрецедентні інституційні можливості. Натомість, держава зобов'язала університети підтримувати національну культуру (Налетова, И., 2003). Базовими принципами класичної ідеї університету стали: державна підтримка університету при збереженні ним статусу відносної автономії; ідея академічної свободи в дослідженні і навчанні як основоположна; дослідження та навчання як сутність освіти; активне включення викладачів і студентів у суспільне життя; етичне обґрунтування гідності знання і освіченості. Новий університет виступав одночасно професійним, культурним і дослідницьким інститутом.

Результат втілення ідеї Вільгельма фон Гумбольдта став зразком для систем вищої освіти у всьому світі. Класична, ідеальна гумбольдтська модель університету на декілька десятиліть, аж до середини ХХ століття, визначила розвиток вищої університетської освіти.

Далі виникла нова соціокультурна ситуація, яка почала змінювати модель університетської освіти. Як зазначає Альфред Вебер, у новій епосі масовізації з великою кількістю нових проблем виникли масові нові організації, які займаються вирішенням цих проблем. У таких умовах університет розростається у величезну організацію, яка сильно відрізняється від ідеальної моделі університета Вільгельма фон Гумбольдта. Глибина соціальних змін

призвела до революційних перетворень як у структурі знання, так і в самих університетах. Відбувається спеціалізація університетів, яка, значною мірою є наслідком постійних змін існування, властивих епосі масовізації (Вебер, А., 1998, с. 358-359).

Незважаючи на періоди занепаду і процвітання, низка європейських університетів перетворилися на найпрестижніші вищі навчальні заклади з багатими традиціями і високою якістю освіти, які і сьогодні входять у число найкращих університетів світу.

Що стосується вітчизняної історії підготовки викладачів в університетах – то історія університетської освіти України є одним з важливих напрямів дослідження в сучасній історіографії.

Олександр Глузман у монографії «Краткий очерк университетского педагогического образования в Украине» зазначає, що історичний підхід до дослідження університетської педагогічної освіти передбачає два основних напрями пошуку (Глузман, А., 1997, с. 4-5).

Перший, традиційний, включає історичний опис виникнення і становлення окремих університетів у часовій послідовності, їх трансформації залежно від соціальних і економічних умов, аналіз специфіки функціонування порівняно з іншими спеціальними освітніми установами (учительськими семінаріями та інститутами народної освіти).

Другий напрям пошуку має принципово іншу зорієнтованість. Він передбачає не тільки осмислення історичного досвіду, але й створення концептуальних моделей університету з метою вирішення проблем, що існують на даному етапі, і досягнення нового рівня університетської педагогічної освіти. Такого роду пошук пов'язаний з філософією і методологією університетської освіти і спрямований на визначення завдань, ціннісних орієнтацій, функцій університету, отримання висновків, результатів, рекомендацій, що сприяють цілеспрямованим змінам у стратегії університетської педагогічної освіти.

Філософія університетської освіти з цих позицій, на думку Наталії Ладижець, є осмисленням способів буття університетської освіти у світі в контексті історичного і синхронного діалогізму. Без

аналізу сутності сучасного університету вирішення окремих питань як в загальному, так і у локальному соціокультурному просторі буде мати не повний емпіричний і ситуативний характер. Поява місії провідного освітнього підрозділу, його цінностей і меж функціональності, як і мотивації і дійсних орієнтаційних можливостей особистості, сприяє оптимізації у розробці освітніх стратегій і результативності їх реалізації. Формування такого роду стратегій неможливе поза фундаментальною освітньою теорією, філософським осмисленням минулого досвіду, сучасного стану, проблем, перспектив розвитку університетської освіти (Ладыжец, Н., 1992, с. 3-4). Незважаючи на різний характер вказаних напрямків наукового пошуку, дослідження обох напрямів дозволяють визначити основні принципи, цілі, завдання університетської освіти.

Ми не ставили за мету здійснення історичного аналізу розвитку університетської освіти в Україні, адже ця проблема ґрунтовно досліджена науковцями і представлена у низці дисертаційних досліджень (Глузман, О., 1997 б; Курляк, І., 2000; Стоян, Т., 1999; Удовицька, Т., 2002 та інших), а також у наукових виданнях (Гупан, Н., 2002; Дем'яненко, Н., 1998; Сірополко, С., 2001 та інших).

Проте ми вважаємо за потрібне окреслити періоди становлення та розвитку провідних університетів України за Олександром Глузманом, з метою цілісного сприйняття сучасної вищої освіти, у якій університет, як провідний тип вищого навчального закладу, є не тільки центром еталонного знання та підготовки майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, а й відображенням і, водночас, транслятором соціокультурного розвитку суспільства.

Олександр Глузман виокремлює такі періоди розвитку університетської освіти:

– перший період – пов'язаний із виникненням перших університетів на західноукраїнських землях (Львівського та Чернівецького);

– другий період – розвиток українських університетів в умовах Російської імперії;

– третій період – становлення системи університетської педагогічної освіти в УРСР;

– четвертий період – оновлення і побудова національної системи університетської педагогічної освіти (Глузман, А., 1997 а).

Перший період. Відлік часу вітчизняної університетської педагогічної освіти, зазначає Олександр Глузман, починається із заснування Львівського університету. 20 січня 1661 року король Ян Казимир підписав диплом, який давав Львівській єзуїтській колегії «статус академії і титул університету» з правом викладання усіх сучасних університетських дисциплін і присвоєння наукових ступенів (Finkel, L., Starzynski, S., 1894, s. 20-22). Ця дата є першою сторінкою в історії Львівського університету і в цілому університетської освіти в Україні.

Звичайно, що в ті часи діяльність Львівського університету визначалась соціальними інтересами й ідеологічними установками Речі Посполитої. Але, як культурно-освітній центр, він не міг знаходитись у ізоляції від суспільного життя, соціальних змін, впливу зарубіжних університетів. У складній соціальній ситуації проростали перші зерна наукової і педагогічної думки (Глузман, А., 1997 а, с. 6).

Необхідність створення вищого навчального закладу у Чернівцях виникла ще в період революції 1848 року (Чернівецький обласний державний архів, ф. 216, оп. 3, д. 190, л. 2-14). Це питання порушувалось депутатами від Буковини в тогочасному австрійському рейхстазі, однак поразка революції зупинила процес його вирішення. Тільки 16 листопада 1874 року рада міністрів Австрії, розглядаючи питання про заснування нового університету, зупинила свій вибір на Чернівцях. У 1870 році в Чернівцях була відкрита учительська чоловіча гімназія, а 7 грудня 1874 року прийшов дозвіл на створення Чернівецького університету.

Другий період. Ідея відкриття університету в центральній частині України утверджувалась ще в середині XVIII століття (Глузман, А., 1997 а). Її висловлював у своїх творах та бесідах про користь просвіти український поет і філософ Григорій Сковорода. У 1767 році група сумських дворян намагалась добитися відкриття університету в Сумах (Наказ сумских дворян, с. 276). У 1784 році

така спроба була здійсненна в Єкатеринославі, а через два роки в Чернігові.

На початку XIX століття виникли передумови для відкриття університетів у великих містах України. Насамперед, у зв'язку із розвитком виробничих сил виникла необхідність у кваліфікованих спеціалістах з різних галузей знань, посилювалось прагнення молоді до вищої освіти. Також у 1802 році було затверджено Міністерство народної освіти, яке в 1803 – 1804 роках почало проводити шкільну реформу. Роль організатора системи освіти була відведена університетам. Так розпочався другий період університетської освіти, який пов'язаний із заснуванням і становленням Харківського, Київського і Новоросійського (Одеського) університетів.

Харківський університет. Становлення Харківського, а пізніше Київського і Одеського університетів не було винятковим явищем. Їх заснування було зумовлено соціально-економічним розвитком суспільства, культури, освіти, традиціями вітчизняних навчальних закладів.

Так, перший в Україні Харківський імператорський університет було створено у 1803 – 1805 рр. Університет очолив відповідний (Харківський) навчальний округ, який охоплював 372 навчальних заклади (Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (XIX – початок XX ст.): нариси, 1991, с. 147; Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Харківщині, 1992, с. 127).

З часу свого заснування університет мав чотири основні факультети: історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний і медичний (за даними 1869 р.). Історико-філологічний та фізико-математичний факультети мали по три відділення: перший – історичних наук, давньокласичних мов і літератури, російсько-слов'янських мов і літератури; другий – математичних, фізико-хімічних та природничих наук (Университеты, 1869, с. 204).

З 1811 року чималий вплив на розвиток педагогічної освіти в Україні здійснював відкритий при університеті педагогічний інститут (Университеты, 1870, с. 5-24).

При університеті було створено училищний комітет з 6 професорів на чолі з ректором. За його сприяння у 1805-1814 роках було відкрито 12 гімназій, 65 повітових, 17 малих народних та 69 парафіяльних училищ (Дем'яненко, Н., 1998, с. 22).

Київський університет. У відкритті Київського університету велике значення мала двохсотлітня діяльність Київської академії. Заснована у 1632 році під назвою Києво-Братської (Могилянської) колегії, вона стала першим вищим навчальним закладом в Україні.

Київ, так само як і Харків, на початку ХІХ століття був одним із центрів розвитку промисловості, суспільної думки, культури, просвітництва. Спеціальна комісія Міністерства народної освіти в 1802 році прийшла до висновку про доцільність заснування університету в Києві. На початку 30-х років ХІХ століття питання про відкриття університету було знову підняте і успішно вирішене. У 1833 році був отриманий дозвіл, і 15 червня 1834 року відбулось відкриття Київського університету (Глузман, А., 1997 а, с. 15).

Водночас, при Київському університеті Св. Володимира було відкрито педагогічний інститут. Уже 1839 року в університеті налічувалось 125 випускників, що слугувало певним імпульсом розвитку економіки регіону. Університет розпочав діяльність у складі двох відділів, а наприкінці 60-х років мав вже чотири факультети: історико-філологічний (відділення слов'янсько-російської, класичної філології та історичних наук); фізико-математичний (відділення математичних та природничих наук); юридичний і медичний (Університеты, 1870, с. 177).

Загалом, діяльність Харківського і Київського університетів проходила за двома взаємозумовленими напрямками. Перший напрям був спрямований на функціонування учительських комітетів, що відповідало запитам соціально-економічного розвитку країни і направлено на відкриття шкіл, контролювання та методичне забезпечення їх навчально-виховного процесу. Другий – відображав тенденцію організації підготовки вчителів на базі університетів, що проявилось у створенні педагогічних інститутів.

Одеський університет. Дещо пізніше, у другій половині ХІХ століття, завдяки розвитку торгівлі із заморськими країнами, відомим

у всьому світі стає місто Одеса. Окрім торгівлі Одеса славилась традиціями Рішельєвського ліцею, на базі якого з ініціативи Миколи Пирогова, тодішнього попечителя округу, 1 березня 1865 року відкрився Новоросійський (Одеський) університет.

Університет мав три факультети: історико-філологічний з трьома відділеннями (класичної, російсько-слов'янської філології та історичних наук), фізико-математичний з трьома відділеннями (фізико-математичних, природничих наук, технічних наук з агрономією) та юридичного факультету (Университеты, 1870, с. 190).

Професорсько-викладацький склад університету був досить прогресивним. В університеті реалізовувались ідеї демократизації змісту навчальних дисциплін. Було започатковано вищу жіночу освіту, створено студентські наукові гуртки і товариства тощо.

В історії заснування Харківського, Київського і Одеського університетів є багато спільного. Зокрема, університети відкривались в центрах регіонів, де стрімко розвивались промисловість, торгівля, культура й освіта. Вони були засновані на базі провідних навчальних закладів (академії, колегіуми, ліцеї), що мали глибокі традиції у навчанні, підготовці вітчизняної наукової еліти. Питання про відкриття університетів не один раз обговорювався, і рішення приймалось тільки у випадку визначення всіх аспектів діяльності університету. Проблеми, пов'язані з заснуванням того чи іншого університету, були в центрі уваги Міністерства народної освіти, спільноти, вчених, діячів культури.

Третій період. Події 1917 року, як зазначає Олександр Глузман, змінили не тільки соціальний лад, але й поставили на порядок денний створення нової школи з новими педагогічними кадрами університету (Глузман, А., 1997 а, с. 42). Незалежна Україна робила перші кроки в організації підготовки національних педагогічних кадрів. Програмним документом стала декларація Генерального секретаріату від 26 червня 1917 року, у якій визначались основні заходи, спрямовані на розвиток національної школи і підготовку для неї кадрів (Центральный государственный архив Октябрьской революции Украины (ЦГАОР Украины), ф. 2581, оп. 1, д. 1, л. 25; д. 39, л. 13-17).

Розпочалось становлення системи української університетської освіти. 30 червня 1918 року університети Св. Володимира в Києві, Харківський і Новоросійський (Одеський) стали державними університетами України. У цьому ж році, на базі вищих жіночих курсів, відкривається університет в Катеринославі (Дніпропетровську). В місті Симферополі 18 квітня 1918 року починаються заняття в Таврійському філіалі Київського університету, а 14 жовтня 1918 року при повній підтримці і допомозі Київського університету урочисто відкривається Таврійський університет (Известия Таврического университета, 1919, с. 43-44).

У ці роки ситуація в країні була досить складна. Влада переходила із рук в руки. Проте прогресивні суспільні діячі, представники університетських центрів України робили все можливе для того, щоб мрія про відкриття нових університетів стала реальністю. В цей час голова Ялтинської міської управи писав: «Необходимо понимать, что в стране, где разруха может привести к уничтожению всех богатств, насаждение университета является единственным спасением возрождения страны и её культуры» (Архив Крымской АССР, ф. 522, оп.1, д. 2312, л. 212 (об.)).

В умовах громадянської війни в Україні велась підготовча робота з відкриття університетів у Полтаві, Чернігові і Ніжині. Почали діяти Київський український народний університет, Педагогічна академія в Києві, Український державний університет у Кам'янці-Подільському.

Навесні та влітку 1920 року Наркомпрос України ліквідував університети в Києві, Харкові, Одесі та Катеринославі. 23 грудня 1920 року рішенням Кримського обкому РКП(б) був ліквідований Таврійський університет.

Цей період в історії університетської освіти був складним, наповненим великою кількістю не зовсім потрібних реорганізацій. Унаслідок цього майже 13 років університетів в Україні по суті не було. Тільки пройшовши складний шлях експериментів і реорганізацій, університети почали відроджуватись. У кінці 1932 – 1933 навчального року окремі інститути почали об'єднуватися в єдині заклади – університети.

40-і – 80-і роки ХХ століття характеризуються відкриттям Ужгородського університету і перетворенням в університетські центри Донецького, Кримського і Запорізького педагогічних інститутів.

Четвертий період. Наступний період у вітчизняній університетській освіті, який почався в середині 1980-х років, пов'язаний з побудовою державної політики у галузі вищої, в тому числі університетської, освіти. Це проявлялось, по-перше, у реорганізації найбільших педагогічних інститутів: Луцького, Івано-Франківського, Черкаського, Сумського – у Волинський, Прикарпатський, Черкаський та Сумський університети; по-друге, у регіональній стратегії, розташуванні університетських центрів підготовки педагогів різних спеціальностей, спеціалізацій та профілів близько до місць їх переважного використання; по-третє, у приведенні контингентів студентів педагогічних факультетів і відділень університетів у відповідність до потреб системи середньої та середньо-спеціальної освіти; по-четверте, у гнучкому реагуванні університетів на зміни соціального замовлення на підготовку педагогічних кадрів необхідних спеціальностей: практичних психологів, соціальних педагогів, менеджерів освіти, педагогів-реабілітологів, викладачів соціальних наук.

У цій періодизації простежуються, насамперед, тенденція до постійного розвитку університетської освіти в Україні, за винятком десятирічної відсутності університетів унаслідок їх ліквідації (1920-1932 роки), а також непосередня залежність темпів розвитку освіти від соціально-економічних та суспільно-політичних умов.

Що стосується власне педагогічної освіти, варто відзначити, що підготовці педагогічних кадрів як для шкіл, так і для гімназій, семінарій, училищ, педагогічних інститутів, університетів тощо приділялась велика увага. Спеціальна підготовка педагогічних кадрів була одним із напрямів розвитку університетської освіти.

Так, Олександр Глузман зазначає: «Вклад Львівського університету у справу підготовки викладачів для національних шкіл та вищих навчальних закладів важко переоцінити. Випускники Львівського університету в подальшому стали відомими педагогами:

Феофілакт Лопатинський, Януарій Заблоцький, Митрофан Слотвинський, а згодом викладали в Московській академії і Московській семінарії» (Глузман, А., 1997 а, с. 12).

У період розвитку українських університетів в умовах Російської імперії, як зазначає Тетяна Курилова, серед педагогічної спільноти велось обговорення проблеми спеціальної підготовки педагогічних кадрів для мережі середніх навчальних закладів, у результаті чого виокремилася три позиції (Курилова, Т., 1991, с. 82).

Перша – підготовка майбутніх учителів не має особливого значення. Якщо студент отримав в університеті обширні знання, то за короткий період часу він може ознайомитися з кращими рекомендаціями і методами викладання в гімназії з метою розробити власну дидактичну практику.

Друга – студенти університету отримують більш чи менш достатні для учителя гімназії наукові знання. Але, щоб бути хорошим учителем, окрім знань, необхідно ще й володіти умінням практичного їх використання. Для цього необхідно оволодіти хорошим методом викладання й умінням застосувати його до різних вікових категорій і до гімназистів з різним рівнем розвитку.

Третя – у діяльності учителя педагогічне знання є особливо важливим, але спеціальні лекції з педагогіки студентам не потрібні. Вони можуть вивчати її за книгами, а власні знання легко дозволять засвоїти всі правила педагогіки.

При відкритті педагогічних інститутів були враховані усі три позиції. Так, при кожному університеті, згідно з уставом 1804 року, передбачалося створення педагогічного інституту. В цілому педагогічні інститути були оптимальною формою підготовки педагогічних кадрів. У результаті спеціально організованого навчального процесу у студентів формувались основи педагогічної діяльності, професійні інтереси, потреби, спрямованість особистості.

Згодом отримати професійно-педагогічну підготовку можна було на відкритих в університетах кафедрах педагогіки. А на початку 1900 року був розроблений проект педагогічного факультету при університеті, покликаний створити умови для розвитку педагогічної науки, поширення результатів педагогічних досліджень і підготовки

педагогічних кадрів (Веселовский, Ю., 1905). Зауважимо, що проектом передбачалось навчання на педагогічному факультеті після закінчення одного з факультетів університету.

Отже, підготовка педагогічних кадрів завжди була в центрі уваги вітчизняних вищих навчальних закладів, і університети відігравали провідну роль у вирішенні цього питання.

Як унікальне явище і найважливіший елемент сучасної системи освіти університети існують до сьогоднішнього дня, виконуючи найважливіші соціокультурні функції.

Сьогодні в освітньому просторі існують різні типи університетів, які історично сформувались у країнах Західної Європи. Відповідно, залежно від ознак існують і різні типологізації університетів. При цьому кожна типологія дозволяє охарактеризувати окремі аспекти, особливості соціокультурного середовища, але жодна з них не замінює їх усіх.

В узагальненому вигляді, з урахуванням багатовікового вкладу в європейську культуру Герве Карр'є пропонує власну типологію сучасних університетів: класична модель університету; прагматична модель; модель університету країн, що розвиваються; революційна модель; контркультурна модель; модель політизованого університету (Карье, Г., 1996). Охарактеризуємо кожну з них.

Класична модель університету. Класична модель університету синтезувала цінності грецького, латинського й іудейсько-християнського світу, які проявились у типовому гуманізмі й, окрім того, збагатилися змістом арабської, германської, слов'янської, кельтської та скандинавської культур. Класична модель університету орієнтувалася на такі цінності, як гідність людини, створеної за образом і подобою Божою, ідеал сім'ї, обов'язок працювати на суспільне благо, національні цінності, на економічне і політичне життя, право вільного дослідження істини про Людину, творіння і Творця.

Не зважаючи на суттєві зміни, які відбулися завдяки привнесенню культурних особливостей різних націй, більшість університетів все ще зберігли свою орієнтацію на перші європейські

університети в їх англійському, французькому і німецькому різновидах.

Прагматична модель контрастує з класичною. Роль університету зводиться до пропозицій програм навчання відповідно до потреб суспільства. Модель виступає як прагматична організація, покликана організовувати і пропонувати курси. Така прагматизація відбулась внаслідок бюрократизації та урядового контролю над університетами.

Модель прагматичного університету вважається найбільш актуальною (Назарова, М., 2009, с. 406-407), оскільки в університеті через скорочення обсягів державного фінансування виникає необхідність збільшувати позабюджетні джерела фінансування, що в свою чергу відбувається за рахунок структурних змін (відкриття нових факультетів, спеціальностей).

Модель університету країн, що розвиваються. Для такої моделі характерною є неузгодженість сучасного типу освіти з вимогами традиційних культур. Такі університети зорієнтовані на співпрацю з зарубіжними представниками, які зацікавлені в кваліфікованих спеціалістах, що призводить до відтоку та нестачі власних кадрів і залежності від іноземних спеціалістів.

Революційна модель. Характерна для революційних режимів, спрямованих на ідеологізовану систему освіти. Проте на практиці (приклад – культурна революція в Ірані після падіння шаха. Нова освітня політика була розроблена з метою боротьби з вестернізацією національних університетів і заміни західної культури ісламською) внутрішні процеси в житті університетів (у ХХ столітті) поряд із завданням реконструювання Європи в нову епоху сприяли становленню власної динаміки, укоріненої в старій цивілізації.

Контркультурна модель. Виникла у зв'язку зі студентським рухом протесту середини 60-х років. Характерним для цього часу є конфронтація молодіжної культури з культурою влади сучасних суспільств. Типовим прикладом були США. Панівну культуру звинувачували у маніпуляції свідомістю, інформацією, освітою і роботою з метою пригнічення індивідуальної свободи і

альтернативних цінностей, нав'язуванні системи виробництва і споживання.

Модель політизованого університету. Ця модель виникла порівняно недавно і реалізована в деяких університетах США і низці інших країн. Атмосфера в цих університетах надзвичайно політизована. Під лозунгами «полікультурності» і «культурного різномаїття» від імені етнічних меншин, груп жінок та інших категорій, які відносять себе до аутсайдерів, під приводом загальної свободи слова заперечуються традиційні погляди на сім'ю, релігію, свою країну, демократію. «Правильним» визнається радикальне ставлення до статі, раси, соціального класу тощо.

У цій типології сучасні університети розглянуто з погляду різноманіття культурних моделей. В основі культурної моделі покладено систему цінностей, які визначають інтелектуальний профіль університету, його цілі, установки, шляхи служіння людям та суспільству. Герве Карр'є проводить культурологічний аналіз, тобто інтерпретує університети в контексті різних менталітетів. Таке розуміння моделі використовується як засіб зіставлення університетів.

Таким чином, основна функція системи освіти полягає у формуванні базової культури людини, без якої неможливе її гармонійне існування в соціальному вимірі. Культура визначає структуру і зміст системи освіти, цілі і завдання процесу навчання.

Освіта – особлива інституційна галузь культури кожної нації. Вона допомагає людині усвідомити, розвинути в собі систему цінностей, освоїти культуру і в подальшому – самореалізуватися. Кожна нація прагне зберегти традиційні культурні цінності і знання суспільства з метою передавання їх молодому поколінню. Американський соціолог, теоретик постіндустріального суспільства Деніел Белл вважає, що університет стає головним соціальним інститутом сучасного суспільства (Белл, Д., 1999, с. 334-335).

Через свої особливості університети, на відміну від інших навчальних закладів, є найбільш чутливими до будь-яких соціально-політичних, економічних і культурних процесів у суспільстві. З одного боку, університет, як соціальний інститут, переживає

трансформаційні процеси так само, як і інші елементи соціуму. З іншого – університет, як осередок інтелектуальної еліти (як формально, оскільки в ньому працюють і навчаються ті, хто потім входить у найбільш освічені і впливові верстви суспільства, так і неформально, оскільки університет традиційно є осередком для людей розумової діяльності) впливає на трансформаційні процеси в суспільстві.

Основним завданням університету як центру культури й освіти виступає формування культури суспільства, зорієнтованої на всебічний розвиток інтелекту, пізнання, на пошук істини. Наше уявлення про сучасний університет базується на поглядах Джона Ньюмена і Хосе Ортега-і-Гассета, які основну ідею університету вбачали в не стільки в тому, щоб дати професію, скільки в тому щоб дати життєві орієнтири, певне світосприйняття. Ортега і Ньюмен акцентували свою увагу на трансляцію культури і вважали її основною функцією університету. Більше того, університет, згідно з їхніми уявленнями, насамперед є основним творцем культурних цінностей (Ньюмен, Дж.Г., 2006; Ортега-и-Гассет, Х., 2005).

Проблема сучасного університету полягає в тому, що він, на жаль, втрачає свої основоположні функції – формування світогляду та продукування культурних цінностей. У зв'язку з цим виникає небезпека втрати його сутності. Функція формування культури світогляду значною мірою відійшла до таких інститутів соціалізації, як сім'я і засоби масової інформації (Гусаковський, М., Яценко, Л., Костюкевич, С., 2004).

Отже, системоутворювальним елементом існування і розвитку суспільства є освіта. Особливе місце в суспільному розвитку постіндустріального суспільства займають університети. Історія розвитку університетської освіти переконує, що університети як провідні соціальні інститути повинні бути вищі за одномоментні волевиявлення і міркування практичної вигоди. Висока місія університету вбачається у продукуванні насамперед гуманітарного знання, у розвитку культури, інтелекту і духовності, що видаються нам кінцевими цілями університетської освіти, адже це відповідає його суті.

Сучасні університети зазнають суттєвих перетворень, більшість із яких пов'язана із зміною суспільства, його переходом до постіндустріального, інформаційного ступеня розвитку. Проте, незважаючи на всі трансформаційні процеси суспільства, університети зберігають свою провідну роль у всіх країнах, особливо у сфері професійної підготовки. Це дозволяє нам розглядати підготовку майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу як традиційну функцію університету.

* * *

З метою цілісного дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів нами було використано сучасний підхід до побудови історіографії проблеми, який передбачає розкриття її генези в науці і практиці шляхом виокремлення передумов становлення. На основі здійсненого аналізу становлення та розвитку полікультурної освіти в Україні та за рубежом ми визначили соціально-культурні передумови виникнення полікультурної освіти, тією чи іншою мірою характерні для більшості полікультурних суспільств. А саме: перехід суспільства до постіндустріального (інформаційного) суспільства, імміграційні процеси, спричинені соціально-економічним та політичним становищем країни, вплив глобалізації на культуру, або, іншими словами, «культурна глобалізація».

Вивчення досвіду полікультурної освіти в США, Канаді, а також в країнах Західної Європи (у *Сполученому Королівстві Великобританії і Північної Ірландії, Федеративній Республіці Німеччина, Французькій Республіці*) дозволяє зробити висновок, що полікультурна освіта є провідною стратегією розвитку полікультурного суспільства.

Полікультурна освіта США та Канади має свої особливості. У США вона ініційована іммігрантами, в результаті їх прагнень до адаптації, під впливом рухів за громадянські права, проти расової дискримінації у сфері освіти. У Канаді ж становлення полікультурної освіти відбулося шляхом пошуку компромісу між франко- і

англомовними спільнотами без надавання культурно-освітньої переваги жодній з них.

У Європі розвиток полікультурної освіти був тісно пов'язаний із соціальними, економічними та політичними чинниками на світовому ринку праці, а також із міграційним потоком у Європу, переважно вихідців з країн Третього світу. Надалі виникала необхідність в інтеграції іммігрантів у суспільство. В кожній країні формувалась своя модель інтеграції іноземних громадян у суспільне життя держави. У Великобританії була сформована англосаксонська модель, заснована на визнанні того факту, що всі групи в суспільстві мають рівні цивільні права на збереження своєї ідентичності та культурної самобутності. Ці права закріплювались у законодавчих актах держави. Для Німеччини характерною була етнічна модель, відповідно до якої громадянська належність ґрунтувалась на спорідненості («право крові»), а також на мовній, культурній та релігійній спільності. За цією моделлю іноземні етнічні громади розглядалися як такі, які не підлягають асиміляції, і запроваджена політика не ставила своїм завданням перетворити їх у громадян своєї країни. У Франції було обрано республіканську модель, згідно з якою громадянство базувалось на принципі «право землі». У цьому випадку всі форми так званої етнічної ідентифікації витіснялися зі сфери державної у сферу приватну, а метою політики була акультурація, а потім і асиміляція кожного іммігранта через школу та інші громадські інститути.

Основною і спільною для проаналізованих нами країн метою полікультурної освіти було, перш за все, забезпечення рівного доступу до вищої освіти усіх верств населення, а також усунення перешкод, що заважають соціалізації культурних груп, підтримка відтворення і розвитку різних культур, укорінення культурного плюралізму як найважливішої характеристики громадянського суспільства.

В Україні за роки незалежності сформована нормативно-правова база у сфері міжнаціональних відносин та у галузі освіти, яка закладає надійне підґрунтя для гармонійного поєднання інтересів усіх громадян українського суспільства та створення для

них рівних умов участі у державотворчих процесах. Проте інсує й низка нерозв'язаних проблем. Зокрема, часто ідеї полікультурної освіти не мають практичного впровадження і питання їх реалізації залишаються лише на рівні затверджених документів.

На наш погляд, університет є основним соціальним інститутом з формування світогляду та поширення культурних цінностей. Висока місія університету вбачається у продукуванні насамперед гуманітарного знання, у розвитку культури, інтелекту і духовності, що видаються нам кінцевими цілями університетської освіти.

РОЗДІЛ 4.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

4.1. Обґрунтування структурно-функціональної моделі полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти

Для організації, вивчення та удосконалення процесу полікультурної освіти майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу з метою отримання нового знання, цілісної інформації про досліджуваний об'єкт ми обрали метод моделювання. Цілісність та системність процесу полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів зумовлені тим, що елементи які є її складниками, взаємопов'язані. Саме цей закономірний зв'язок елементів і є об'єктивною основою можливості моделювання.

Наукове обґрунтування методу моделювання представлено у працях Віктора Афанасьєва, Валентина Венікова, Георгія Венікова, Бориса Глінського, Іллі Новика, Віктора Штоффа та ін. (Афанасьєв, В., 1982; Веніков, В., Веніков, Г., 1984; Глинский, Б., Грязнов, Б., Дынин, Б., Никитин, Е., 1965; Новик, И., 1965; Штоф, В., 1966). Цей метод наукового пізнання широко розповсюджений у педагогічній науці. Метод моделювання є інтегративним. Він дає змогу об'єднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні. Так, моделювання дає нам можливість поєднати в дослідженні процесу полікультурної освіти експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій.

Питання моделювання в педагогічних дослідженнях висвітлено в працях Сергія Архангельського, Олександра Дахіна, Анатолія Зотова, Юрія Конаржевського, Ніни Кузьміної, Дмитра Новикова, Юрія Шапрана (Архангельский, С., 1980; Дахин, А., 2003; Зотов, А., 1973; Конаржевский, Ю., 1986; Кузьмина, Н., 1970; Новиков, Д., 2001; Шапран, Ю., 2015). Узагальнено моделювання визначається як метод опосередкованого пізнання, при якому для отримання інформації про досліджуваний об'єкт, явище чи система досліджується допоміжний абстрактний об'єкт або структура, які мають певну відповідність з реальними явищами і замінюють

оригінали в отриманні узагальнених знань (Корнев, Г., Непрокіна, І., 1993).

Специфічними особливостями моделювання як методу є цілісність вивчення процесу, що дозволяє побачити не тільки його складники, але й зв'язки між ними. Адже моделювання, як зазначає Ернст Гусинський, передбачає розчленування («аналіз» – від грецького *ἀνάλυσις* – розчленування) реальної системи – оригіналу – на елементи, так чи інакше пов'язані між собою (Гусинський, Э., Турчанинова, Ю., 2003). Ще однією особливістю методу моделювання є можливість вивчення процесу до його реалізації.

Процес моделювання вимагає наявності таких складників: суб'єкта, який з певною метою досліджує закономірності предметів або процесів природи, суспільства або мислення (дослідник); об'єкта дослідження (полікультурна освіта майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу); моделі, яка опосередковано характеризує відношення між суб'єктом, який пізнає, і об'єктом, якого пізнають. Основною відмінною рисою моделювання як методу наукового пізнання є те, що для дослідження об'єкта, який нас безпосередньо цікавить, використовується інший об'єкт (модель), що заміщає в цьому випадку перший.

Модель (фр. *modèle*, від латинського слова «*modulus*») – зразок, норма, міра (Українська радянська енциклопедія, 1982, с. 66). Поняття «модель» використовується в різних сферах людської діяльності. Широка різноманітність типів моделей та варіативність застосовуваних у літературі тлумачень цього поняття зумовлює труднощі з його визначенням. Ми опираємося на універсальне, на наш погляд, визначення, запропоноване Марвіном Мінським, у якому для дослідника В об'єкт A^* є моделлю об'єкта А тією мірою, якою об'єкт В може використати A^* , щоб отримати відповіді на запитання, які його цікавлять щодо А (Minsky, L., 1968). Незважаючи на те, що модель, насамперед, передбачає втілення закладених у ній ідей, разом з тим, як стверджує американський дослідник Маркс Вартофський, вона також є прогнозом і засобом реалізації авторської ідеї досягнення цілей та завдань дослідження (Вартофський, М., 1988, с. 127). Процес моделювання передбачає

дотримання певної етапності або структури. У наукових публікаціях виділяють різну кількість етапів побудови моделі та по-різному називають ці етапи. Проте в цілому вона не має суттєвих відмінностей. Ми орієнтуємося на структуру процесу моделювання, запропоновану Борисом Глинським (Глинский, Б., Грязнов, Б., Дынин, Б., Никитин, Е., 1965, с. 53-70).

Так, *першим етапом процесу моделювання* є постановка завдання, розв'язання якого здійснюється за допомогою використання моделі.

Завданням нашого дослідження є підвищення рівня полікультурної компетентності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. З метою реалізації поставленого завдання нами було вивчено особливості підготовки майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

Реалізація поставленого нами завдання можлива за умови розроблення та впровадження моделі полікультурної освіти майбутнього викладача в практику роботи вищого педагогічного навчального закладу.

Наступний етап – створення (вибір) моделі. Вибір моделі, як зазначає Борис Глинський, може здійснюватись двома шляхами: на інтуїтивній та на логічній основі (Глинский, Б., Грязнов Б., Дынин Б., Никитин Е., 1965, с. 55). Оскільки ми йдемо шляхом логічного вибору моделі – вважаємо за необхідне більш детально представити логіку вибору нами структурно-функціональної моделі.

Моделювання може використовуватися з різною метою та на різних рівнях (етапах) дослідження. Тому існує велика кількість форм і видів моделей, що ускладнює можливість створення єдиної загальноприйнятої класифікації моделей. Проте, у зв'язку з підвищенням ролі моделювання, як методу пізнання кожна конкретна наука так чи інакше проводить класифікацію моделей, що використовуються у цій галузі знання (Глинский, Б., Грязнов, Б., Дынин, Б., Никитин, Е., 1965, с. 71). Моделі досить різноманітні і за роллю в процесі пізнання, і за способом їх реалізації. Спільним для всіх моделей є те, що вони мають дослідницький характер.

Найбільш детальні класифікації розроблені в галузі фізики, математики, математичної логіки та конструкторської техніки. Однак види розподілу моделей, що існують у конкретних науках, далеко не завжди задовольняють потреби теоретико-пізнавального аналізу. Невизначеність у класифікації моделей властива і педагогічній науці. Саме тому ми орієнтуємося на поділ моделей, представлений Борисом Глинським, в основу якого покладено аналіз питання філософії щодо використання процесу моделювання в науці (Глинский, Б., Грязнов, Б., Дынин, Б., Никитин, Е., 1965, с. 71). Зазначимо, що ця класифікація не є єдино можливою. Існують й інші класифікації, проте вони побудовані на менш важливих критеріях, ніж класифікація Бориса Глинського. Так, автор пропонує класифікувати моделі за такими типами:

За способами їх реалізації:

- матеріальні (фізичні моделі, математичні моделі);
- ідеальні (моделі-уявлення, знакові моделі).

За характером відтворюваних частин оригіналу:

- субстанціональні моделі;
- структурні моделі;
- функціональні моделі;
- змішані моделі.

За способом реалізації всі моделі прийнято поділяти на два типи: матеріальні та ідеальні. Мета такого розподілу – виявити природу моделі, з якою має справу дослідник, а далі й ті пізнавальні можливості моделі, які визначаються її природою (Глинский, Б., Грязнов, Б., Дынин, Б., Никитин, Е., 1965, с. 71). Характерною особливістю матеріальних моделей є те, що вони функціонують відповідно до природних законів свого буття, а отже не залежно від діяльності людини. Як матеріальна модель може бути вибраний об'єкт, створений самою природою. Людина в цьому випадку може тільки змінити умови існування об'єкта. Усі подальші зміни будуть відбуватися не залежно від діяльності людини. Ідеальні моделі, навпаки, існують лише у діяльності людей і функціонують за законами логіки. Ідеальні моделі об'єктивні тільки за своїм змістом (як відображення закономірностей реальної дійсності), але

суб'єктивні за своєю формою і не можуть існувати поза цією суб'єктивною формою. Отже, різниця між матеріальними та ідеальними моделями полягає в природі їх функціонування. Оскільки модель полікультурної освіти передбачає діяльність людини і функціонує за основними законами логіки, а саме – не суперечить системі вищої освіти, має певну визначеність, є послідовною, що відображено в описаних нами нижче складниках моделі, і науково обґрунтованою – то за способом реалізації цю модель можна віднести до ідеальної.

Ідеальна модель, зі свого боку, може бути моделлю уявленням або знаковою моделлю. Особливістю уявлюваних моделей є те, що уявлення тут є результатом діяльності абстрактного мислення. Знакова ж модель є певним фізичним об'єктом або сукупністю фізичних об'єктів. Однак у процесі діяльності людини використовуються не фізичні властивості цих об'єктів, а закономірності взаємозв'язків «значень». Так, полікультурна освіта функціонує як певна система. Вивчення закономірностей полікультурної освіти відбувається, зокрема, шляхом обчислень, що виражені у графіках, таблицях тощо, які і є знаковою системою. Таким чином, на певному етапі дослідження проблеми полікультурна освіта виражається в певних знаках. Тому за способом реалізації модель полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів належить до ідеальної знакової моделі.

Важливим у поділі моделей є не тільки їх власна природа, але й те, що є предметом моделювання, які сторони об'єкта будуть представлені моделлю. Тому, попередньою умовою класифікації моделей за характером відтворюваних сторін оригіналу є визначення типів тотожності в плані його змістових характеристик.

За своїми змістовими характеристиками тотожність моделі й оригіналу може бути субстанціональна, структурна та функціональна (Глинский, Б., Грязнов, Б., Дынин, Б., Никитин, Е., 1965). Такий розподіл не випадковий, адже тотожність між моделлю та оригіналом повинна встановлюватись за певною суттєвою ознакою або сукупністю ознак. А до найбільш суттєвих ознак системи

належать: матеріал, з якого вона побудована, структура і спосіб функціонування. Відповідно – моделі можна поділити на субстанціональні, структурні, функціональні, змішані.

Оскільки наша модель є знаковою системою, тому не має сенсу говорити про схожість або несхожість за субстратом, яка є ознакою субстанціональної моделі. Запропонована модель полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів є асубстанціональною. А оскільки будь-яка несубстанціональна або асубстанціональна модель, згідно з Борисом Глинським, є або структурною, або функціональною, або змішаною – то і наша модель належатиме до однієї з них (Глинский, Б., Грязнов, Б., Дынин, Б., Никитин, Е., 1965, с. 115). У сучасній науці все більшого значення набувають структурні та функціональні моделі. Під структурною моделлю розуміють таку модель, яка імітує внутрішню організацію оригіналу. Оскільки структура – це спосіб внутрішньої організації елементів об'єкта, вона є однією з найсуттєвіших сторін будь-якої речі. Без розкриття структури неможливе пізнання внутрішньої природи, сутності об'єктів. Як відомо, структура може бути двох типів: структура певних відносно стійких речей та структура процесів. Відповідно до цього структурні моделі можуть бути статичні та динамічні (якою є і наша модель). Під функціональною моделлю розуміють таку модель, яка імітує спосіб поведінки (функцію) оригіналу.

У реальному процесі дослідження окремі типи моделей у чистому вигляді трапляються порівняно рідко. Частіше використовуються змішані моделі. Використання структурно-функціональної моделі зумовлене двома причинами. Перша полягає в тому, що характер моделі залежить не тільки від характеру вихідної основи моделювання, але й від багатьох інших причин. Друга – полягає в тому, що більшість завдань дослідження мають комплексний, багатолінійний характер.

Таким чином, усвідомлений пошук моделі виходить із можливості використання в цій ролі об'єкта, аналогічного до оригіналу. При цьому враховується наявність аналогій саме тих властивостей і відношень, які є у цьому випадку предметом

вивчення. Обрана нами модель полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів належить до ідеальної знакової, асубстанціональної, структурної (динамічної) та функціональної моделі. Коротко – структурно-функціональної моделі.

Третій етап процесу моделювання – дослідження моделі. На цьому етапі модель стає об'єктом дослідження. Усі дії спрямовуються безпосередньо на отримання знань про об'єкт, на встановлення законів його розвитку, його властивостей і відношень. Дослідження моделі стає, таким чином, опосередкованим вивченням нею модельованого об'єкта. Відмінності моделі від оригіналу можуть стати причиною появи закономірностей, які спотворюють справжній характер модельованого об'єкта. Звідси й виникає потреба вже в ході дослідження моделі зіставляти окремі результати з даними про оригінал. Ця потреба стає визначальною на наступному етапі моделювання – при перенесенні отриманих за допомогою моделювання даних на оригінал (Глинский, Б., Грязнов, Б., Дынин, Б., Никитин, Е., 1965, с. 62). У педагогіці однією з форм дослідження моделі як самостійного об'єкта є проведення експерименту, який передбачає розробку програми дослідження; практичну реалізацію розробленої програми; внесення коректив; уточнення покладеної в основу моделі гіпотези дослідження та створення остаточного варіанта моделі, готового до практичного втілення.

Четвертий етап – перенесення знань. Знання, отримані в процесі дослідження моделі, стосуються виключно об'єкта, який вивчається як модель. Однак нас цікавить не модель як така з її властивостями, а властивості і відношення іншого об'єкта (оригіналу), який замінюється моделлю в процесі дослідження. Саме тому і виникає питання необхідності перенесення знань про модель у знання про оригінал.

Останній етап – перевірка істинності отриманих за допомогою моделі даних про модельований об'єкт і включення їх у систему знань про оригінал.

Таким чином, структура процесу моделювання, запропонована Борисом Глинським, передбачає: актуалізацію вже накопичених про оригінал знань, зафіксованих в описі модельованого об'єкта, та констатацію неможливості безпосереднього вивчення об'єкта для отримання певних знань; вибір моделі; дослідження моделі; перенесення знань на оригінал; перевірка істинності отриманих даних.

Отже, процес полікультурної освіти є цілісним і системним та передбачає наявність взаємопов'язаних елементів. Ця цілісність і системність зумовлені тим, що елементи, з яких складається процес, пов'язані один з одним певною закономірністю. Саме цей закономірний зв'язок елементів і є об'єктивною основою можливості моделювання. Шляхом логічного вибору з усього різноманіття представлених типів моделей дослідження процесу полікультурної освіти нами було обрано структурно-функціональну модель.

Розроблена нами структурно-функціональна модель полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти є сукупністю взаємопов'язаних блоків: методологічного, змістово-процесуального та критеріально-діагностичного (Див. рис. 4.1.1.). Використання у дослідженні полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів структурно-функціональної моделі дозволить дати відповідь на запитання про ефективність обґрунтованих нами структурних компонентів полікультурної компетентності у досягненні ціннісно-значущого рівня полікультурної компетентності майбутніх викладачів.

Методологічний блок моделі. Методологічними регулятивами дослідження полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів є вихідні положення щодо сучасної парадигми, а саме – її відповідність постнекласичній науці, особливістю якої є формування загальнонаукової картини світу як цілісної системи наукових уявлень про людину і суспільство. Орієнтація на сучасну парадигму в педагогічній науці виконує методологічну функцію у побудові моделі і уможливорює цілісність сприйняття полікультурної освіти.

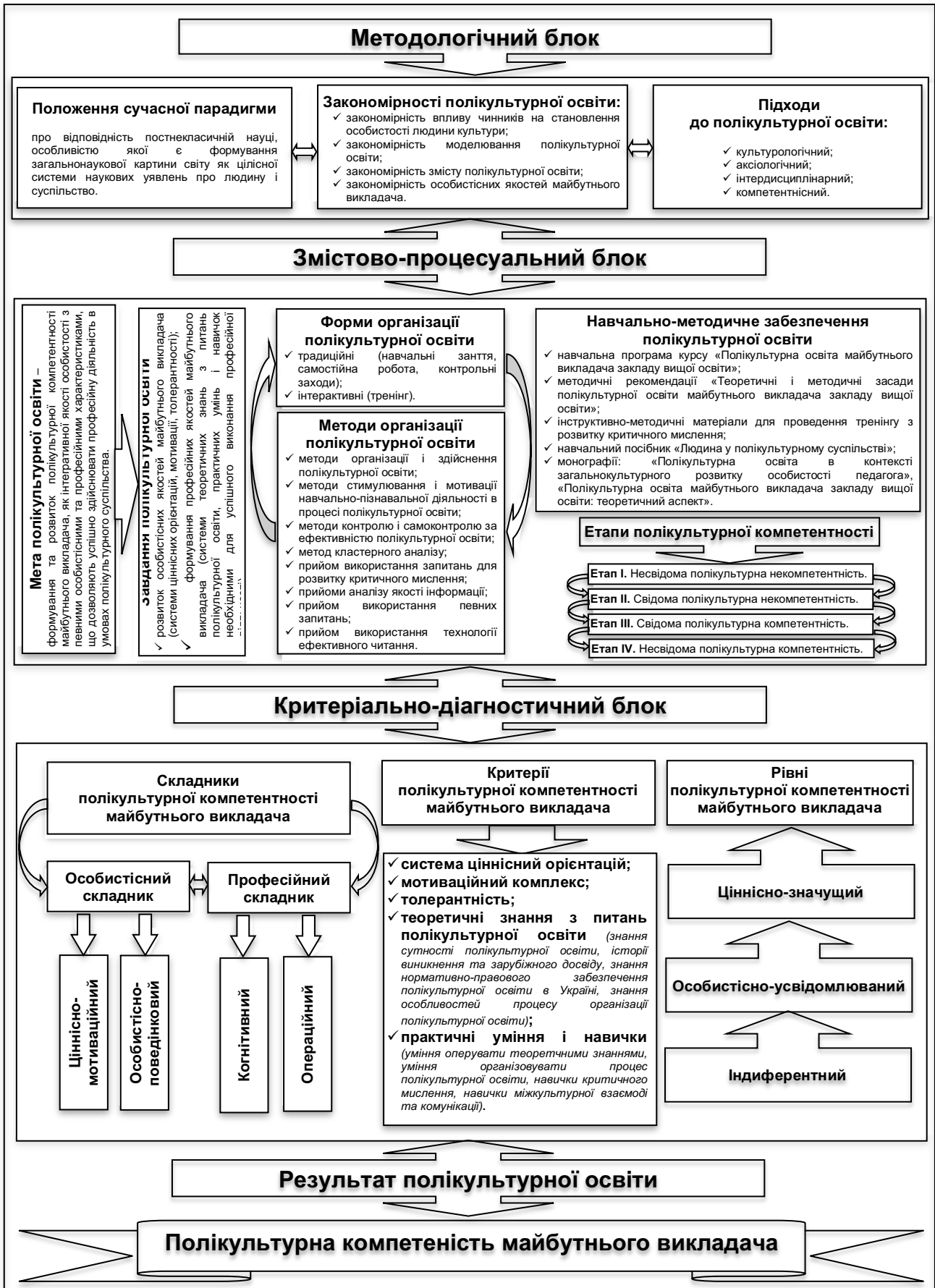


Рис. 4.1.1. Структурно-функціональна модель полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти

Наступним методологічним регулятивом є виявлені закономірності полікультурної освіти майбутніх викладачів:

- закономірність паралельного цілеспрямованого та стихійного впливу на становлення особистості майбутнього викладача як людини культури;
- закономірність моделювання полікультурної освіти;
- закономірність обумовленості змісту полікультурної освіти майбутнього викладача потребами суспільства і метою полікультурної освіти, рівнем його психолого-педагогічної підготовки;
- закономірність обумовленості особистісних якостей майбутнього викладача його мотивами, потребами, здібностями, психічними процесами.

На основі виявлених закономірностей визначено методологічні підходи до полікультурної освіти майбутнього викладача: культурологічний (вибір зумовлений спрямованістю нашого дослідження в контекст культури як пріоритета, в освіті майбутніх викладачів закладів вищої освіти), аксіологічний (дає можливість розглядати майбутнього викладача як особистість зі сформованою системою цінностей, якою він керується у своїх соціальних та професійних взаємодіях), інтердисциплінарний (реалізовується шляхом включення у полікультурну освіту майбутніх викладачів системи знань суміжних з дисциплін) та компетентнісний (є однією з умов оновлення змісту вищої освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору).

Таким чином, методологічний блок структурно-функціональної моделі передбачає обґрунтування вихідних підходів сучасної парадигми науки, закономірностей полікультурної освіти, а також методологічних підходів до полікультурної освіти.

Змістово-процесуальний блок моделі передбачає визначення мети полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу та завдань, відповідно до яких обґрунтовано вибір форм і методів організації полікультурної освіти. Так, доцільними формами організації полікультурної освіти в процесі вивчення розробленого нами спеціального курсу «Полікультурна

освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти» є: навчальні заняття (лекції та семінари); самостійна робота; контрольні заходи (модульні контрольні та залік) тощо. Окрім цього, з метою розвитку критичного мислення, яке є одним з п'яти вимірів розгляду полікультурної освіти в США, варто використовувати такі інтерактивні форми, як тренінг, веб-квест, вебінар, неформальні зустрічі (Bar Camp) тощо.

З метою досягнення майбутніми викладачами ціннісно-значущого рівня полікультурної компетентності у моделі передбачено використання найбільш ефективних, на наш погляд, методів і прийомів організації полікультурної освіти (*метод кластерного аналізу, прийоми аналізу якості інформації та інші*).

Також змістово-процесуальний блок передбачає розкриття змісту полікультурної освіти, спрямованого на розвиток складників полікультурної компетентності, характеристику науково-методичного забезпечення процесу полікультурної освіти та визначення етапів розвитку полікультурної компетентності.

Критеріально-діагностичний блок моделі полікультурної освіти спрямований на розкриття основних складників полікультурної компетентності (*ціннісно-мотиваційного, особистісно-поведінкового, когнітивного та операційного*), а також на визначення критеріїв полікультурної компетентності (*система ціннісних орієнтацій майбутнього викладача, мотиваційний комплекс майбутнього викладача; толерантність; теоретичні знання з питань полікультурної освіти; практичні уміння та навички, необхідні для успішного виконання діяльності пов'язаної, з полікультурною освітою*). За цими критеріями визначається рівень полікультурної компетентності (*індиферентний, особистісно-усвідомлюваний або ціннісно-значущий*).

Таким чином, полікультурна освіта майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу передбачає процедуру моделювання, яка дозволяє виявити закономірності процесу полікультурної освіти, перевірити істинність обґрунтованих нами теоретичних положень і дає можливість досягти практичного результату впровадження моделі, який полягає у досягненні

майбутніми викладачами ціннісно-значущого рівня полікультурної компетентності.

4.2. Структура полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти

Домінантна роль інтелектуальних ресурсів у сучасному суспільстві і, як наслідок, підвищення ролі вищої освіти, а також процеси всесвітньої економічної, політичної, культурної та релігійної інтеграції і уніфікації зумовили потребу у полікультурно компетентних викладачах вищого навчального закладу. Відтак, постає проблема полікультурної освіти фахівців з відповідними особистісними і професійними характеристиками.

Обґрунтування полікультурної компетентності майбутнього викладача як інтегративної якості особистості, що включає в себе певні особистісні та професійні характеристики, які визначають здатність успішно здійснювати професійну діяльність в умовах полікультурного суспільства, зумовлює необхідність аналізу всіх її структурних компонентів.

Визначення структури (*від лат. structura – будова, порядок, зв'язок*) – як сукупності стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність (Философский энциклопедический словарь, 2002, с. 438) дає можливість представити структуру полікультурної компетентності як сукупність стійких зв'язків між певними особистісними і професійними характеристиками майбутнього викладача вищого навчального закладу. Означені характеристики або складники полікультурної компетентності об'єднують ключові, на наш погляд, компоненти полікультурної компетентності. А саме, особистісний складник полікультурної компетентності представлений ціннісно-мотиваційним та особистісно-поведінковим компонентом, а професійний складник – когнітивним та операційним компонентом (Див. рис. 4.2.1.).

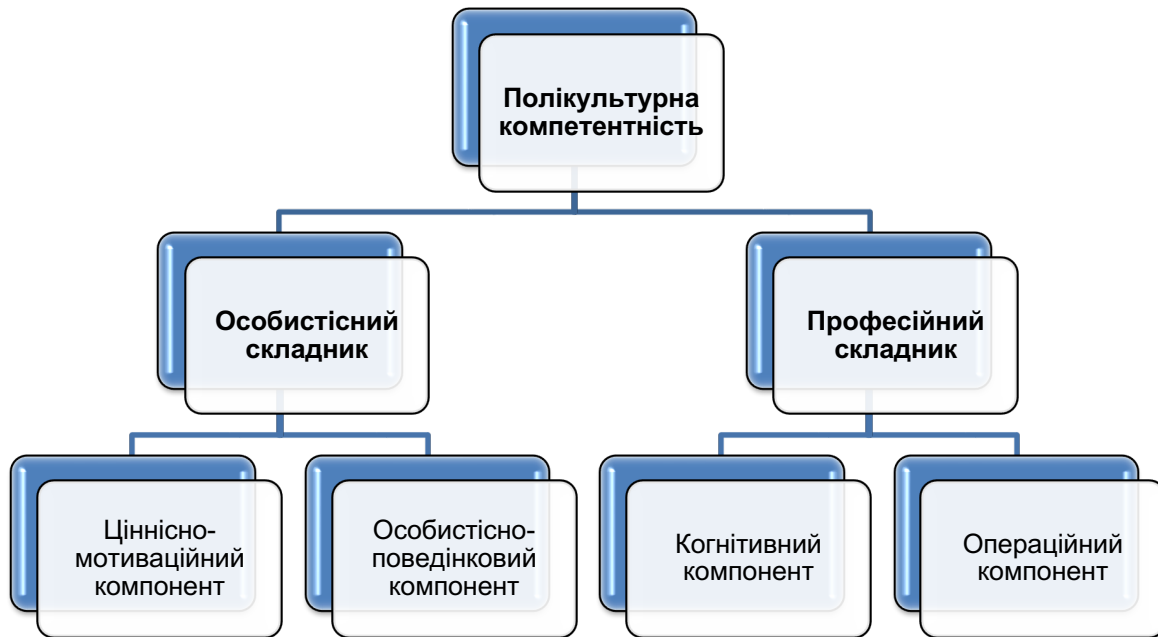


Рис. 4.2.1. Структурні компоненти полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти

Заявлені компоненти лише умовно поділені на особистісний та професійний складники, адже вони знаходяться у тісному взаємозв'язку. Наприклад, особистісно-поведінковий компонент передбачає з-поміж іншого, прояв толерантності у відношенні до представників різних культур в межах освітнього процесу. З одного боку, толерантність – є якістю, яка в тій чи іншій мірі властива особистості не залежно від її професійної приналежності. З іншого – без певного рівня толерантності неможливо ефективно взаємодіяти з представниками різних культур в межах освітнього процесу. Тобто, толерантність можна розглядати і як невід'ємну складову особистості викладача, яка безпосередньо впливає на його професійну діяльність. Отже, співвіднесення толерантності з особистісним складником є певною мірою умовним. Це ж стосується й інших компонентів полікультурної компетентності які ми охарактеризуємо нижче.

Особистісні характеристики викладача вищого навчального закладу мають важливе значення для полікультурної освіти. Адже, від його ціннісних орієнтацій, мотивації, толерантності, типу

мислення тощо залежить здатність не тільки до інтеграції нового досвіду у власну культурну систему, але й – трансляції цінностей власної культурної системи в освітньому соціумі.

В англійській мові слово особистість («personality») походить від латинського слова «persona», яке вживалось у значенні маски акторів для театральної вистави в давньогрецькій драмі. Особистість, як об'єкт вивчення, є абстрактним поняттям, яке об'єднує багато аспектів, що характеризують людину: емоції, мотивацію, думки, переживання, сприйняття і дії. Однак, зазначають Ларрі Х'елл і Деніел Зіглер, не варто зводити особистість, як поняття, до якогось одного аспекту функціонування індивідуума (Х'елл, Л., Зіглер, Д., 1997). Концептуальне значення особистості майбутнього викладача вищого навчального закладу багатогранне – воно охоплює широкий спектр внутрішніх психічних процесів, що обумовлюють особливості його поведінки людини в межах освітнього процесу.

Існує безліч різних теоретичних підходів до розуміння особистості. На даний час не має загальноприйнятої думки про те, який підхід слід застосовувати вивчаючи особистість. Фактично, на теперішній стадії розвитку персонології (*від лат. persona – особа, особистість, маска та грец. λόγος – слово, думка – це інтегральний напрямок психології особистості, що розвивається на основі міждисциплінарних досліджень, предметом якого є особистість у її різних гносеологічних, онтологічних і культурних положеннях*) співіснують різні альтернативні теорії, що описують особистість як інтегроване ціле і разом з тим пояснюють відмінності між людьми (Х'елл, Л., Зіглер, Д., 1997, с. 17).

Незважаючи на всю різноманітність, теорії особистості мають загальну концептуальну основу, каркас, що складається з шести основних блоків: структура особистості; мотивація особистості; розвиток особистості; психопатологія; психічне здоров'я і зміна особистості внаслідок терапевтичного впливу (Див. рис. 4.2.2.).



Рис. 4.2.2. Концептуальна основа теорій особистості

Основний зміст теорій особистості розкривається через сукупність концепцій, висунутих теорією, з метою пояснення кожного з цих блоків. Способи вирішення цих концептуальних питань дають можливість зрозуміти найбільш загальні перспективи теоретичних позицій.

Оскільки полікультурна компетентність передбачає певну етапність – ми би хотіли звернути увагу на такий блок теорії особистості, як розвиток.

Пояснення розвитку індивідуальних відмінностей і розвиток такої унікальної індивідуальності, якою є кожна людина – одне із самих серйозних завдань, яке постає перед психологами (Первін, Л., Джон, О., 2000, с. 41). Зазвичай, детермінанти, що визначають розвиток особистості, поділяють на генетичні і середовищні. В різні моменти розвитку науки домінували різні погляди щодо того, що є важливішим для особистості – гени (природа) чи середовище (виховання). Лоуренс Первін і Олівер Джон з цього приводу пишуть: «В останні роки було зафіксовано зростаючу увагу до генетичних факторів, проте навіть прихильники

цієї точки зору іноді визнають, що маятник в сторону збільшення природних детермінант хитнули занадто сильно» (Первин, Л., Джон, О., 2000, с. 41).

Згідно з підходами Берреса Скіннера, Альберта Бандури та Джуліана Роттера, особистісний ріст зумовлений безліччю зовнішніх і внутрішніх чинників. До зовнішніх чинників, або детермінант оточення, відносяться: приналежність індивідуума до певної культури, соціально-економічного класу й унікального для кожного сімейного середовища.

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що приналежність майбутнього викладача до тієї чи іншої культури, наприклад, призводить до успадкування за допомогою соціалізації нормативних моделей в мисленні, емоціях і поведінці. Культурне середовище формує образ себе, форму відносин з іншими людьми, потреби і способи їх задоволення, а також цілі, яких прагне досягнути майбутній викладач. Так, сама приналежність до певного соціально-економічного класу впливає на цінності, установки і стиль життя. Важливим у становленні майбутнього викладача є сімейне оточення. Батьки слугують моделлю для наслідування і своїми вчинками здійснюють вплив на дитину, який зберігається упродовж всього її життя. Однак, зауважимо, що умови сімейного оточення по-різному сприймаються і переживаються дітьми, проживаючими в одній сім'ї. Це говорить про те, що в розвитку особистості генетичні фактори мають не менше значення, аніж соціальні. Особливо це стосується рис особистості, пов'язаних з темпераментом. Отже, урахування груп, до яких належить майбутній викладач, а також генетичні фактори відіграють важливу роль у детермінації його особистості, особливо у відношенні того, що робить викладача унікальним.

Хоча історично склалось так, що психологи підкреслювали значення генетичних і середовищних детермінант у формуванні особистості як цілого, сучасні дослідники визнають, що значення цих факторів, як правило, більш важливі для таких характеристик, як інтелект і темперамент, і менш важливі для формування цінностей, ідеалів і переконань (Первин, Л., Джон, О., 2000, с. 41).

Як зазначає Ларрі Х'єлл та Деніель Зіглер, суперечки

науковців з приводу того, що більше впливає на розвиток – генетичні фактори чи середовище, дали поштовх розвитку нових теоретичних уявлень, метою яких було пояснити яким чином повинні взаємодіяти згадані чинники, щоб це привело в результаті до появи певних характеристик поведінки (Хьелл, Л, Зиглер, Д., 1997, с. 21). Така позиція отримала назву інтеракціоністська (*інтеракціонізм – напрямок в сучасній соціальній психології, для якого характерний розгляд розвитку і життєдіяльності особистості в контексті соціальної взаємодії* (Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 108). Відповідно до цієї позиції, спадковість накладає обмеження на діапазон розвитку тих чи інших характеристик, але, тим не менш, в межах цього діапазону подальший розвиток характеристик визначається факторами навколишнього середовища.

Ігор Кон писав з цього приводу наступне: «всі ці можливі передбачення мають статистичний характер, вони стосуються психіки та поведінки окремого середнього індивіда, з даним типом нервової системи або з даною самосвідомістю або з даним соціальним становищем. Але з них неможливо вивести конкретні особливості і вчинки даної конкретної особистості. Бо всі ці закономірні зв'язку (генотип – фенотип; біографія – індивідуальність; соціальна система – конкретна соціальна роль) йдуть в різних площинах, і їх перетин в даному індивіді є випадковим по відношенню до кожної з них окремо. Конкретний, своєрідний, унікальний результат, що виникає саме з їх перетину, неможливо передбачити заздалегідь. Один і той же життєвий досвід дає різний результат в поєднанні з різними психофізіологічними особливостями і соціальними умовами» (Кон, И., 1967, с. 79-80).

Ми вважаємо, що середовище має велике значення у розвитку особистості майбутнього викладача, зокрема у розвитку його полікультурної компетентності. Проте передбачити точно як саме впливають фактори на полікультурну освіту майбутніх викладчів досить складно. Незаперечним залишається лише той факт, що такий вплив властивий процесу соціалізації.

Схожою є класифікація Василя Зеньковського, який

виокремив наступні фактори розвитку особистості (Зеньковський, В., 1995, с. 62-64):

1. Спадковість: фізична (таланти, психофізіологічні особливості тощо); соціальна (соборність); духовна.

2. Середовище: соціальний спадок (традиції); соціальне середовище (коло спілкування); географічне середовище.

3. Виховання: соціальне; активне (самовиховання).

Доктор педагогічних наук, професор Анатолій Мудрик запропонував чотири групи факторів соціалізації особистості: мегафактори, макрофактори, мезофактори та мікрофактори (Мудрик, А., 2004). До мегафакторів (мега – дуже великий, всезагальний) автор відносить космос, планету, світ (*в даному випадку поняття «світ» є соціолого-політологічним і означає сукупне людське суспільство, що існує на нашій планеті*), а також Інтернет, які в тій чи іншій мірі прямо, а в основному через інші групи факторів впливають або можуть впливати на соціалізацію всіх жителів Землі. Країну, етнос, сусільство, державу, які впливають на соціалізацію людей, що проживають в певних країнах, автор відносить до макрофакторів соціалізації (макро – великий). Мезофактори соціалізації (мезо – середній, проміжний) – регіони, види поселення (сільські поселення, місто тощо), субкультури. Тобто умови соціалізації великих груп людей. Мезофактори впливають на соціалізацію як прямо, так і опосередковано через четверту групу – мікрофактори. До них автор відносить фактори, безпосередньо впливаючі на конкретних людей, які з ними взаємодіють, – сім'я, групи ровесників та різні організації.

Важливим для нас у даній класифікації є те, що, з-поміж інших, автор акцентує увагу на факторах стихійного впливу. До таких факторів Анатолій Мудрик відносить суспільство, оскільки кожен соціальний прошарок і окремі соціально-професійні групи всередині них виробляють специфічний стиль життя.

Отже, набуття полікультурної компетентності здійснюється в процесі становлення і формування особистості майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу під цілеспрямованим і/або стихійним впливом зовнішніх і/або внутрішніх

факторів. Такий розвиток є процесом розумового і морального зростання викладача і охоплює всі кількісні і якісні зміни вроджених і набутих властивостей. Серед властивостей особистості майбутнього викладача ми акцентуємо увагу на його ціннісних орієнтаціях, мотиваційному комплексі, толерантності та критичному мисленні, які покладено в основу ціннісно-мотиваційного та особистісно-поведінкового компонентів полікультурної компетентності.

Ціннісно-мотиваційний компонент полікультурної компетентності становить собою сформовану систему особистісних утворень, яка проявляється у ціннісно-смісловому ставленні до змісту полікультурної компетентності, бажанні та готовності її формувати та/або розвивати. Це, насамперед, ціннісні орієнтації особистості, які виступають у ролі соціальних детермінантів поведінки в полікультурному суспільстві та мотиваційний комплекс особистості, який є показником наявності мотивації до міжкультурної взаємодії.

Формування полікультурної компетентності майбутніх викладачів спрямоване на усвідомлення та внутрішнє сприйняття культурного різноманіття як однієї з основних загальнолюдських цінностей, переконання в рівноправності і рівноцінності культур, усвідомлення себе, як людини культури. У зв'язу з тим, що предмети і явища навколишнього світу володіють низкою об'єктивних характеристик, які є підставою для їх суб'єктивної оцінки – формування полікультурної компетенції передбачає осмислення таких найвищих цінностей як, людина, істина, свобода, справедливість, пізнання, краса та ін. Адже система цінностей майбутнього викладача є для нього певним орієнтиром в професійній діяльності, вказує на особистісне, соціально-культурне значення об'єктів і явищ, виявляє позитивне або негативне ставлення до них. Навчально-виховний процес спрямований на полікультурну освіту сприяє становленню системи ціннісних орієнтацій майбутнього викладача. Підтвердженням цього є і думка Лідії Хомич про те, що система цінностей педагога – це його внутрішній світ, що виникає найбільшою мірою як результат професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі

(Хомич, Л., 2014, с. 89-90).

Щодо мотиваційного комплексу особистості майбутнього викладача зазначимо, то мотивація перебуває у полі зору практично усіх науковців які здійснюють теоретичні і прикладні дослідження професійної діяльності. Мотивація спонукає людину до дії та є процесом психологічного плану, який керує поведінкою людини (Мотивація, 2016). Отже, від мотивації майбутнього викладача вищого навчального закладу до полікультурної освіти залежить її результат – рівень полікультурної компетентності. У концепціях класичної психології мотиватором діяльності є потреби (Маслоу, А., 1997). Абрахам Маслоу розташовує потреби по мірі зростання (Див. рис. 4.2.3.).



Рис. 4.2.3. Діаграма ієрархії людських потреб за Абрахамом Маслоу

В основі – фізіологічні потреби (угамування голоду, спраги, статевий потяг і т. ін.); щаблем вище – потреба в безпеці, далі – потреба в прихильності і любові, а також в приналежності до будь-якої соціальної групи; наступний щабель – потреба в повазі і схваленні, над якою Абрахам Маслоу поставив пізнавальні потреби (жага до знань, бажання сприймати як можна більше інформації); далі слідує потреба в естетиці (потреба у гармонізації життя, наповненні його красою, мистецтвом) і нарешті, останній щабель піраміди, найвищий, – прагнення до розкриття внутрішнього

потенціалу (самоактуалізація). Важливо зауважити, що кожна з потреб не обов'язково повинна бути задоволена повністю – досить часткового насичення для переходу на наступний щабель (Maslow, A., 1954).

Відповідно до піраміди потреб Абрахама Маслоу, Тетяна Гомонова визначила потреби, які мотивують до полікультурної діяльності (Гомонова, Т., 2012). Це потреби в галузі полікультурної діяльності студентів (*потреба безпеки, потреба у збереженні сприятливих умов для існування всього живого, потреба у збереженні свого життя і здоров'я та ін.*); пізнавальні (*потреби пізнання культур інших народів з метою більш гармонійного включення своєї діяльності в життя суспільства в цілому*); естетичні (*потреби духовного спілкування з творами мистецтва і культури, історичною спадщиною інших народів, прагнення побачити і усвідомити красу навколишнього світу, зберегти і захистити її*); світоглядні (*прагнення зрозуміти свою роль і призначення в світі, сенс свого життя і відповідно до цього будувати свою діяльність*); потреба в самоактуалізації і реалізації внутрішнього потенціалу через діяльність в полікультурному суспільстві.

На наш погляд, доцільно розглядати потреби не з позиції ієрархії їх полікультурного змісту, як наводить автор, а з позиції місця потреби у полікультурній освіті у ієрархії людських потреб за Абрахамом Маслоу. Так, полікультурна освіта починаючи вже з другого щабля (комфорт і безпека) і далі – може задовольнити низку потреб. Наприклад, у попередніх підрозділах ми розглядали таке явище як культурний шок, пов'язане з втратою звичних для людини символів культури у процесі міжкультурної взаємодії. Полікультурна освіта запобігає прояву культурного шоку, адже її зміст спрямований на усвідомлення людиною культурних відмінностей і, таким чином забезпечує почуття комфорту і безпеки міжкультурної взаємодії і так далі (полікультурна освіта задовольняє потребу у приналежності до певної соціальної групи; забезпечує полікультурну компетентність, яка є показником професіоналізму викладача; задовольняє пізнавальні потреби, як от теоретичні знання і практичні уміння

необхідні для досягнення ціннісно-значущого рівня полікультурної компетентності; естетичні потреби та потреба у розвитку власної особистості). Зазначимо, що останні три категорії потреб можна співвіднести з потребою самовираження або іншими словами з потребою усвідомлення себе як людини культури.

Таким чином, ціннісно-мотиваційний компонент полікультурної компетентності складається з системи ціннісних орієнтацій майбутнього викладача вищого навчального закладу та його мотиваційного комплексу, які, в свою чергу, є критеріями полікультурної компетентності.

Особистісно-поведінковий компонент ми виокремили спираючись на відповідний напрям у психології. Цей напрям акцентує увагу на дії, яка є результатом прояву особистісних якостей. У особистісно-поведінковому напрямі важливим є сам факт поведінки людини і те, що людина, як автор, несе відповідальність за свої вчинки (Козлов, Н., 2015, с. 574-576). Зазначимо, що особистісно-поведінковий напрям зорієнтований не тільки на зовнішній прояв поведінки особистості, а й на внутрішні чинники особистості такі як: думки, рішення, почуття, емоції тощо. Особистісний аспект означеного компонента є важливим, оскільки спрямований на викладача як на особистість, здатну до управління своєю поведінкою і до її рефлексії. Така інтерпретація особистісно-поведінкового компонента суголосна з ідеями класичного та нео-біхевіоризму, зокрема з такими їх напрямками як: навчально-біхевіоральний (*напрямок, який займається доступними безпосередньому спостереженню діями людини, як похідними від її життєвого досвіду*), представлений Берресом Скіннером і соціально-когнітивний, представлений Альбертом Бандурою та Джуліаном Роттером, які розглядали поведінку як взаємозв'язок внутрішніх та зовнішніх чинників людини.

Особистісно-поведінковий компонент полікультурної компетентності спрямований на характеристику толерантності як якостей особистості і, одночасно, як поведінкового прояву майбутнього викладача у взаємодії з представниками різних культур в межах освітнього процесу. Таке бачення базується на тлумаченні

толерантності, яка у перекладі з латинської мови означає терпимість, запропонованому Енциклопедичним словником Фрідріха Брокгауза та Ільї Єфрона 1901 року (Энциклопедический словарь, 1901, с. 61-62). У цьому виданні термін «терпимість» означає напрямок розуму рівно відмінний від байдужості (індифферентизму) і наполегливого визнання істинності лише своїх думок (фанатизму). Терпимість є ознакою високої культури розуму, результатом боротьби і сумнівів; вона виявляється у повазі до чужих думок і переконань (Энциклопедический словарь, 1901, с. 61-62). Як бачимо, толерантність (терпимість) тісно пов'язана з критичним мисленням оскільки ставить під сумнів абсолютну істинність. Толерантність можна розглядати як в особистісному аспекті (як якість особистості) так і в поведінковому, адже вона має здатність проявлятися не тільки у мотивах, думках і віруваннях, а й дії. Варто зауважити, що толерантність не може бути безмежною у своїх проявах. Прояв толерантності щодо різних думок і переконань окремих особистостей з метою пошуку істини відповідає самій її суті, на відміну від дій, які повинні відповідати моралі суспільства. Такий висновок збігається з думкою авторів Енциклопедичного словника про толерантність, яка полягає у тому, що суспільство і держава має повне право і можливість обмежити або навіть присікти виявлення в діях певних думок і переконань якщо вони не відповідають моралі (Энциклопедический словарь, 1901, с. 61-62).

Отже, особистісно-поведінковий компонент полікультурної компетентності представлений нами такою якістю майбутнього викладача як толерантність.

Ми надаємо важливого значення як особистісному складнику так і професійному, оскільки суб'єктом нашого дослідження є майбутні викладачі вищих педагогічних навчальних закладів. Акцент на закладах педагогічної освіти – не випадковий. На наше переконання, існує велика різниця між викладачами, які здобули спеціальну педагогічну освіту і викладачами, які є фахівцями у своїй галузі, але не мають спеціальної психолого-педагогічної підготовки. Ми зазначали, що уведення рівня вищої освіти «магістр» частково вирішує цю проблему. Проте, категорія здобувачів вищої освіти

здіяна нами в експериментальному дослідженні, спрямована на підвищення рівня полікультурної освіти на другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях вищої освіти. Це означає, що рівень психолого-педагогічної підготовки на момент вступу в магістратуру у фахівців, які закінчили заклад вищої педагогічної освіти буде вищим ніж у фахівців закладу вищої освіти, наприклад, політехнічного спрямування. Тому, зміст полікультурної освіти побудований нами з урахуванням наявності, у здобувачів рівня вищої освіти «магістр», ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки. Враховуючи це, у професійний складник полікультурної компетентності ми вкладаємо лише знання, уміння і навички необхідні для взаємодії з різними представниками культур в межах навчально-виховного процесу. Професійний складник полікультурної компетентності визначений нами відповідно до принципу «знати, щоб розуміти, розуміти, щоб діяти». А саме, мати теоретичні знання з циклу психолого-педагогічних дисциплін та з питань полікультурної освіти для того, щоб розуміти сутність полікультурної освіти і розуміти сутність полікультурної освіти для того, щоб ефективно взаємодіяти з представниками різних культур в процесі професійної діяльності.

Професійний складник представлений нами когнітивним та операційним компонентами полікультурної компетентності.

Слово «когніція» (від лат. *cognitio*) означає знання, пізнання, а когнітивний – такий, що відповідає когніції або пізнанню (Философский энциклопедический словарь, 2002, с. 214). Пізнання у філософії розуміють як «досвід набуття знань, що включає в себе усвідомлення природи речей з наступним формуванням суджень про них» (Кубрякова, Е., 1997. с. 42). Тамара Усатенко зазначає, що в умовах посилення уваги до розумових процесів важливе значення набуває когнітивна діяльність – засвоєння знань, враховуючи їхні різновиди, лексико-семантичну переробку, трансформацію знань – залучення їх в інформаційний простір власного розуму (Усатенко, Т., 2010, с. 45). На наш погляд, когнітивний компонент полікультурної компетентності у професійній підготовці майбутнього викладача особливо важливий. Адже його формування пов'язане зі свідомим,

глибоко осмисленим ставленням до здобуття освіти, що сприяє активному розвитку особистісних характеристик майбутнього фахівця.

Прагнення задовольняти власні пізнавальні потреби в галузі полікультурної освіти, розвивати вміння аналізувати різні явища в сфері професійно-педагогічної діяльності, опановувати системою розумових операцій, методів, прийомів, знань законів в поєднанні з умінням враховувати їх в практичній діяльності сприяє вдосконаленню полікультурної компетентності майбутнього викладача.

Науковці Ольга Акімова та Тетяна Табаченко виокремлюють три компонента в структурі когнітивного процесу: здатність до навчання, інтелект і креативність (Акімова, О., Табаченко, Т., 2013). Здатність до навчання, безпосередньо не залежить від рівня інтелекту та наявності креативності. Адже добре відомо, зазначають дослідники, що поняття «академічна успішність» і творчі здібності далеко не ідентичні, а особистісні якості, когнітивні характеристики «ідеального відмінника» і «творчої людини» різні. Кореляції між рівнем загального інтелекту та успішністю навчання залежать від рівня когнітивних і креативних здібностей.

Когнітивний компонент полікультурної компетентності передбачає сформованість у майбутнього викладача системи теоретичних знань з питань полікультурної освіти. Проте, формування системи знань не є самоціллю навчання, вона є інструментом здійснення міжкультурної взаємодії, оскільки мисленнєві процеси впливають на поведінку людини. Американський психолог, засновник когнітивної психотерапії Аарон Бек зазначав, що те, як люди думають, визначає те, що вони відчують і як діють (Бек, А., 1976).

Представники різних культур усвідомлюють об'єктивну реальність по-різному. Тому, майбутній викладач закладу вищої освіти повинен бути не тільки педагогом, а й психологом який може зрозуміти, інтерпретувати, передбачати емоційні процеси особистості, враховуючи минулий досвід її культурної приналежності. Для майбутнього викладача важливо, на наш

погляд, усвідомлювати наявність різних варіантів інтерпретації внутрішнього світу представників різних культур або зовнішнього світу практичних подій. Оволодіння спеціальними знаннями надають таку можливість. До таких знань ми відносимо: знання сутності полікультурної освіти, знання історії виникнення та зарубіжного досвіду полікультурної освіти, знання нормативно-правового забезпечення полікультурної освіти в Україні, знання особливостей процесу організації полікультурної освіти. Ці знання є певним орієнтиром, за допомогою якого майбутній викладач закладу вищої освіти може здійснювати полікультурну освіту.

Важливим фактором ефективності оволодіння теоретичними знаннями є установка майбутнього викладача. Під установкою розуміємо готовність реагувати певним чином в однотипній ситуації. Спеціаліст в галузі теорії пізнання, філософії та методології науки Вячеслав Стёпін вважає, що прагнення до дослідження об'єктів забезпечують дві основні установки: самоцінність істини і цінність новизни (Стёпін, В., 2000, с. 50).

Перша установка – це пошук істини як вищої цінності науки. Ця установка втілюється в цілій низці ідеалів і нормативів наукового пізнання, що виражають його специфіку: в певних ідеалах організації знання, в пошуку пояснення явищ виходячи із законів і принципів, що відображають сутнісні зв'язки досліджуваних об'єктів тощо.

Друга установка – установка на постійне збагачення знань і особливу цінність новизни в науці. Ця установка виражена в системі ідеалів і нормативних принципів наукової творчості (наприклад, допустимості критичного перегляду основ наукового пошуку як умови освоєння нових типів об'єктів).

Проектуючи вищесказане на теоретичне оволодіння майбутніми викладачами вищого навчального закладу засадами полікультурної освіти однією з важливих установок є встановлення сутності даного явища (пошук причин його виникнення, розвитку, а також аналіз сучасного стану функціонування полікультурної освіти). Друга установка спрямована на особистісний розвиток майбутнього викладача (наприклад, розвиток критичного мислення).

Наступним важливим компонентом полікультурної компетентності є операційний. Слово «операція» (*від лат. operatio*) – означає дію або сукупність дій для досягнення певної мети (Операция, 2015). В контексті нашого дослідження, операційний компонент розглядаємо як володіння практичними вміннями і навичками застосовувати в професійній діяльності теоретичні знання з полікультурної освіти.

Операційний компонент характеризує полікультурну компетентність з огляду на сформованість умінь і навичок здійснювати полікультурну освіту, які базуються на основних теоретичних знаннях з питань полікультурної освіти, змісту, форм і методів її організації. Сформованість операційного компонента виражається: в умінні оперувати теоретичними знаннями для виявлення суттєвих властивостей об'єктів і явищ; в успішному розв'язанні теоретичних і практичних завдань полікультурної освіти; в умінні організовувати процес полікультурної освіти у вищому навчальному закладі; у сформованості навичок критичного мислення, яке Стелла Коттрелл характеризує як надситуативний тип мислення, що відображається в широті поглядів, глобальному підході до проблеми і відкритості до пізнання позиції (Коттрелл С., 2016. с. 17), а також сформованості навичок міжкультурної взаємодії та комунікації. Зазначені вміння розглядаються нами як набуті майбутнім викладачем закладу вищої освіти здатності на основі теоретичних знань з питань полікультурної освіти і практичних умінь і навичок міжкультурної взаємодії виконувати професійну діяльність в умовах постійно змінюваного освітнього процесу. Від сформованості у майбутнього викладача відповідних умінь і навичок залежить рівень розвитку подікультурної компетентності.

Таким чином, структура полікультурної компетентності передбачає наявність особистісного складника, компонентами якого є ціннісно-мотиваційний та особистісно-поведінковий та професійного складника, компонентами якого є когнітивний та операційний. Охарактеризовані компоненти полікультурної компетентності взаємопов'язані між собою і жоден з них не може бути вилучений із структури полікультурної компетентності.

Натомість, структура полікультурної компетентності може бути доповнена іншими компонентами як от: емоційний компонент, рефлексивний та інші. Кожен з визначених нами компонентів має критеріальні показники, які дають можливість визначити рівень їх полікультурної компетентності: індиферентний, особистісно-усвідомлюваний або ціннісно-значущий рівень.

4.3. Критерії та рівні полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти

Якість полікультурної освіти є важливим питанням у підготовці майбутнього викладача вищого навчального закладу. Для її забезпечення необхідно враховувати всі складники освітнього процесу. Визначення критеріїв полікультурної компетентності є важливим завданням здійснюваного дослідження, оскільки саме критерії дають можливість отримати якісні і кількісні показники полікультурної компетентності майбутнього викладача.

Ми визначили, що полікультурна компетентність майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу передбачає наявність ціннісно-мотиваційного, особистісно-поведінкового, когнітивного та операційного компонентів. Перелічені компоненти полікультурної компетентності знаходяться у взаємозв'язку, а їх сукупність утворює цілісну динамічну систему. Для підвищення якості процесу формування полікультурної компетентності майбутнього викладача і зниження вірогідності її необ'єктивної оцінки – нами було обрано низку критеріїв.

Зазначимо, що слово «критерій» (грец. κριτήριον – здатність розрізнення, засіб судження, мірило) – ознака, підстава, правило прийняття рішення щодо оцінки чого-небудь на відповідність висунутим вимогам (мірі) (Критерий, 2016). Розрізняють логічні (формальні) та емпіричні (експериментальні) критерії істинності. Формальним критерієм істини є логічні закони: істинне все, що не містить у собі суперечності, логічно правильне. Емпіричним критерієм істинності є відповідність знань експериментальним даним. У нашому дослідженні – це критерій вираженості об'єкта.

Питання теоретичного обґрунтування вибору критеріїв полікультурної компетентності в педагогіці залишається відкритим у зв'язку з відсутністю загальноприйнятої в системі вищої освіти концепції полікультурної освіти. Тому обґрунтування вибору критеріїв полікультурної компетентності здійснювалось з дотриманням умов, які є необхідними і достатніми для визначення рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу. Зазначимо, що необхідні і достатні умови – це види умов, які логічно пов'язані з певними судженнями (Необходимое и достаточное условия, 2016). Окрім цього, критерій повинен бути пов'язаний з певними складниками досліджуваного об'єкта, а також – повинен якісно і кількісно вимірюватись. Отже, проблема визначення критеріїв і показників полікультурної компетентності, а також вибору відповідних, адекватних методик їх вимірювання залишається на сьогодні недостатньо дослідженою.

Таким чином, критерії полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти ми визначаємо як показники, що відповідають певним компонентам полікультурної компетентності, можуть кількісно і якісно вимірюватись і є необхідними і достатніми для визначення рівня полікультурної компетентності. Показниками критерію є факти, які характеризують результативність діяльності і в сукупності становлять собою узагальнену характеристику властивостей об'єкта або процесу.

З урахуванням вищезазначеного, нами було визначено критерії полікультурної компетентності майбутнього викладача (*система ціннісних орієнтацій, мотиваційний комплекс; толерантність; теоретичні знання з питань полікультурної освіти; практичні уміння та навички, необхідні для успішного виконання діяльності, пов'язаної з полікультурною освітою*), їх показники, а також підібрано комплекс відповідних методик, які дозволяють кількісно і якісно здійснити аналіз кожного показника.

Охарактеризуємо визначені критерії.

Система ціннісних орієнтацій.

Якщо висунути припущення про те, що всі люди володіють низкою спільних схильностей реагувати певним чином (назвемо ці схильності характеристиками), то існує вірогідність того, що майбутній викладач, який володіє показниками важливих, на наш погляд, характеристик полікультурної компетентності, буде здійснювати професійну діяльність більш ефективно, аніж за їх відсутності.

Серед таких характеристик ціннісні орієнтації майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу займають особливе місце.

Ціннісні орієнтації є важливим складником структури особистості, оскільки система ціннісних орієнтацій особистості дозволяє встановити загальні соціальні детермінанти поведінки (*причини певної моделі поведінки*).

У психолого-педагогічних дослідженнях ціннісні орієнтації особистості вивчають з двох позицій: з позиції виявлення передумов виникнення ціннісних орієнтацій та механізмів їх формування, тобто дослідження ціннісних орієнтацій як складника процесу розвитку особистості, а також як наслідок взаємодії суб'єктивних і об'єктивних детермінант особистісного розвитку, тобто як певний результат особистісного розвитку.

Виходячи з цього, виокремлюють два підходи у вивченні ціннісних орієнтацій особистості. У першому підході основним предметом дослідження є психічні процеси, які зумовлюють формування в особистості тієї чи іншої системи цінностей і властивих їй ціннісних орієнтацій. У другому підході предметом дослідження є безпосередньо зміст системи цінностей, її ієрархічна структура, регулятивна функція в суспільній поведінці (Тюрина, В., Научитель, Е., 1998, с. 6).

Наше дослідження зорієнтоване на другий підхід і передбачає вивчення змісту ціннісних орієнтацій майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу.

Незважаючи на те, що ми вивчаємо лише зміст системи ціннісних орієнтацій майбутнього викладача і не передбачаємо організацію процесу формування ціннісних орієнтацій, ми не

виключаємо можливості змін у системі ціннісних орієнтацій майбутнього викладача під впливом організованого нами навчально-виховного процесу, спрямованого на полікультурну освіту майбутніх викладачів. Адже, як правильно зазначають Валентина Тюріна та Олена Научитель, система ціннісних орієнтацій не є стабільною і незмінною. Вона може змінюватись під впливом соціально-економічного, політичного та культурного середовища (Тюріна, В., Научитель, Е., 1998, с. 16).

З метою визначення ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів нами було обрано найбільш поширену в прикладних дослідженнях класифікацію цінностей, запропоновану Мілтоном Рокичем. Дослідження Мілтона Рокича, які проводились у кінці 60-х та в 70-х років ХХ століття у США на основі розробленого ним методу прямого ранжування цінностей, науковці вважають методично найбільш обґрунтованим напрямом у дослідженнях ціннісних орієнтацій (Леонтьєв, Д., 1998).

Мілтон Рокич розрізняє два класи цінностей: термінальні та інструментальні. Під термінальними цінностями автор розуміє переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування з особистого і суспільного поглядів заслуговує на те, щоб до неї прагнути; під інструментальними цінностями – переконання в тому, що певний образ дій (наприклад, чесність, раціоналізм) з особистого і суспільного поглядів є більш доречним у будь-яких ситуаціях. Для діагностики індивідуальних ієрархій цінностей Мілтон Рокич розробив метод прямого ранжування цінностей, згрупованих у два списки, – термінальних та інструментальних цінностей.

Дмитро Леонтьєв зазначає, що масштабні дослідження, проведені Мілтоном Рокичем за допомогою цього методу на загальнонаціональній американській вибірці, дозволили виявити і проаналізувати зв'язок декларованої значущості (рангу) різних цінностей з такими змінними, як стать, вік, соціальний стан, дохід, освіта, расова належність, політичні переконання. Результати дослідження інших авторів показали зв'язок цінностей з деякими особистісними особливостями, а також їх кроскультурну специфіку (Леонтьєв, Д., 1998).

Мотиваційний комплекс. Важливим показником полікультурної компетентності є наявність мотивації до міжкультурної взаємодії. Варто зазначити, що мотивація навчальної діяльності завжди була в центрі уваги педагогів і психологів, проте в останні роки інтерес до цієї проблеми значно зріс, оскільки в сучасних умовах життя вже недостатньо просто навчити людину чому-небудь. Важливо навчити її вчитися упродовж усього її життя, а це можливо лише в тому випадку, якщо в процесі навчання буде формуватися потреба в пізнанні.

Основний мотив усвідомлюваної освітньої діяльності пов'язаний або з бажанням щось знати, або з усвідомленням необхідності знань для майбутньої діяльності. Однак упродовж навчання мотиви можуть бути різними. Внутрішні мотиви навчання більш ефективні у сприйнятті знань, ніж зовнішні. Мотиваційний комплекс майбутнього викладача виявляється за допомогою методики визначення мотивації професійної діяльності Кетелін Замфір у модифікації Артура Реана (Бордовская, Н., Реан, А., 2001, с. 280-282). Методика передбачає визначення типу співвідношення між трьома видами мотивації: внутрішньої мотивації (ВН), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ). Внутрішні мотиви мають вирішальне значення, оскільки знаходяться в самій людині і є спонукальною силою. Зовнішні мотиви поділяються на зовнішні позитивні та зовнішні негативні мотиви. На наш погляд, усі мотиви – як зовнішні, так і внутрішні – можуть позитивно впливати на процес розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів.

Толерантність. Актуальність проблеми толерантності складно переоцінити. Вона є універсальним принципом як людської життєдіяльності в сучасному суспільстві в цілому, так і сучасної полікультурної освіти зокрема.

Толерантність (*від лат. tolerantia*) означає терпимість. У статті 1 Декларації принципів терпимості, затвердженої резолюцією 5.16 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 року, дається ґрунтовне, всебічне визначення терпимості (Декларація принципів терпимості, 1995). Наведемо лише окремі цитати з

визначення поняття «терпимість». Так, терпимість тлумачиться як повага, прийняття і правильне розуміння різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності. Терпимість – це чеснота, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни культурою миру. Терпимість – це не поступка, поблажливість чи потурання, а це перш за все активне ставлення, яке формується на основі визнання універсальних прав і основних свобод людини. Терпимість – це поняття, що означає відмову від догматизму, від абсолютизації істини і що затверджує норми, встановлені в міжнародних правових актах у сфері прав людини. Прояв терпимості не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх переконань або поступки чужим переконанням. Це означає, що кожен вільний дотримуватися своїх переконань і визнає таке ж право за іншими.

Таке широке визначення толерантності (терпимості) говорить про неї як про інтегральну характеристику особистості, яку можна досліджувати у різних ракурсах: як психологічну стійкість, як особистісну характеристику, як систему установок та як систему особистісних і групових цінностей (Солдатова, Г., Шайгерова, Л., 2008).

Психологічна стійкість завжди була однією з найважливіших характеристик, що забезпечують рівновагу між виживанням і адаптацією людини, з одного боку, і утвердженням її індивідуальності – з іншого. Діапазон психологічної стійкості дуже широкий: від нервово-психічної до соціально-психологічної. У першому випадку передбачається витривалість або опір людини різним впливам, які вона може оцінювати для себе як «шкідливі». Толерантність з позиції психологічної стійкості особистості визначають як здатність індивіда протистояти зовнішнім впливам, які виводять людину із стану нервово-психічної рівноваги, і самостійно, з великою швидкістю повертатися в стан психічної рівноваги (Трифонов, Е., 2001). Соціально-психологічна стійкість передбачає стійкість до різноманіття світу, до етнічних, культурних, соціальних і світоглядних відмінностей. На цьому рівні вона виражається через

систему соціальних установок і ціннісних орієнтацій. Ця система, спираючись на здатність до збереження нервово-психічної рівноваги в найрізноманітніших життєвих ситуаціях, в ідеалі повинна сформуватися як моральний імператив зрілої особистості. У цьому сенсі психологічна стійкість виступає як особливий прояв людського духу, як його моральна сила і є такою якістю особистості, яку можна назвати толерантністю. Дослідження науковців свідчать, що психічно нестійка людина може бути як толерантною, так і інтолерантною щодо різних груп. Проте високі показники з психологічної стійкості є сприятливим фоном для розвитку толерантних установок.

Варто зазначити, що толерантність з позиції психологічної стійкості – є такою особливістю особистості, яку можна розвивати і формувати. Це означає, що в навчально-виховному процесі можна здійснювати як просвітницьку діяльність, так і практичну підготовку з формування умінь вирішення конфліктних ситуацій, зниження агресивності, міжкультурної комунікації, діяльність з профілактики і подолання різних форм ксенофобії тощо.

Толерантність як особистісна характеристика формується під впливом багатьох чинників і змінних. Вони визначають загальну позитивну спрямованість особистості, в основі якої лежить здатність людини встановлювати позитивні стосунки з іншими людьми і світом в цілому, а також формувати позитивний образ самої себе.

Толерантність також можна досліджувати як систему установок і цінностей особистості і суспільної свідомості. Так, у дослідженнях, спрямованих на аналіз основних типів суспільної свідомості, свідомості різних соціальних груп, верств населення, об'єктом дослідження будуть виступати проблеми розробки теоретично обґрунтованих показників стратифікації суспільної свідомості, побудова різних її типів, аналіз впливу на кожен тип ідеологічних і соціально-економічних чинників та вплив певного типу свідомості на соціальні процеси й особливості поведінки людей.

При емпіричному аналізі толерантності на рівні суспільства, інститутів і груп науковці виділяють такі її основні сфери прояву: гендерна толерантність, вікова, освітня, міжнаціональна, расова, релігійна, географічна, міжкласова, фізіологічна, політична,

сексуально-орієнтаційна та маргінальна толерантність (Мацковский, М., 2004). Звичайно, не всі типи толерантності рівнозначні з погляду їх впливу на соціальне напруження в суспільстві та на конфлікти, що виникають у ньому.

Ми розглядаємо толерантність з позиції особистісної характеристики майбутнього викладача, яка тісно пов'язана з умінням критично мислити, про що йтиметься нижче. Толерантність майбутнього викладача реалізується, насамперед, у міжособистісній взаємодії, проте не обмежується нею. Володимир Попков, наприклад, вважає, що толерантність викладача закладу вищої освіти може формуватися в процесі вирішення завдань функціонування освітньої системи, зокрема у процесі оволодіння змістом навчальних дисциплін (Попков, В., Коржуев, А., 2004 б, с. 266-267). Прикладом формування толерантності за допомогою змісту може бути ілюстрація протилежних, таких, що виключають одна одну, сторін, властивостей, відношень об'єктів, процесів і явищ, які вивчають, тобто, фактично, ілюстрація діалектичного закону єдності і боротьби протилежностей, тощо.

З метою діагностики загального рівня толерантності нами було використано експрес-питальник «Індекс толерантності», розроблений психологами Галиною Солдатовою, Людмилою Шайгеровою та іншими авторами (Солдатова, Г., Шайгерова, Л., 2008). Зазначимо, що крім цієї розробки науковці запропонували цілу палітру психологічних методик, що дозволяють проводити діагностику і дослідження толерантності як особистісної характеристики та як групової цінності і які можуть стати у пригоді в оцінці ефективності психолого-педагогічних технологій формування установок толерантної свідомості.

Ще одним критерієм полікультурної компетентності є володіння майбутніми викладачами *теоретичними знаннями з питань полікультурної освіти*. Як ми зазначали, вивчення теоретичних засад полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу допоможе сформувати цілісне уявлення про сутність цього явища та визначитись з поняттєво-категоріальним апаратом проблеми. Теоретичне вивчення питань

полікультурної освіти передбачає ознайомлення з поняттєвим апаратом і спрямоване на всебічне пізнання явища в його зв'язках і закономірностях. Воно також є основою для майбутньої професійної практичної діяльності, яку можна відповідно спрямовувати, оновлювати і вдосконалювати. Таким чином, для того, щоб професійна діяльність майбутнього викладача включала аспекти полікультурної освіти, необхідно осмислити її в теоретичних категоріях.

Основні знання, якими повинен оволодіти майбутній викладач у процесі вивчення розробленої нами і впровадженої в навчально-виховний процес вищого навчального закладу дисципліни «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти» можна об'єднати в чотири групи:

- знання сутності полікультурної освіти;
- знання історії виникнення та зарубіжного досвіду полікультурної освіти;
- знання нормативно-правового забезпечення полікультурної освіти в Україні;
- знання особливостей процесу організації полікультурної освіти.

Визначення рівня оволодіння майбутніми викладачами теоретичними знаннями з питань полікультурної освіти можливо здійснювати за допомогою методів контролю. Найбільш зручним нам видається метод письмового контролю, який здійснюється шляхом проведення модульних контрольних робіт. Письмові модульні контрольні роботи включені в програму спеціального курсу «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти».

Практичні уміння та навички, необхідні для успішного виконання діяльності, пов'язаної з полікультурною освітою. Ефективність професійної діяльності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, окрім всього іншого, залежить від умінь та навичок, необхідних для успішного виконання діяльності, пов'язаної з полікультурною освітою.

Рівень полікультурної компетентності залежить від наявності у

майбутнього викладача таких умінь і навичок:

- уміння оперувати теоретичними знаннями для виявлення суттєвих властивостей об'єктів і явищ, успішного розв'язання теоретичних і практичних завдань полікультурної освіти;
- уміння організовувати процес полікультурної освіти у вищому навчальному закладі;
- навичок критичного мислення;
- навичок міжкультурної взаємодії та комунікації на міжособистісному рівні в межах навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти.

Як ми зазначали, критичне мислення як принцип побудови знань є одним із п'яти вимірів розгляду полікультурної освіти, запропонованих американським ученим Джеймсом Бенксом (Banks J., 1993). Варто зауважити, що американські дослідники надають критичному мисленню важливого значення у підготовці викладача. Ще у 1983 році в США Радою коледжів (неурядова організація, яка здійснює тестування та інші види освітніх послуг для студентів, шкіл і коледжів США) був опублікований документ, у якому сформульовано основні критерії, яким повинен відповідати абітурієнт (Academic Preparation for College. What Student Need to Know and Be Able to Do, 1983). Суттєва увага в ньому приділяється навичкам критичного мислення. Так, до числа базових компетенцій, необхідних для вступника, належать: читання, письмо, уміння говорити і слухати, математика, уміння міркувати (reasoning), уміння вчитися.

Вимоги до уміння міркувати сформульовані так:

- здатність ідентифікувати і формулювати проблеми, а також здатність пропонувати і оцінювати шляхи їх вирішення;
- здатність розпізнавати індуктивні і дедуктивні міркування, виявляти в міркуваннях помилки;
- здатність виводити висновки з інформації, взятої в різноманітних джерелах (письмових, усних або представлених у таблицях, графіках), а також раціонально захищати отримані висновки;
- здатність розуміти, розвивати і використовувати поняття і

узагальнення;

– здатність відрізнати факт від думки.

Щодо уміння говорити і слухати, сприймати сказане – підкреслюється здатність студентів критично і конструктивно включатися в обмін ідеями, зокрема, під час дискусій між собою і під час спілкування з викладачем, а також здатність ставити запитання і відповідати на них з розумінням і по суті. У характеристиці уміння вчитися відзначена здатність сприймати конструктивну критику і вчитися завдяки ній.

Ще одним підтвердженням важливості розвитку критичного мислення студентів США є Заява Правління Американської філософської асоціації, проголошена у 1985 році (Board of Officers Statement on Critical Thinking, 1985). У ній ідеться про те, що відомі представники педагогічної спільноти по всій країні почали проявляти інтерес, що зростає, до навчання критичному мисленню (critical thinking) як мети освіти. Оскільки філософія надає ресурси, які є важливими для розвитку як методик, так і змісту навчання навичкам критичного мислення, то важливо, щоб професійні філософи допомогли розробити навчальні плани і відповідні форми контролю з цієї дисципліни. Американська філософська асоціація закликала своїх членів довести цю заяву Правління до відома місцевих і державних педагогічних авторитетів і сприяти розробці програм у цій галузі.

Ці та інші документи, видані пізніше, свідчать про визнання системою освіти США того факту, що критичне мислення є суттєвим елементом сучасної освіти.

Цікавим для нас є дослідження українських науковців Олександра Тягло та Тетяни Воропай, проведене у 1997 – 1998 роках, яке присвячене проблемі зв'язку критичного мислення з толерантністю (Тягло, А., Воропай, Т., 1999). Автори дослідження розглядають критичне мислення у взаємозв'язку з толерантністю з урахуванням фундаментальної опозиції «ми – вони». Ця опозиція, зазначають дослідники, має фундаментальну біосоціальну природу. Прагнення до створення особливих груп («ми») і протиставлення іншим («вони») спостерігається з самого початку людської історії і до

сьогоднішнього дня, відроджуючись іноді в непередбачуваних формах (Тягло, А., Воропай, Т., 1999, с. 52).

Так, Майкл Даммітт справедливо відзначив, що навіть якщо б якимось чином вся людська спільнота виробила єдину мову, релігію, культуру і таке інше, то в ній все одно навмисно утворювались би окремі групи, які б протиставляли себе іншим, на кшталт груп футбольних уболівальників (Dummett, M. 1993).

Повертаючись до питання взаємозв'язку критичного мислення і толерантності, зазначимо, що їх поєднання, на думку науковців, веде до досконалого балансу у вирішенні суспільних та приватних проблем.

Однією з умов бажаного балансу є визнання двох мір толерантності – особливої і загальної. Особлива міра визначається характерними для конкретної спільноти законом і мораллю, інакше кажучи – особливими цінностями. Вони мають відносний характер. Друга міра має абсолютний характер. Вона досягається внаслідок трансформації толерантності в нетолерантність. Така можливість трансформації говорить про ототожнення толерантності з критичністю.

Друга умова балансування полягає у визнанні природної спорідненості критичного мислення і толерантності як двох проявів однієї сутності. Толерантність – це обґрунтоване у той чи інший спосіб визнання свободи іншої людини бути іншою і відстоювати свою «інакшість», особливість. Критицизм же є, так би мовити, проявом власної свободи людини, яка вільна у своєму виборі не погоджуватися і всіма законними способами критикувати і заперечувати іншого або інше.

Значну увагу питанню необхідності формування та розвитку критичного мислення викладача вищого навчального закладу приділяє науковець Володимир Попков (Попков, В., Коржуев, А., Рязанова, Е., 2001; Попков, В., Коржуев, А., 2004 а; Попков, В., Коржуев, А., 2004 б).

Автор співвідносить критичний стиль мислення з рефлексивно-оцінювальною діяльністю. Поняття «оцінювальна діяльність» визначається як активна взаємодія людини з

навколишнім світом, спрямована на визначення його якісної неоднорідності з погляду наявності або відсутності в ньому життєво важливих цінностей, а також на вибір із цих цінностей таких, які є для людини найбільш актуальними (Попков, В., Коржуев, А., 2004 а, с. 125). Воно (*поняття «оцінювальна діяльність»*) базується на понятті «рефлексія» (*таке осмислення людиною своїх дій, таке міркування про них, у ході здійснення якого людина повністю усвідомлює, що і як вона робить, тобто усвідомлює ті схеми і правила, згідно з якими вона діє*). Враховуючи вищесказане, автор пропонує використовувати більш конкретне поняття – «критично-рефлексивний стиль мислення».

Так, критично-рефлексивний стиль мислення включає інваріантний щодо профілю навчання та специфічні для того чи іншого профілю компоненти (Попков, В., Коржуев, А., 2004 а, с. 130-131).

До інваріантних компонентів належать: критичний аналіз змістових і логічних аспектів зовнішньої інформації; виявлення ступеня відповідності різних тверджень принципу достатньої підстави; виявлення в запропонованій інформації фактів некритичного поєднання різнорідних, внутрішньо непов'язаних і несумісних ідей; виявлення різних логічних невідповідностей – «поспішних узагальнень», мимовільної заміни тезису, що доводиться, використання одного і того ж терміна у різних значеннях, змішування необхідних і достатніх умов тощо; виявлення ступеня достатності аргументів, які наводяться для обґрунтування тезису, що доводиться; уміння використовувати антитезу для виявлення істинності наведених тверджень; виявлення мимовільної заміни причин обґрунтування того чи іншого характеру протікання явищ тавтологічною інтерпретацією, а також перебільшення ролі безпосередньо спостережуваних фактів, що наводяться для обґрунтування того чи іншого твердження.

Ці інваріантні компоненти критичного стилю мислення автор пропонує конкретизувати і доповнювати «профільними» компонентами, що відображають специфіку різних варіантів диференційованого навчання у вищому навчальному закладі.

Усі ці дослідження переконують у тому, що критичне мислення, яке виражається у здатності аналізувати інформацію з позиції логіки і особистісно-психологічного підходу, щоб застосовувати отримані результати як до стандартних, так і до нестандартних ситуацій, питань і проблем, здатності ставити нові запитання, знаходити різні аргументи, приймати незалежні продумані рішення, – це важлива якість особистості, яка є необхідною умовою ефективного соціального і професійного функціонування. Критичне мислення не може бути компенсоване іншими якостями. У зв'язку з цим виникає необхідність у розробці і використанні в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу методик і технологій розвитку критичного мислення майбутнього викладача.

Розвиток критичного мислення базується на уміннях аналізувати, синтезувати, порівнювати, зіставляти, ставити запитання, робити обґрунтовані узагальнення і висновки. Як зазначають автори самоучителя «Критичне мислення для всіх», цю якість можна розвивати за допомогою спеціальних методик навчання, які можуть бути застосовані по-різному, зокрема і в процесі самоосвіти (Пошетун, Е., Суценко, І., Пилипчатина, Л., Баранова, І., 2012, с. 5). З цією метою авторами було розроблено самоучитель, спрямований на формування навичок критичного мислення, у якому наведено рекомендації щодо підвищення ефективності роботи з інформацією, гнучкості, швидкості виконання, оперативності мисленнєвих операцій. Самоучитель містить велику кількість практичних прикладів і вправ.

Наявність навичок критичного мислення у майбутніх викладачів визначається за допомогою тесту критичного мислення, розробленого американським автором Лоуреном Старкі (Starkey L., 2004). Тест передбачає пояснення до кожного завдання, що дає можливість якісно проаналізувати результати та виявити неправильно вирішені обстежуваними завдання. Це може слугувати основою для формулювання рекомендацій щодо розвитку навичок критичного мислення.

Ефективність навчального-виховного процесу у закладі вищої освіти багато в чому визначається характером взаємодії викладача і здобувачів вищої освіти, яка включає комплекс різноманітних зв'язків, відношень та емоційних проявів у процесі такої взаємодії.

Оскільки міжособистісні стосунки виникають і розвиваються в процесі спілкування, очевидним видається те, що успішна та ефективна взаємодія з представниками різних культур неможлива без практичних навичок соціокультурного спілкування. Для вирішення цього завдання необхідно розвивати культурне сприйняття, здібності до правильної інтерпретації конкретних проявів комунікативної поведінки в різних культурах і, відповідно, формувати практичні навички й уміння. Зазначимо, що основною передумовою успішної соціокультурної комунікації є лінгвістична спільність комунікантів, тобто наявність єдиної для обох мови спілкування. У США, наприклад, з метою усунення мовного бар'єру викладач повинен знати другу мову.

Залежно від характеру ролей у спілкуванні Тетяна Яцула диференціює його за рівнями (фатичний, інформаційний та особистісний рівень). Науковець зазначає: «Особистісний рівень спілкування характеризує така взаємодія, за якої суб'єкти здатні до найглибшого саморозкриття і збагнення сутності іншої людини, самих себе й навколишнього світу. Такий рівень взаємодії виникає в особливих ситуаціях і за певних умов, коли в людини з'являється натхнення, осяяння, почуття любові, відчуття єднання зі світом, відчуття щастя і т.д. Це особливі ситуації духовного підйому й розвитку особистості, тому такий рівень може бути ще визначений як духовний. Особистісний рівень є глибоко моральним: він знімає будь-які обмеження при взаємодії саме тому, що вони стають зайвими. Особистісний рівень спілкування багато в чому визначається тотожністю ціннісних орієнтацій взаємодіючих суб'єктів і можливостями тих, хто спілкується, осягати сутність явищ навколишнього світу за допомогою осяяння (інсайту) в процесі взаємодії» (Яцула, Т., 2015, с. 286). Проте, процес спілкування нерідко ускладнюється емоційним напруженням комунікантів, тому ще одним важливим складником міжкультурної взаємодії вважаємо

навички поведінки в емоційно напружених ситуаціях. Психологами Іриною Дермановою і Оленою Сидоренко запропоновано низку тренінгових матеріалів та вправ для використання викладачами, спрямованих на удосконалення навичок ефективного спілкування (Дерманова, И., Сидоренко, Е., 2001). Серед них є методики зі зниження емоційного напруження, які дозволяють, наприклад, перевести взаємодію в іншу форму.

Навички соціокультурного спілкування не обмежуються лише емоційним складником, проте володіння викладачем своїми емоціями і позитивне налаштування сприяють міжкультурній взаємодії.

Міжкультурна взаємодія має складну структуру, вона інтегрує багато психологічних властивостей особистості і пронизує різні рівні організації особистості. Наталія Якса зазначає, що в гуманітарній сфері увага до взаємодії як основи, методу пізнання процесів і явищ, що відбуваються навколо нас, часто приводить до тлумачення взаємодії людей переважно через їх вплив один на одного. Причому це не означає, що вплив має винятково агресивно-пригнічуючий характер. Він має бути побудований на основі поваги, шанування, схвалення, коли одна сторона усвідомлено приймає певну домінанту іншої. Отже, взаємодія носить міжособистісний характер, коли її змістом є в першу чергу діалог особистостей (Якса, Н., 2008, с. 88).

Серед основних чинників, які визначають загальне враження про людину в процесах міжособистісного сприйняття психологи називають домінування-підпорядкування і дружелюбність-агресивність.

З метою діагностування таких чинників міжкультурної взаємодії, як домінування-підпорядкування і дружелюбність-агресивність ми використали методику діагностики міжособистісних стосунків, створену Тімоті Лірі (Психология. Изучение и самоизучение индивидуально-психологических особенностей личности, 2001, с. 13-28). Вона призначена для дослідження уявлень суб'єкта про себе та ідеального «Я», а також для вивчення взаємин у малих групах. За допомогою цієї методики виявляється тип ставлення, що переважає до людей в самооцінці та взаємооцінці.

Окрім цього, визначення рівня оволодіння практичними вміннями та навичками, необхідними майбутньому викладачу для професійної діяльності, пов'язаної з полікультурною освітою, здійснюється за допомогою системи практичних завдань, розроблених нами і представлених як у Програмі спеціального курсу «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти», так і у розробленому тренінгу з розвитку критичного мислення.

Сформульовані нами критерії полікультурної компетентності є певним еталоном, показником, за допомогою якого ми можемо проаналізувати ступінь вираженості кожного компонента полікультурної компетентності, а також слугують вихідним положенням для визначення рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача.

Вибір критеріїв полікультурної компетентності має суб'єктивний характер і може бути доповнений. Проте зазначені критерії є взаємопов'язаними і становлять цілісну систему характеристик полікультурної компетентності. Усі показники є об'єктами кількісного і якісного аналізу. Насамкінець, обрані критерії є необхідними і достатніми для визначення рівня полікультурної компетентності.

Критеріальні показники дали можливість виокремити рівні полікультурної компетентності: індиферентний, особистісно-усвідомлюваний, ціннісно-значущий рівень.

Індиферентний рівень полікультурної компетентності передбачає достатній рівень особистісного компонента і достатній рівень професійного компонента.

Індиферентність (від латинської *indifferens* – байдужий) характеризується нейтральним, пасивним ставленням до проблеми полікультурної освіти. Для цього рівня притаманна наявність індивідуальних і конформістських цінностей у верхній частині ієрархічної структури ціннісних орієнтацій особистості. Натомість цінності спілкування, цінності прийняття інших, цінності професійної самореалізації займають в ієрархії низькі позиції. Для респондентів цього рівня характерним є мотиваційний комплекс, при якому

зовнішня негативна мотивація є найбільшою (внутрішня мотивація менша за зовнішню негативну мотивацію і більша за зовнішню позитивну ($ЗНМ > ВМ > ЗПМ$); зовнішня позитивна мотивація менша за зовнішню негативну мотивацію і більша внутрішню мотивацію ($ЗНМ > ЗПМ > ВМ$), або нейтральний мотиваційний комплекс: коли зовнішня негативна мотивація дорівнює або більша за одного з інших типів комплексів (внутрішню мотивацію чи зовнішню позитивну мотивацію): $ВМ > ЗНМ > ЗПМ$, $ЗПМ > ЗНМ > ВМ$, $ВМ = ЗНМ > ЗПМ$, $ЗПМ > ВМ = ЗНМ$. Толерантність як риса особистості, етнічна та соціальна толерантність знаходяться на низькому рівні, як і критичне мислення. Показниками міжособистісних стосунків є належність до одного з таких типів особистості: авторитарний тип, егоїстичний, агресивний, підозрілий, залежний тощо. Теоретичні знання з питань полікультурної освіти мають низький рівень, а практичні уміння та навички, необхідні для успішного виконання діяльності, пов'язаної з полікультурною освітою не сформовані.

Особистісно-усвідомлюваний рівень передбачає достатній рівень особистісного компонента і високий рівень професійного компонента або високий рівень особистісного компонента і достатній рівень професійного компонента. Тобто, тільки один з компонентів відповідає високому рівню.

Ціннісно-значимий рівень передбачає високий рівень особистісного компонента і високий рівень професійного компонента.

На цьому рівні майбутній викладач усвідомлює свою полікультурну компетентність як особистісну цінність. Ціннісно-значущий рівень характеризується сформованою системою ціннісних орієнтацій, у якій етичні, професійно-мотиваційні, філософські, інтелектуальні, особистісні цінності превалюють над матеріальними цінностями, цінностями самоствердження тощо. Особистості властиві найкращі мотиваційні комплекси, коли внутрішня та зовнішня позитивна мотивація переважають зовнішню негативну мотивацію. До них відносимо: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$, $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$. Індекс толерантності (толерантність як риса особистості, етнічна та соціальна толерантність) відповідає

високому рівню. У майбутнього викладача розвинені практично всі операції критичного мислення: логіка, індукція, дедукція, рефлексія, контроль над емоціями, які спотворюють прийняття рішень, аналіз інформації на достовірність, здатність розпізнавати свої ілюзії, маніпуляції з боку інших людей, реклами, пропаганди, здатність відокремлювати оцінки і припущення від фактів, виявляти причиново-наслідкові зв'язки або приймати їх відсутність, визнавати обмеженість власних розумових процесів, виробляти найбільш оптимальні рішення в умовах невизначеності і ризику, вміння ставити реалістичні цілі і знаходити адекватні шляхи їх досягнення. Така людина є ефективним професіоналом у всіх видах робіт, що вимагають прийняття складних і відповідальних рішень, а також має загальну перевагу в життєдіяльності, адаптації до мінливих умов полікультурного середовища. Міжособистісні стосунки мають приязний характер. Майбутній викладач володіє системою теоретичних знань з питань полікультурної освіти та практичними вміннями і навичками, необхідними для успішного виконання професійної діяльності, пов'язаної з полікультурною освітою.

Таким чином, компоненти полікультурної компетентності лягли в основу визначення нами критеріїв полікультурної компетентності, за якими можна визначити рівень полікультурної компетентності та/або рівень сформованості кожного з критеріїв. Так, індиферентний, особистісно-усвідомлюваний та ціннісно-значущий рівні полікультурної компетентності визначалися за допомогою показників системи ціннісних орієнтацій майбутнього викладача; мотиваційного комплексу майбутнього викладача; індексу толерантності; ступеня оволодіння системою теоретичних знань з питань полікультурної освіти та практичними вміннями і навичками, необхідними для успішного виконання діяльності, пов'язаної з полікультурною освітою.

* * *

Процес полікультурної освіти є цілісним і системним та передбачає наявність взаємопов'язаних елементів. Розроблена нами структурно-функціональна модель полікультурної освіти

майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу є сукупністю взаємопов'язаних складників: методологічного, змістово-процесуального та критеріально-діагностичного.

Використання у дослідженні полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів структурно-функціональної моделі дозволяє дати відповідь на запитання про ефективність обґрунтованих нами структурних компонентів полікультурної освіти у досягненні ціннісно-значущого рівня полікультурної компетентності майбутніх викладачів.

Визначення структури як сукупності стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність дає можливість представити полікультурну компетентність як сукупність стійких зв'язків між певними особистісними і професійними якостями майбутнього викладача вищого закладу освіти. Особистісні характеристики майбутнього викладача представлені ціннісно-мотиваційним та особистісно-поведінковим компонентами полікультурної компетентності. Професійний складник представлений когнітивним та операційним компонентами полікультурної компетентності.

Визначені нами критерії полікультурної компетентності майбутнього викладача (*система ціннісних орієнтацій, мотиваційний комплекс; толерантність; теоретичні знання з питань полікультурної освіти; практичні уміння та навички, необхідні для успішного виконання діяльності, пов'язаної з полікультурною освітою*) дали можливість виокремити рівні полікультурної компетентності: індіферентний, особистісно-усвідомлюваний, ціннісно-значущий рівень.

РОЗДІЛ 5.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

5.1. Зміст полікультурної освіти у підготовці майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти

З метою ефективного використання розробленого нами навчально-методичного забезпечення вважаємо за необхідне розкрити зміст полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти згідно з Законом України «Про Вищу освіту».

У попередній редакції Закону України «Про Вищу освіту» № 2984-III від 17.01.2002 року зміст вищої освіти визначався як обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва (Закон України «Про Вищу освіту», 2002). Відповідно, зміст полікультурної освіти розроблявся із врахуванням цілей та потреб сучасної вищої освіти, зумовлених впливом постіндустріального суспільства та глобалізаційних процесів на культуру та освіту. Зокрема у зв'язку з обраним Україною напрямом інтеграції в європейський освітній простір стратегічним пріоритетом освітньої політики України є подальше вдосконалення національної системи освіти відповідно до стандартів європейської освіти. Полікультурна освіта в системі вищої освіти України має важливе значення, оскільки ці процеси безпосередньо пов'язані з міжкультурною взаємодією як на міжнародному рівні (між країнами та континентами – планетарний масштаб), так і в межах однієї країни, де всі ці процеси об'єднані ознаками правової держави.

Розроблений нами зміст полікультурної освіти становить собою науково обґрунтовану систему дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для рівня вищої освіти «магістр». Також розроблений зміст може використовуватись і на освітньо-науковому рівні.

Зміст полікультурної освіти відображено у розробленому нами спеціальному курсі «Полікультурна освіта викладача закладу вищої освіти», у тренінгу з розвитку критичного мислення, в окремих темах

гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, дисциплін з фундаментальної підготовки майбутнього викладача, дисциплін професійної і науково-практичної підготовки.

Спеціальний курс розрахований на 36 годин, що відповідає одному кредиту ECTS. Оволодіння дисципліною передбачає вивчення трьох змістових модулів.

Перший змістовий модуль присвячений методологічним засадам полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Ми не випадково включили методологічні засади у зміст дисципліни. Адже розроблений нами спеціальний курс розрахований на здобувачів другого (магістерського) або третього (освітньо-наукового) рівня. Обидва рівні згідно з Законом України «Про Вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 року передбачають оволодіння особою методологією наукової та педагогічної діяльності (Закон України «Про Вищу освіту», 2014).

Здатність користуватися методологічними знаннями говорить про наявність методологічної культури, у зміст якої, на думку Володара Краєвського, входять:

- методологічна рефлексія (уміння аналізувати власну наукову діяльність);
- здатність до наукового обґрунтування, критичного осмислення і творчого застосування певних концепцій, форм і методів пізнання, управління, конструювання (Краевский, В., 2006, с. 166).

Володіння методологічною культурою має важливе значення як для науковців, якими є здобувачі другого (магістерського) або третього (освітньо-наукового) рівня, адже їх навчально- або науково-дослідна діяльність спрямована на отримання суб'єктивно або об'єктивно нового знання, так і для практиків, якими є потенційні майбутні викладачі вищих закладів вищої освіти, адже їх діяльність спрямована на використання цих наукових знань на практиці.

Для викладача закладу вищої освіти володіти методологічною культурою означає знати методологію педагогіки і вміти застосовувати це знання в процесі вирішення педагогічних ситуацій.

Основними складниками культури цього виду Володар Краєвський визначає:

- проектування і конструювання навчально-виховного процесу;
- усвідомлення, формулювання і творче вирішення педагогічних завдань;
- методична рефлексія (Краєвський, В., 2006, с. 166).

Ці складники забезпечать високий рівень професійної діяльності викладача закладу вищої педагогічної освіти.

Як і більшість понять, використаних і проаналізованих у нашому дослідженні, поняття «методологія» не має єдиного тлумачення. Не вдаючись в аналіз такої ситуації, зазначимо, що ми розглядаємо методологію як орієнтир для нашого дослідження. Одним із таких орієнтирів виступають певні положення філософії. Наприклад, положення про те, що дослідження феномену культури можна здійснювати за допомогою методу інтерпретації. Цій проблемі присвячена перша тема лекції, у якій розкриваються два питання:

1. Багатозначність у визначенні поняття культури.
2. Інтерпретація «феномену культури».

Так, вивчення теми «Інтерпретація феномена культури» дозволить проаналізувати вихідні положення розгляду феномену культури, що є одним з найважливіших завдань методології наукового пізнання, а також ознайомитись із методом інтерпретації, що належить до фундаментальних процедур мислення, основна мета якого – надання сенсу будь-яким проявам духовної діяльності, об'єктивованим у знаковій чи чуттєво-образній формі. Кінцевим результатом процесу інтерпретації є розуміння стану свідомості людини, у якому навколишній світ постає «прозорим і ясним».

Наступна тема першого змістового модуля «Взаємозумовленість освіти, культури та педагога» присвячена аналізу взаємозв'язків між такими феноменами, як культура та освіта, а також визначенню ролі педагога як «людини культури» у посередництві між культурою та освітою. У темі розкриваються такі питання:

1. Взаємозалежність культури і освіти.

2. Історія виникнення поняття «людина культури».

3. Визначення поняття «людина культури» різними дослідниками.

4. Викладач як посередник між культурою та освітою.

Вивчення цієї теми дозволить:

– розглянути різні підходи до визначення поняття «освіта», найпоширенішим з яких є розуміння освіти у сполученні чотирьох складників: освіта як цінність, процес, результат та система. Ще одним відомим підходом є розгляд освіти у вимірах, які характеризують індивіда: освіта як індивідуальний стан, як індивідуальна можливість, як індивідуальний процес та як найвища цінність людини;

– зрозуміти можливість визначення того, що є первинним, а що вторинним у співвідношенні «культура – освіта»;

– сформувати уявлення про викладача – «людину культури» як особистість, здатну працювати зі знаннями, з різними типами мислення, з ідеями різних культур;

– зрозуміти, що єдиним способом змінити конфігурацію простору залишається прагнення людини в цей історичний час добровільно, у вигляді сформованої потреби, реалізовувати ті чи інші культурні цінності. Таке завдання вирішується за допомогою освіти, оскільки онтологічно освіта становить собою сходження конкретної людини до культури, входження в культурний простір і актуалізацію для себе його основних структурних елементів, а також за умови наявності у викладача закладу вищої освіти якостей, властивих «людині культури».

Тема «Сучасна парадигма як методологічна основа дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів» присвячена вивченню зміни педагогічної парадигми, яку ми розуміємо як синтез концептуальних теоретичних положень і способів їх реалізації, загальноновизнаних для цього товариства вчених. Вивчення цієї теми базується на аналізі процесу переходу наукового співтовариства від однієї парадигми до іншої, названого Томасом Куном «науковою революцією». Інтерес до цього питання зростає не тільки в галузі природничих наук, а й у галузі

гуманітарного пізнання, зокрема в педагогіці, оскільки парадигма дає дослідникам певну методологічну опору.

Таким чином, визначення й аналіз сучасної парадигми науки є одним із методологічних регулятивів, який у сукупності з іншими вихідними положеннями дозволяє обґрунтувати методологію дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів закладу вищої педагогічної освіти. Звернення до парадигми у дослідженні дасть можливість у подальшому здійснити власний внесок у вигляді певної системи переконань.

Тему «Аналіз досліджень із проблеми підготовки викладача закладу вищої освіти у вітчизняній та зарубіжній науці» винесено на самостійну роботу. Вона передбачає виконання двох завдань:

1. Укласти список публікацій за останні п'ять років з проблеми підготовки викладача закладу вищої освіти у вітчизняній науці.

2. Укласти список публікацій за останні п'ять років з проблеми підготовки викладача закладу вищої освіти у зарубіжній науці.

Метою виконання поставлених завдань є вивчення змісту публікацій і їх аналіз на предмет представлення проблеми полікультурної освіти в системі підготовки викладача закладу вищої освіти. Опрацьовані матеріали можуть бути використані під час підготовки рефератів.

Остання тема лекційного заняття першого змістового модуля присвячена проблемі вибору сучасних підходів у дослідженні проблеми полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти. Планом лекції передбачено вивчення чотирьох підходів: культурологічного, діатропічного, особистісно-орієнтованого та інтердисциплінарного підходу.

Ці підходи є певним вихідним принципом, позицією, основним положенням або переконанням у дослідженні проблеми полікультурної освіти. Вони становлять собою методологічну основу, яка дозволяє визначити напрямок дослідження. Вибір одного підходу для дослідження проблеми полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти є недостатнім, оскільки кожен має унікальні достоїнства, властиві тільки одному підходу. Перераховані наукові підходи доповнюють один одного і дають

можливість повномасштабно, всебічно і цілісно вивчити означену проблему дослідження.

З метою перевірки засвоєних на лекційних заняттях та самостійній роботі знань нами запропоновано перелік питань для самоконтролю, а також заплановано проведення модульної контрольної роботи.

Модульна контрольна робота розрахована на два варіанти і передбачає по два питання для кожного варіанта:

Варіант 1.

1. Взаємозумовленість освіти, культури та педагога.
2. Культурологічний та діатропічний підходи у педагогіці.

Варіант 2.

1. Інтерпретація феномену культури (основні групи визначень).

2. Особистісно-орієнтований та інтердисциплінарний підходи у педагогіці.

Звичайно, викладач може змінювати питання на ті, які вважає більш доцільними для перевірки якості засвоєння навчального матеріалу на цьому етапі.

Другий змістовий модуль «Теоретичні засади полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти» найбільш об'ємний за обсягом. Розрахований на 16 аудиторних годин, з яких на лекції відведено 6 годин, семінари – 4 години, самостійну роботу – 4 години і 2 години на модульний контроль.

Як відомо, вивчення теоретичних основ будь-якої проблеми спрямоване на удосконалення та розвиток поняттєвого апарату, на всебічне пізнання об'єктивної реальності, вивчення дійсності у тому вигляді, у якому вона є, тощо. Так, вивчення теоретичних засад полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти допоможе сформулювати цілісне уявлення про сутність цього явища та визначитись із поняттєво-категоріальним апаратом цієї проблеми.

Перша тема цього змістового модуля «Інтеграція України в європейський освітній простір» – винесена на лекційне заняття. Вивчення процесів інтеграції дозволить виявити позитивні сторони цього явища, пов'язані зі зміцненням позицій України на

міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти, а також виявити ризики, пов'язані з втратою кращих традицій вітчизняної вищої освіти.

Другу та третю теми змістового модуля винесено на семінарські заняття.

Семінар «Полікультурне розмаїття як історичне явище» передбачає обговорення таких питань:

1. Етнонаціональні процеси та багатокультурність у розвитку людства.

2. Історична ретроспектива полікультурного розвитку в Україні.

3. Тенденції розвитку сучасного українського полікультурного суспільства.

Семінар «Самовизначення особистості в полікультурному суспільстві» передбачає обговорення таких питань, як:

1. Культурна ідентичність та міжкультурні конфлікти.

2. Соціальна відповідальність в умовах культурної глобалізації.

3. Українська ідентичність в умовах полікультурності.

4. Пріоритетні напрями формування культурної ідентичності українського суспільства.

Детальне обґрунтування вибору цієї форми і методів організації навчального процесу висвітлено у підрозділі 5.2.

Наступну тему «Ціннісні пріоритети сучасного полікультурного суспільства» рекомендовано проводити у формі самостійної роботи. Майбутнім викладачам закладу вищої освіти запропоновано виконання таких завдань:

1. Проаналізувати визначення поняття «цінність» у різних науках (філософії, соціології тощо) та в різні історичні періоди.

2. Зробити добірку статей фахових видань, присвячених проблемі загальнолюдських цінностей.

3. Підготувати доповідь на тему за вибором:

– «Криза цінностей, або динаміка ціннісних орієнтацій»;

– «Ціннісна проблематика у філософії Іммануїла Канта».

4. Опрацювати нормативно-правові документи, які визначають основні принципи, напрями, завдання та пріоритети державного управління у сфері формування та розвитку духовних цінностей українського суспільства.

Метою виконання поставлених завдань є спроба самостійного вивчення здобувачами вищої освіти однієї з важливих проблем сучасного полікультурного суспільства. Вивчення ціннісних орієнтацій у структурі особистості дозволить проаналізувати власну систему цінностей, а також сформулювати уявлення про вплив сформованої системи цінностей викладача на його професійну діяльність.

Наступна тема лекційного заняття – «Правові засади функціонування інституту магістратури та аспірантури в незалежній Україні» – спрямована, перш за все, на аналіз нормативно-правової бази вищої освіти, а саме на вивчення прав особистості на здобуття вищої освіти та виявлення недоліків, що існують у законодавстві в галузі освіти. Також ця тема дозволить простежити етапи розвитку державної політики в галузі вищої освіти та ретроспективу розвитку законодавства інституту магістратури й аспірантури в Україні.

Лекція «Визначення сутності полікультурної освіти» передбачає ознайомлення з різними підходами до розуміння сутності полікультурної освіти (аккультураційний підхід, діалоговий та соціально-психологічний), а також використання полікультурності як дидактичного принципу поряд з такими, як науковість, системність, послідовність, зв'язок навчання із життям тощо.

Також при вивченні цієї теми можна розглянути питання історії розвитку полікультурної освіти, а саме: етапи становлення полікультурної освіти в США; перші визначення сутності поняття «полікультурна освіта» в США та сучасній Україні, а також зарубіжний досвід полікультурної освіти.

Завершується другий змістовий модуль самостійною роботою, присвяченою темі «Ідеї полікультурності в державних документах України». Здобувачам вищої освіти запропоновано виконати такі завдання:

1. Законспектувати статті Конституції України, присвячені ідеї полікультурності.

2. Підготувати доповідь на тему «Ідея полікультурності в державних освітніх документах України».

3. Проаналізувати нормативно-правові документи, у яких висвітлена ідея полікультурності.

Метою виконання поставлених завдань є аналіз відображення ідей полікультурності в державних документах України, зокрема, вивчення чинних документів, у яких відображена ця проблема, а також аналіз того, які саме проблеми полікультурності висвітлені в документах, і обґрунтування того, які ще проблеми полікультурності потребують законодавчого підкріплення.

Як і попередній, другий змістовий модуль передбачає перевірку засвоєних під час лекційних, семінарських занять та самостійної роботи знань за допомогою запропонованого нами переліку питань для самоконтролю, а також модульної контрольної роботи. Питання модульної контрольної роботи перелічені нижче:

Варіант 1.

1. Полікультурне розмаїття як історичне явище.
2. Ціннісні пріоритети сучасного полікультурного суспільства.
3. Самовизначення особистості в полікультурному суспільстві.

Варіант 2.

1. Полікультурне суспільство як соціальний феномен.
2. Вплив глобалізаційних процесів на культуру.
3. Ідеї полікультурності в державних документах України.

Останній змістовий модуль «Полікультурна компетентність викладача закладу вищої освіти» розрахований на 6 аудиторних годин, з яких на лекції, самостійну роботу та модульний контроль відведено по 2 години.

Побудова змісту освіти на основі компетентнісного підходу є необхідною умовою реформи вищої освіти, яка має бути предметом суспільного консенсусу, розуміння того, що освіта – це один з основних важелів цивілізаційного поступу й економічного розвитку.

У Проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років передбачено реформування змісту освіти з метою

забезпечити його відповідність потребам і викликам сучасного суспільства, створити умови для постійного оновлення змісту освіти, перетворити освіту на рушій економіки знань (Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, 2014). У цьому напрямку пропонується упродовж 2014 – 2018 років узгодити зміст професійної освіти з новими професійними стандартами, які розроблятимуться на компетентнісній основі.

Ці зміни в системі вищої освіти сприяли розгляду професійного та особистісного становлення викладача закладу вищої освіти на основі компетентнісного підходу, адже формування та розвиток полікультурної компетентності є складником професійної та особистісної компетентності викладача.

Зміст лекції «Сутність полікультурної компетентності» передбачає обґрунтування актуальності впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти, аналіз понять «компетентність» та «компетентнісний підхід», визначення сутності полікультурної компетентності викладача закладу вищої освіти. Вивчення критеріїв та показників полікультурної компетентності стане основою для практичної реалізації розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів.

Цей змістовий модуль передбачає також проведення семінару на тему «Особливості формування полікультурної компетентності викладача закладу вищої педагогічної освіти». Нами було запропоновано такі питання для обговорення:

1. Проблема компетентнісного підходу в педагогічній теорії та практиці.
2. Полікультурна компетентність як чинник розвитку толерантності викладача закладу вищої педагогічної освіти.
3. Авторські моделі формування полікультурної компетентності викладача закладу вищої педагогічної освіти.
4. Навчально-методичне забезпечення формування полікультурної компетентності викладача закладу вищої педагогічної освіти.

Окрім цього, нами запропоновано ще один з видів самостійної роботи – підготовка та оприлюднення рефератів на задану тему.

Навчальною програмою спеціального курсу «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти» заплановано проведення підсумкового контролю якості засвоєння здобувачами вищої освіти навчального матеріалу у вигляді письмового заліку. З цією метою нами підготовлено перелік питань, які винесено на залік.

З огляду на інтердисциплінарність проблеми полікультурної освіти не можливо розкрити весь зміст у процесі викладання лише однієї дисципліни. Тому вважаємо за потрібне, окрім спеціального курсу «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти», представити зміст полікультурної освіти в процесі вивчення спеціальних дисциплін (на прикладі тренінгу з розвитку критичного мислення в рамках вивчення теми «Психологія особистості»).

Тренінг розрахований на 7 годин: 1 годину відведено на дотренінгові діагностичні заходи; 3 години – на сам тренінг; 3 години – на посттренінгові заходи.

Максимальна кількість учасників тренінгу з розвитку критичного мислення – 15 осіб.

Розроблена нами технологія проведення тренінгу з розвитку критичного мислення передбачає 3 етапи: дотренінгові діагностичні заходи; тренінг з розвитку критичного мислення через читання та письмо; посттренінгові заходи. Охарактеризуємо кожен з них.

Перший етап (дотренінгові діагностичні заходи) передбачає діагностику рівня критичного мислення (1 год.).

З метою визначення рівня критичного мислення учасникам тренінгу було запропоновано пройти тестування. Існують різні тести на визначення рівня критичного мислення. Нами було обрано тест критичного мислення Лаурена Старкі (Starkey, L., 2004).

Такий вибір був зумовлений тим, що цей тест є об'єктивним тестом здібностей, який може застосовуватися як індивідуально, так і в групі. Тест вербальний, складається з 27 тверджень / питань з 4-ма варіантами вибору правильної відповіді. Для кожного завдання передбачена єдина правильна відповідь. Тест є однофакторний, і в результаті обробки обчислюється один загальний показник критичного мислення, який може змінюватися від 0 до 27 балів. Завдяки поясненню до кожного завдання можливий якісний аналіз

результатів та виявлення невірно вирішених обстежуваним завдань. Це може слугувати основою для формулювання рекомендацій щодо розвитку навичок критичного мислення.

Для тесту існує часове обмеження до 30 хвилин. Він розрахований на осіб, починаючи з 16-17 років і закінчуючи періодом пізньої зрілості – 55-70 років і навіть більше.

Оленою Луценко було виявлено зв'язок показників тесту критичного мислення з такими властивостями темпераменту, як «наполегливість» і «сенсорна чутливість» (Луценко, Е., 2014). Критичність мислення зворотно корелювала з наполегливістю, яка Яном Стреляу розуміється як ригідність, інертність психіки людини (Стреляу, Я., Митина, О., Завадский, Б., Бабаева, Ю., Менчук, Т., 2009). Зворотна кореляція відповідає розумінню конструкта критичність мислення як здатності до психічного переключення, гнучкості, адже критичність полягає у здатності переглянути шаблон, відмовитися від застарілих стереотипів, знайти протиріччя, аналізувати різні сторони проблеми. Також виявлено прямий зв'язок критичності мислення і властивості темпераменту «сенсорна чутливість», яка передбачає, що людина має низькі пороги відчуттів всіх модальностей – слухової, зорової, кінестетичної тощо. Така людина є спостережливою, має тонку здатність до розрізнення сигналів, вона здатна помічати відмінності там, де інші нічого не усвідомлюють. Відповідно така властивість психіки є хорошою базою для розвитку критичного мислення, що підтверджує валідність адаптованого тесту.

Отже, учасникам тренінгу надається бланк із твердженнями / питаннями та варіантами відповідей до них. Проводиться короткий інструктаж щодо заповнення бланків. На виконання тесту відводиться 30 хвилин. Після завершення підписані бланки здають тренеру. Аналіз тесту проводять після тренінгу і, за бажанням респондента, обговорюють індивідуально.

Другий етап – власне тренінг за адаптованою відповідно до категорії учасників програмою з практичним відпрацюванням навичок (3 год.).

Тренінг з розвитку критичного мислення через читання та письмо складається зі вступної, основної та заключної частин.

Вступна частина передбачає підготовку учасників тренінгу до сприйняття нової інформації (30 хв.).

Основна – передбачає отримання та засвоєння нових знань (2 год.).

Заключна – передбачає оцінку та аналіз отриманих знань і умінь, рефлексію (30 хв.).

Кожна частина розрахована на певний час виконання; передбачає наявність обладнання, використання певних методів і форм роботи, рекомендації щодо проведення.

Вступна частина, яка проходить за таким планом:

1. *Представлення тренера* передбачає привітання; називання свого імені та коротку розповідь про себе, а також розповідь про тренінг як інтерактивну форму організації навчального процесу.

2. *Визначення основних правил тренінгу.* Прийняття правил поведінки є корисним для створення у групі атмосфери довіри, співробітництва та ефективної роботи. Дотримання правил упродовж тренінгу є зручним засобом регулювання взаємодії всіх учасників. З метою затвердження правил участі у тренінгу необхідно, щоб тренер запропонував основні правила. Учасники можуть доповнити та корегувати озвучені правила. Правила можна записати на великому аркуші паперу, який буде представлений упродовж усього тренінгу.

Можливі варіанти правил:

- бути пунктуальним;
- дотримуватись етики тренінгу (всі телефони повинні бути у беззвучному режимі);
- використовувати «правило руки», коли той, хто хоче висловитись, піднімає руку в гору, що слугує сигналом для учасників і тренера;
- бути активним;
- не критикувати, адже кожен має право на власну думку.

3. *Знайомство всіх учасників тренінгу.* Для цього всім учасникам пропонують написати 3 ключових слова, які характеризують їх, а також підписати бейджі тим ім'ям, яке буде використовуватись упродовж усього тренінгу. Кожен учасник коментує написане.

4. *Оголошення теми, мети та завдань тренінгу, а також знайомство з планом-графіком тренінгу* (короткий план тренінгу, час проведення тренінгу, перерви тощо).

Мета тренінгу з розвитку критичного мислення через читання та письмо полягає у формуванні вміння критично мислити.

Завдання тренінгу полягає у ознайомленні з методами і формами розвитку критичного мислення та у формуванні умінь практично їх використовувати.

Основна частина проходить за таким планом:

1. Визначення поняття «критичне мислення» (20 хв.).
2. Прийом використання запитань, які допомагають розвивати критичне мислення («Ромашка Блума») (20 хв.).
3. Прийоми аналізу якості інформації:
 - розмежування суджень, припущень і тверджень (20 хв.).
 - прийом використання певних запитань (20 хв.).
 - прийом використання технології ефективного читання (INSERT) (40 хв.).

Охарактеризуємо більш детально кожен пункт плану.

1. *Визначення поняття «критичне мислення».* Для роботи на цьому етапі знадобляться тексти: «Критичне»; «Мислення»; «Критичне мислення», маркери (по 2 кольори на групу) та аркуш паперу.

Учасники розподіляються на дві групи.

Завдання учасникам першої групи: прочитати текст «Критичне»; підкреслити ключові слова; скласти логічний ланцюжок.

Завдання учасникам другої групи: прочитати текст «Мислення»; підкреслити ключові слова; скласти логічний ланцюжок.

Ця робота передбачає використання індуктивного методу. Після виконання завдання кожна група оголошує результати, які тренер записує на дошці чи на великому аркуші паперу.

Далі, шляхом використання кластерного методу, учасникам тренінгу з розвитку критичного мислення пропонують за допомогою створених асоціативних ланцюжків до слів «критичне» і «мислення» на аркуші паперу скласти кластер «Визначення поняття «критичне мислення»». Таку роботу виконують колективно. З метою доповнення кластера «Визначення поняття «критичне мислення»» учасникам тренінгу пропонується прочитати текст «Критичне мислення», заздалегідь підготовлений тренером. Ознайомлення з текстом проходить в індивідуальній формі. Потім за необхідності колективно маркером іншого кольору корегують кластер та оголошують результати.

2. *Приєм використання запитань, які допомагають розвивати критичне мислення («Ромашка Блума»)*. Одним з основних прийомів осмислення інформації є постановка запитань до тексту і пошук відповідей на них.

Для роботи з цим прийомом знадобляться шаблони для виготовлення ромашки, ручка для запису запитань на пелюстках і публіцистичний текст.

Тренер зачитує текст і дає завдання учасникам тренінгу: на кожній пелюстці записати запитання до тексту відповідно до класифікації Бенджаміна Блума. Робота може бути парною або групою. Далі учасники зачитують запитання, а тренер обирає кращі, записує їх на пелюстках демонстраційної «Ромашки Блума» і пропонує відповісти на ці запитання. Після цього аналізується, які саме запитання допомогли якомога краще зрозуміти зміст тексту.

3. *Прийоми аналізу якості інформації (розмежування суджень, припущень і тверджень; прийом використання певних запитань; прийом використання технології ефективного читання (INSERT))*.

Розмежування суджень, припущень і тверджень. Для практичного використання цього способу аналізу інформації необхідно підготувати (скопювати) оригінал тексту (обговорення) будь-якої проблеми в соціальних мережах (на тематичних форумах, у Facebook, Twitter, LinkedIn, Pinterest, Google Plus+, Instagram та

ін.). Перед тим як тренер зачитає обговорення, учасникам тренінгу дають такі завдання:

- відокремити факти, які можна перевірити, від інтерпретацій і суджень;
- визначити, що в цьому матеріалі для вас істотно, а що є неважливим чи непотрібним;
- виділити недоведені або слабо аргументовані припущення.

Після виконання завдань учасники колективно обговорюють відповіді.

Прийом використання певних запитань. Роботу з цим прийомом проводять по-різному. Наприклад, можна вибрати для обговорення один текст і колективно обговорювати відповіді на поставлені запитання. Міркування над запитаннями дозволять визначити якість інформації.

Прийом використання технології ефективного читання (INSERT). Ще одним прийомом з розвитку критичного мислення є використання технології Інсерт (INSERT).

Використовуючи цей прийом, варто дотримуватись таких рекомендацій:

- спочатку бажано використовувати короткі тексти, щоб звикнути до використання всіх символів;
- перший раз таблицю можна заповнювати спільно (учасники усно висловлюють тези, а тренер записує їх у таблицю);
- на п'ятому етапі таблицю обговорюють у такому порядку: спочатку те, що відомо (перша колонка); далі – те, що стало відомо (друга колонка), і т.д.

На етапі заключної частини учасники тренінгу формулюють особистісне ставлення до отриманих знань з розвитку критичного мислення. Відбувається активне переосмислення власних уявлень з урахуванням отриманих знань.

Учасникам тренінгу пропонують висловити враження від проведеного тренінгу та дати відповіді на такі запитання:

- чи досягнуті Ваші сподівання щодо участі у тренінгу?
- що нового Ви дізнались із тренінгу?
- що для Вас не було новим у тренінгу?

– які з використаних на тренінгу прийомів, на Ваш погляд, найбільш доречно використовувати у повсякденному житті?

У кінці учасникам тренінгу дають домашнє завдання: написати статтю (обсягом не більше, ніж 1 сторінка) на тему за власним вибором (наприклад, «Глобальне потепління», «Основні світові релігії», «Сучасні системи правління країною», «Глобальні проблеми людства» тощо).

Третій етап – посттренінгові заходи із закріплення знань і контролю результатів навчання (3 год.).

Контроль і оцінка результатів навчання. Учасникам пропонують письмово відповісти на теоретичні запитання:

1. Дайте визначення поняттю «критичне мислення».
2. Охарактеризуйте прийоми аналізу якості інформації.
3. Обґрунтуйте роль запитань у розвитку критичного мислення.

Після виконання теоретичного завдання відповіді здають тренеру на перевірку, яка здійснюватиметься під час виконання другого (практичного) завдання.

Практичне завдання: здійснити критичний аналіз статті.

Для цього учасники тренінгу оголошують назви написаних статей (домашнє завдання). Далі назви записують на маленьких аркушах паперу. Так само, на листочках, записують прийоми критичного мислення. Листочки складають, перемішують і роздають усім учасникам. Таким чином кожен учасник отримує 2 листочки: із назвою статті та прийому, за допомогою якого він буде здійснювати критичний аналіз (письмово).

Після виконання завдання учасники повертають статтю з критичним аналізом автору. Автор оцінює роботу критика.

На етапі контролю й оцінки результатів навчання учасники тренінгу отримують дві оцінки: за виконання теоретичного завдання та за виконання практичного завдання.

Діагностичні заходи та підведення підсумків. У кінці учасникам пропонують знову пройти тест Лаурена Старкі на визначення рівня критичного мислення.

За результатами двох тестувань аналізують зміни у рівні критичного мислення кожного учасника до та після тренінгу. Визначають перспективи підвищення рівня, складають звіт та підводять підсумки навчання.

Окрім цього, ідеї полікультурної освіти частково можуть бути висвітлені у змісті дисциплін освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» (до 2014 року), та з 2014 року – першого рівня вищої освіти «бакалавр». Так, на основі аналізу навчального плану з напряму підготовки «Соціальна педагогіка», типових та робочих програм Ольгою Гуренко визначено теми навчальних дисциплін, дотичні до проблем полікультурності та підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності у полікультурному суспільстві (Гуренко, О., 2012). Автором з'ясовано, що у межах педагогіки та історії педагогіки майбутні соціальні педагоги опановують темою «Зарубіжна школа і педагогіка першої половини ХХ століття», у якій представлені особливості систем освіти у зарубіжних країнах. У темі «Національне виховання» розкрито поняття «національне виховання», сутність і особливості національного виховання, принципи національного виховання; висвітлено проблему національного виховання як чинника цілісного формування особистості; визначено напрями національного виховання та основні шляхи реалізації національного виховання. Аналіз змісту освіти зарубіжної школи комплексно представлений у темі «Зміст освіти в національній школі».

У темі «Етнічна специфіка та етапи формування соціально-сімейних відносин» навчальної дисципліни «Етнопедагогіка» розкрито специфіку міжетнічних стосунків у різноетнічній родині; зміст та причини конфліктів між її членами; особливості проведення корекційної роботи соціального педагога в різнонаціональній родині.

«Соціальна психологія» різноаспектно розкриває національні відносини у темах «Суспільні відносини та соціальні ролі» та «Особливості функціонування етнічних груп та націй».

Навчальна дисципліна «Основи соціалізації особистості» містить теми «Культура як система: види, форми, рівні, соціальні функції» та «Етнізація як складник процесу соціалізації», у яких

розглядають такі проблеми: взаємодія культур; соціально-етнічні процеси в Україні: стан та проблеми; національна ментальність та її вплив на процес соціалізації особистості тощо.

Питанням релігії та її впливу на соціалізацію юного покоління присвячено курс «Соціальна молодіжна політика». Так, тема «Молодіжна політика релігійних інститутів» розкриває свободу віросповідань і свободу конфесійної належності як складників категорії свободи совісті. Ідеї полікультурної освіти висвітлено і в таких дисциплінах, як: «Основи соціально-правового захисту особистості», «Людина у сучасному соціумі» та «Етнопсихологія».

Ольга Гуренко зауважує, що без належної уваги питання полікультурності залишаються у решті дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки майбутніх соціальних педагогів: «Вступ до спеціальності», «Соціальна педагогіка», «Геронтологія», «Педагогіка сімейного виховання», «Основи соціально-педагогічних досліджень», «Технологія соціальної роботи в зарубіжних країнах», «Соціальний супровід сім'ї», «Методики соціально-виховної роботи», «Основи красномовства», «Загальна психологія», «Теорія та історія соціального виховання», «Вікова та педагогічна психологія», «Соціально-педагогічна профілактика правопорушень», «Технологія роботи соціального гувернера», «Соціальна робота в сфері дозвілля», «Основи сценарної роботи соціального педагога», «Технологія соціально-педагогічної діяльності», «Теорія і методика діяльності дитячих і молодіжних організацій», «Менеджмент соціально-педагогічної роботи» (Гуренко, О., 2012). Науковець дійшла висновку, що ці дисципліни не обов'язково мають розкривати проблеми полікультурності та методику соціально-педагогічної роботи у полікультурному соціумі. Проте вона вважає, що більшість із цих дисциплін мають для цього ресурси.

Таким чином, зміст полікультурної освіти багатоаспектний і характеризується високим ступенем міждисциплінарності, яка дозволяє розглядати проблеми полікультурної освіти як у складі нормативних навчальних дисциплін (гуманітарні та соціально-економічні дисципліни, дисципліни природничо-наукової (фундаментальної) підготовки, дисципліни професійної і науково-

практичної підготовки), так і у складі вибіркових навчальних дисциплін за вибором студентів, до яких належать спецкурси.

Зміст полікультурної освіти зорієнтований на формування та/або розвиток ціннісно-мотиваційного складника особистості майбутнього викладача, який визначається системою ціннісних орієнтацій майбутнього викладача та мотиваційним комплексом; особистісно-поведінкового складника, а саме – на розвиток толерантності та критичного мислення; когнітивного складника, вираженого наявністю теоретичних знань з питань полікультурної освіти, та операційного складника, тобто на формування практичних умінь і навичок, необхідних для успішного виконання діяльності, пов'язаної з полікультурною освітою.

5.2. Форми і методи організації полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти

Обираючи форми організації процесу полікультурної освіти, ми орієнтувалися як на форми організації освітнього процесу та види навчальних занять, передбачені Законом України «Про Вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. (Закон України «Про Вищу освіту», 2014), так і на альтернативні – інтерактивні форми організації.

Так, згідно зі статтею 50 освітній процес у вищих закладах освіти здійснюється за такими формами: навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи. Основними видами навчальних занять у закладах вищої освіти є: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація.

Розроблений нами спеціальний курс «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти» передбачає використання таких форм організації процесу полікультурної освіти: навчальні заняття (лекції та семінари); самостійна робота; контрольні заходи (модульні контрольні та залік).

Охарактеризуємо кожен з них.

Навчальні заняття (лекції та семінари) належать до аудиторних форм навчання. Аудиторні заняття є основною формою засвоєння змісту освітньої програми закладу вищої освіти, набуття здобувачами вищої освіти компетентностей, які дозволяють здійснювати професійну діяльність відповідно до кваліфікаційних вимог.

Лекція є однією з найбільш популярних у закладах вищої освіти України форм навчання. Вона є основною формою проведення навчальних занять, спрямованою на вивчення теоретичного складника навчальної дисципліни.

Найбільш поширеними в системі вищої освіти є такі види лекцій:

– вступна, спрямована на ознайомлення здобувачів вищої освіти з цілями і завданнями навчальної дисципліни; її місцем у системі підготовки фахівця і міждисциплінарними зв'язками; з розподілом навчального часу за видами занять; методичними та організаційними особливостями вивчення навчальної дисципліни в межах курсу; формами звітності і вимогами до знань і вмінь, критеріями оцінки результатів навчання, принципу рейтингової системи оцінки; з науково-методичним забезпеченням;

– інформаційна лекція є найбільш поширеним і традиційним видом лекції в практиці вищої освіти. Вона спрямована на виклад і пояснення навчального матеріалу, який необхідно осмислити і засвоїти;

– проблемна, спрямована на засвоєння навчального матеріалу шляхом пошуку відповідей на проблемні запитання, вирішення проблемних завдань тощо. Проблемна лекція сприяє ефективному засвоєнню теоретичних знань, розвитку аналітичного мислення;

– оглядова, спрямована на узагальнення та систематизацію наукових знань, що становлять концептуальну основу всього курсу або окремих його розділів (Туркот, Т., 2001).

Залежно від змісту матеріалу лекції можуть мати різну структуру. Однак існують спільні елементи структури, характерні для всіх видів лекцій, а саме: вступна частина, основна та заключна.

Вступна частина – передбачає формулювання теми лекції, її мети, виклад плану лекції.

Основна частина – передбачає послідовне і логічне розкриття змісту теми відповідно до запропонованого плану, виклад і конкретизацію ключових ідей і положень, аналіз явищ, зв'язків тощо. Залежно від теми лекції зміст основної її частини може розкриватись за допомогою індуктивного (виклад матеріалу шляхом переходу від одиничних фактів до загальних положень) або дедуктивного (виклад матеріалу шляхом переходу від загальних положень до одиничних фактів) методу.

Заключна частина – передбачає формулювання висновків, постановку завдань для самостійної роботи, відповіді на запитання здобувачів вищої освіти, рекомендації щодо використання джерел для самостійної роботи.

Спеціальний курс «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти» охоплює 3 змістових модулі, які включають 9 лекцій загальною кількістю 18 годин. Тематика і зміст лекцій визначені робочою програмою спеціального курсу.

Зміст лекцій становить теоретичну основу вивчення полікультурної освіти. У спеціальному курсі «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти» використано два види лекцій: інформаційні та проблемні. Зокрема, до інформаційних ми відносимо такі лекції: «Взаємозумовленість освіти, культури та педагога», «Сучасна парадигма як методологічна основа дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів», «Інтеграція України в європейський освітній простір», «Правові засади функціонування інституту магістратури та аспірантури в незалежній Україні», «Визначення сутності полікультурної освіти», «Сутність полікультурної компетентності».

До проблемних відносяться лекції на такі теми: «Інтерпретація феномену культури» та «Сучасні підходи у дослідженні проблеми полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти».

Семінар – одна з форм організації навчального процесу, спрямована на колективне обговорення теоретичних питань курсу під керівництвом викладача.

Виокремлюють такі види семінарів: просемінари, семінари і спеціальні семінари (Кузьмінський, А., 2005).

Просемінари спрямовані на ознайомлення здобувачів вищої освіти зі специфікою самостійної роботи у закладі вищої освіти, набуття навичок роботи з навчальною та науковою літературою. Характерним для просемінарів є підготовка здобувачами вищої освіти повідомлень, доповідей, рефератів за темою семінару, їх виклад та обговорення.

Власне семінари спрямовані на поглиблене вивчення окремих, найбільш важливих тем навчальної дисципліни, передбачених робочою навчальною програмою.

Спеціальні семінари спрямовані на поглиблене вивчення тем, не пов'язаних з лекційним курсом початкової дисципліни, під керівництвом спеціаліста в цій галузі.

Особливістю всіх видів семінарів є можливість рівноправної та активної участі кожного здобувача вищої освіти в обговоренні питань, що розглядаються.

Семінари органічно пов'язані з усіма іншими формами організації навчального процесу, включаючи, насамперед, лекцію та самостійну роботу здобувачів вищої освіти.

Типова структура семінару складається зі вступного слова викладача, основної частини, заключного слова викладача. Вступне слово передбачає визначення місця теми семінарського заняття в дисципліні, яку вивчають; цілей і завдань заняття. Основна частина складається з виступів здобувачів вищої освіти та їх обговорення. Заключне слово передбачає формулювання викладачем висновків як після окремого виступу, так і в кінці заняття.

На семінари виносять вузлові теми спеціального курсу, засвоєння яких визначає якість професійної підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

Розроблений нами спеціальний курс включає 3 семінари загальною кількістю 6 годин. Тематика семінарів визначена робочою програмою спеціального курсу.

У спеціальному курсі запропоновано проведення тільки звичайного виду семінару, оскільки просемінари використовуються, як правило, тільки на перших курсах навчання, а спеціальні семінари включають у програму масових заходів і не включають у робочі програми дисциплін.

Таким чином, нами заплановано проведення таких трьох семінарів, кожен з яких передбачає перелік питань для обговорення:

- «Полікультурне розмаїття як історичне явище» включає такі питання для обговорення;
- «Самовизначення особистості в полікультурному суспільстві»;
- «Особливості формування полікультурної компетентності викладача закладу вищої освіти».

Самостійна робота – одна із форм організації навчального процесу, спрямована на оволодіння навчальним матеріалом, але без безпосередньої участі викладача у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Самостійна робота належить до позааудиторних форм навчання.

Основними видами самостійної роботи здобувачів вищої освіти прийнято вважати:

- виконання поточних домашніх завдань (опрацювання рекомендованої літератури, виконання вправ, вирішення завдань);
- виконання контрольних робіт;
- написання рефератів;
- підготовка тематичних повідомлень до семінарів і виступів на конференції;
- розробка курсової, бакалаврської, дипломної або магістерської роботи.

Спеціальний курс «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти» включає 3 самостійних роботи загальною кількістю 6 годин: «Аналіз досліджень із проблеми

підготовки викладача закладу вищої освіти у вітчизняній та зарубіжній науці»; «Ціннісні пріоритети сучасного полікультурного суспільства» та «Ідеї полікультурності в державних документах України». Зміст самостійної роботи здобувачів вищої освіти визначено робочою програмою спеціального курсу і передбачає виконання запропонованих завдань.

Окрім цього, у розробленому нами спеціальному курсі додатково запропоновано виконання рефератів на задану тему.

Оволодіння полікультурною освітою здійснюється за допомогою навчально-методичного забезпечення, яке складається з навчальної програми спеціального курсу «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти»; методичних рекомендацій «Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти» до спеціального курсу; навчального посібника, рекомендованого Міністерством освіти і науки України, «Людина у полікультурному суспільстві» та монографії «Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога». Також для самостійної роботи здобувачів вищої освіти з цієї дисципліни розроблено перелік рекомендованої літератури.

Ще однією формою розвитку полікультурної компетентності є контрольні заходи. Контрольний захід – форма організації навчального процесу, спрямована на визначення рівня і якості знань, набутих у ході вивчення теми розділу або всієї навчальної дисципліни.

Контрольний захід може здійснюватись в усній та/або письмовій формі. Контрольні заходи включають попередній, поточний, тематичний та підсумковий контроль розділів (Туркот, Т., 2011).

Попередній контроль проводиться перед вивченням нового курсу з метою визначення рівня вже засвоєних знань, необхідних для вивчення нового курсу.

Поточний контроль здійснюється під час вивчення кожної теми з метою перевірки рівня знань з окремих елементів програми дисципліни. Основна функція поточної перевірки – стимулювальна.

Тематичний контроль проводиться після вивчення теми або розділу програми. Його метою є діагностика якості засвоєння здобувачами вищої освіти навчального матеріалу з окремої теми або розділу, встановлення відповідності рівня засвоєння вимогам програми.

Метою підсумкового контролю є оцінювання результатів навчання на окремих завершених етапах з конкретної навчальної дисципліни у формі диференційованого заліку, заліку, екзамену. Підсумковий контроль включає семестровий контроль та державну атестацію здобувачів вищої освіти. Тематичний та підсумковий контроль є обов'язковими видами контролю.

Процес формування та/або розвитку полікультурної компетентності передбачає поточний контроль, тематичний та підсумковий. Також ми пропонуємо майбутнім викладачам закладу вищої освіти питання для самоконтролю для кожного змістового модуля.

Тематичний контроль (модульний контроль) ми пропонуємо проводити в кінці кожного змістового модуля. Нами було розроблено по два варіанти модульних контрольних робіт з переліком питань.

Підсумковий контроль рекомендуємо здійснювати у вигляді заліку. Нами запропоновано 30 питань, які виносяться на залік. Викладачу пропонується на вибір усна або письмова форма заліку.

Таким чином, ми пропонуємо використовувати такі форми організації полікультурної освіти:

- навчальні заняття: лекції та семінари;
- самостійна робота;
- контрольні заходи: поточний, тематичний (модульний) та підсумковий контроль.

Окрім обраних форм організації освітнього процесу, передбачених Законом України «Про Вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. (Закон України «Про Вищу освіту», 2014), нами було використано таку інтерактивну форму, як тренінг. Такий вибір зумовлений орієнтацією на ефективні механізми впровадження компетентнісного підходу, який є однією з умов оновлення змісту вищої освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними

потребами, інтеграції до світового освітнього простору.

Полікультурна освіта є інтердисциплінарною проблемою і передбачає оволодіння майбутніми викладачами закладу вищої освіти системою знань суміжних дисциплін, що сприятимуть підвищенню рівня полікультурної освіти. Однією з таких дисциплін є психологія, а саме її розділ – психологія особистості, у межах якого вивчається стихійний та цілеспрямований вплив різноманітних соціальних чинників на розвиток особистості. З метою цілеспрямованого впливу на здобувачів вищої освіти у викладача повинно бути розвинуте критичне мислення, яке є одним з п'яти вимірів розгляду полікультурної освіти, запропонованих американським ученим Джеймсом Бенксом.

З метою розвитку критичного мислення ми пропонуємо використання інтерактивних форм навчання. Інтерактивні форми організації освітнього процесу уможливають створення особливого навчального середовища, спрямованого на підвищення активності майбутніх викладачів у оволодінні знаннями і вміннями, формуючи тим самим ціннісно-значущий рівень полікультурної освіти.

Слово «інтерактив» у перекладі з англійської «interact» означає «взаємодіяти». Інтерактивність – це здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з кимось (людиною) або чимось (наприклад, комп'ютером). Відповідно, інтерактивне навчання розглядаємо як форму організації пізнавальної діяльності, у якій всі учасники активно взаємодіють один з одним. При цьому головна роль у процесі інтерактивного навчання належить студентам, а саме – їх взаємодії і співпраці. Викладач виступає у ролі організатора процесу навчання, консультанта, фасилітатора.

Існують різні інтерактивні форми організації навчального процесу (тренінги, веб-квести, вебінари, неформальні зустрічі (Bar Camp) тощо).

Тренінг (*англ. Training від train – навчати, виховувати*) – інтерактивна форма організації навчального процесу, спрямована на розвиток знань, умінь і навичок, соціальних установок.

Залежно від мети, яка повинна бути досягнута в ході тренінгу, виокремлюють п'ять груп тренінгів (Свияш, А., 2010):

1. Тренінги навичок, мета яких – сформувати конкретні навички для подальшого їх використання в професійній діяльності або особистому житті.

2. Трансформаційні тренінги (тренінги особистісного росту), мета яких – вирішення проблемної ситуації. Результатом такого тренінгу є внутрішні зміни (трансформація) особистості.

3. Психотерапевтичні тренінги, спрямовані на корекцію психічного стану.

4. Тренінги духовного розвитку, метою яких є формування нового світогляду, нової системи цінностей.

5. Оздоровчо-розвивальні тренінги, які можна віднести до тренінгів навичок, але вони мають свою специфічну сферу застосування. Метою цих тренінгів є формування навичок щодо розширення можливостей власного тіла.

За принципом набору учасників груп усі тренінги поділяються на закриті (корпоративні) і відкриті.

Закриті (корпоративні) тренінги – проводяться зі співробітниками певної організації (групи організацій) за замовленням її керівництва. Тобто співробітники цієї організації зобов'язані пройти тренінг з метою підвищення власної кваліфікації. Зазвичай це тренінги навичок.

Відкриті тренінги – це тренінги, у яких беруть участь абсолютно різні люди, зацікавлені в отриманні відповідних навичок.

За ступенем жорсткості використовуваних методів впливу тренінги поділяються на:

- м'які, що виключають психотравми;
- середньої жорсткості (збалансовані) – передбачають використання більш провокативних методів (наприклад, рольові ігри, у яких необхідно приймати складні рішення, які руйнують сталі переконання тощо);
- жорсткі – передбачають використання жорстких і провокативних методів впливу на психіку учасників. Ці методи і прийоми виводять людину зі звичного стану закритості і контролю над ситуацією, а згодом, коли людина втрачає захисну оболонку,

проводиться робота, результатом якої є сильні внутрішні зміни (Свияш, А., 2010).

Окрім зазначених вище, існують й інші класифікації тренінгів. Їх надзвичайно багато, адже на сьогодні не існує єдиної класифікації.

Технологія проведення тренінгу передбачає 3 етапи:

Перший етап – дотренінгові діагностичні заходи, які передбачають:

- постановку мети і завдань тренінгу. Тобто перед проведенням тренінгу необхідно з'ясувати, для чого проводиться навчання, якого результату очікують від навчання, які компетенції необхідно сформувати і які завдання повинні бути вирішені після навчання;

- попереднє вивчення (діагностика) особистісних та професійних якостей учасників тренінгу;

- розробку адаптованої програми тренінгу і методичних матеріалів, з акцентом на пріоритетні для Замовника питання (на основі даних діагностики).

Другий етап – власне тренінг за адаптованою відповідно до категорії учасників програмою з практичним відпрацюванням навичок. Тривалість тренінгу може бути різною. Як правило, вона становить не менше чотирьох годин на день і може тривати до тижня і більше.

Наприкінці тренінгу учасникам дають завдання для контролю засвоєння та подальшого відпрацювання навичок тренінгу.

Третій етап – посттренінгові заходи із закріплення знань і контролю результатів навчання – передбачає:

- післятренінгове заняття з учасниками (2 години). На занятті здійснюється оцінка виконання домашнього завдання і подальше закріплення знань і навичок тренінгу;

- контроль і оцінку результатів навчання (2 години). Для учасників тренінгу проводиться іспит, який включає теоретичне питання і практичне вирішення поставленого завдання. Оцінка практичного вирішення поставленого завдання проводиться відповідно до критеріїв ефективності діяльності цього фахівця;

– звіт та підведення підсумків навчання. На підставі роботи кожного учасника тренінгу і виконання ним екзаменаційного завдання формується звіт. У звіті відповідно до критеріїв ефективності професійної діяльності, дається оцінка роботи учасників тренінгу (а також їх сильних та слабких сторін, окреслюються перспективи зростання, рекомендовані способи мотивації і т. ін.);

– індивідуальний зворотний зв'язок з учасниками тренінгу. За власним бажанням учасників тренінгу тренер може надати результати діагностики та рекомендації щодо вдосконалення тих чи інших навичок.

Таким чином, з метою формування навичок критичного мислення нами було обрано таку інтерактивну форму організації навчального процесу, як тренінг.

Важливою характеристикою майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти є володіння теоретичними знаннями з полікультурної освіти та практичними вміннями і навичками, необхідними для успішного виконання професійної діяльності. Тому ефективність процесу пізнання при вивченні дисциплін, спрямованих на полікультурну освіту майбутнього викладача закладу вищої освіти, має важливе значення і повністю залежить від пізнавальної активності самого здобувача вищої освіти. Досягнення цієї мети залежить не тільки від розробленого змісту навчання, але й від того, за допомогою яких методів навчання здійснюється організація процесу полікультурної освіти.

Оскільки у нашому дослідженні мова йде про методи організації процесу полікультурної освіти, то розуміємо їх (методи) як систему цілеспрямованих дій викладача з організації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, метою якої є досягнення ними ціннісно-значущого рівня полікультурної освіти.

У педагогіці існують різні класифікації методів навчання, в основу яких покладено одну або декілька ознак. Найбільш відомими є класифікації методів навчання:

– за джерелом передавання і характером сприйняття інформації (Микола Верзілін, Євген Голант, Євген Петровський)

(Верзилин, Н., 1977; Голант, Е., 1957; Петровский, Е., 1960);

– на основі дидактичних завдань: ця класифікація базується на послідовності здобуття знань на конкретному етапі заняття (Михайло Данилов, Борис Йосипів) (Данилов, М., 1956; Есипов, Б., 1963);

– за типом (характером) пізнавальної діяльності (Михайло Скаткін, Ісаак Лернер) (Лернер, И., Скаткин, М., 1965);

– класифікація, яка поєднує методи викладання і відповідні методи навчання або бінарні методи (Мірза Махмутов) (Махмутов, М., 1980).

– за організацією і здійсненням навчально-пізнавальної діяльності (Юрій Бабанський) (Бабанский, Ю., 1985).

Найбільш доцільною у виборі методів викладання дисципліни «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти» вважаємо орієнтацію на класифікацію, запропоновану Юієм Бабанським (Бабанский, Ю., 1983). Класифікація методів навчання є відносно цілісною тому, що вона враховує всі основні структурні елементи діяльності (її організацію, стимулювання і контроль). У ній комплексно представлені такі аспекти пізнавальної діяльності, як сприйняття, осмислення і практичне застосування. Вона враховує всі основні функції методів та розглядає їх (методи) у взаємозв'язку і єдності, вимагаючи їх оптимального поєднання. Насамкінець, запропонований автором підхід до класифікації методів не виключає можливості доповнення його новими частковими методами сучасної вищої школи. У цій класифікації можна простежити взаємодію між тим, хто навчає (викладач), і тим, хто навчається (здобувач вищої освіти). Організаторський вплив викладача поєднується із здійсненням і самоорганізацією діяльності здобувачів вищої освіти. Стимулювальний вплив викладача сприяє розвитку мотивації навчання у здобувачів вищої освіти, тобто внутрішнього стимулювання навчання. Контролюючі дії викладача поєднуються із самоконтролем здобувачів вищої освіти.

Враховуючи ці особливості, ми пропонуємо використовувати три групи методів в процесі викладання дисципліни «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти».

Методи організації і здійснення полікультурної освіти.

Так, за способом передавання і сприйняття інформації доречно використовувати словесні та наочні методи навчання. Зокрема, методом проведення лекційного заняття передбачено словесний виклад навчального матеріалу з полікультурної освіти, що поєднує елементи розповіді з поясненнями, доказами, узагальненнями, висновками й опорою на демонстрацію слайдів, тобто з використанням наочного методу. Поєднання словесних і наочних методів зумовлене тим, що діалектичний шлях пізнання об'єктивної реальності передбачає застосування в єдності живого споглядання, абстрактного мислення і практики. Вчення Івана Павлова про першу і другу сигнальні системи показує, що при пізнанні явищ дійсності вони повинні застосовуватися у взаємозв'язку. Сприйняття через першу сигнальну систему має органічно поєднуватися з оперуванням словом, з активним функціонуванням другої сигнальної системи.

Наприклад, для лекції «Сучасна парадигма як методологічна основа дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів» нами було підготовлено презентацію «Сутність парадигми у педагогічній науці», у якій проаналізовано різні тлумачення цього поняття; визначено сутність парадигми за Томасом Куном та висвітлено думки науковців щодо застосування поняття «парадигма» в педагогічній науці.

За логікою передавання і сприйняття інформації у лекціях, залежно від теми, використовується як індуктивний, так і дедуктивний методи викладу змісту основної її частини. Зокрема, у зазначеній вище інформаційній лекції матеріал викладається за допомогою індуктивного методу. А саме – від аналізу часткового поняття «парадигма» до узагальненого визначення сутності сучасної парадигми як методологічної основи дослідження проблеми полікультурної освіти майбутніх викладачів.

Використання індуктивного методу навчання особливо корисне в тих випадках, коли матеріал має переважно фактичний характер або пов'язаний із формуванням понять, зміст яких може стати ясним лише в ході індуктивних міркувань. Індуктивний метод

розвиває здібності до дослідницької діяльності. Мінус індуктивного методу навчання полягає в тому, що він вимагає більше часу на вивчення нового матеріалу, ніж дедуктивний. Він меншою мірою сприяє розвитку абстрактного мислення, оскільки спирається на конкретні факти та інші дані. Дедуктивний метод сприяє швидшому вивченню навчального матеріалу, активніше розвиває абстрактне мислення. Проте не варто використовувати тільки дедуктивний метод. Необхідно раціонально поєднувати обидва методи.

Залежно від форми організації процесу полікультурної освіти (семінари або самостійна робота) та ступеня управління навчальною роботою використовуються методи самостійної роботи та методи роботи під керівництвом викладача.

Методи самостійної роботи здобувачів вищої освіти передбачають виконання своєї діяльності в навчальному процесі без безпосереднього керівництва з боку викладача. Самостійна робота виконується як за завданням викладача при опосередкованому управлінні нею, так і за власною ініціативою, без вказівок та інструкцій викладача.

Використання методу самостійної роботи в процесі навчання (роботи, яка не передбачає явного керівництва з боку викладача) має важливе значення, адже спеціальний курс має обмежену кількість годин. Концентрований зміст курсу вимагає значної самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Метод самостійної роботи використовується в різних формах організації процесу полікультурної освіти. Це самостійна робота здобувачів вищої освіти в процесі підготовки до семінару, до самостійної роботи (як форми організації навчального процесу), до поточного, тематичного та підсумкового контролю, під час підготовки рефератів на задану тему тощо.

Самостійна робота вимагає від майбутніх викладачів певних умінь. Насамперед, це уміння працювати з інформацією. Основна інформація з проблеми полікультурної освіти представлена у науково-методичному забезпеченні, проте цілісне оволодіння проблемою потребує розвиненого у здобувачів уміння працювати з фондами бібліотеки, зокрема електронної бібліотеки. Наприклад,

уміння здійснювати пошук необхідних публікацій за автором, темою, роком тощо у Електронній бібліотеці НАПН України (Електронна бібліотека НАПН України), користуватися профілями науковців, які займаються проблемою полікультурної освіти в Google Академії (Google Академія), реєструватися на профільних веб-сайтах (*website*) з метою доступу до інформації з проблем полікультурної освіти, а також для заповнення online заздалегідь підготовлених викладачем анкет, володіння різними стилями оформлення літератури у підготовці, наприклад, рефератів. Розроблений спеціальний курс передбачає online тестування рівня критичного мислення, а також визначення ідексу толерантності. Таким чином, уміння користування інтернет-ресурсами є обов'язковим для ефективного виконання самостійної роботи.

Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності в процесі полікультурної освіти.

Структурно-функціональна модель полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти передбачає наявність у ній такого складника, як мотивація, оскільки будь-яка діяльність буде більш ефективною і дасть якісні результати, якщо при цьому в особистості є сильні внутрішні мотиви, що викликають бажання діяти активно, з повною віддачею сил, долати труднощі, несприятливі умови та інші обставини, наполегливо прагнучи досягнення поставленої мети. Все це безпосередньо пов'язане зі здобуттям ціннісно-значущого рівня полікультурної компетентності, яке буде більш успішним, якщо у здобувачів вищої освіти формувати позитивне ставлення до навчання, розвивати у них пізнавальний інтерес, потребу в досягненні ціннісно-значущого рівня.

Для того, щоб сформувати або розвинути такі мотиви, рекомендуємо використовувати всі доступні методи організації та здійснення навчальної діяльності: словесні, наочні і практичні методи, репродуктивні і пошукові методи, індуктивні і дедуктивні методи, а також методи самостійної навчальної роботи, адже кожен із цих методів організації навчально-пізнавальної діяльності, крім інформативно-навчального, має ще й мотиваційний вплив.

Наприклад, полікультурна компетентність передбачає володіння майбутніми викладачами навичками міжкультурної взаємодії, яка допомагає запобігти або вирішити міжкультурні конфлікти, зокрема, конфлікти між поколіннями і носіями різних субкультур (*проблеми «батьків і дітей», «міста і села» та інші*). Одним зі способів оволодіння відповідними навичками є виконання здобувачами вищої освіти творчого завдання, яке полягає у презентації культурних цінностей міста, або регіону, або країни, з яких родом доповідач. Презентація здійснюється за допомогою поєднання словесного методу – усної розповіді – та наочного – демонстрації культурного символу (*видатної пам'ятки архітектури, релігійного храму, об'єкта всесвітньої спадщини ЮНЕСКО тощо*) за допомогою програми Microsoft PowerPoint або фотографій, альбомів та інших наочних засобів. Обраний спосіб розвиває культурну сприйнятливість, здатність правильно інтерпретувати символи культури з метою пояснення її сутності і детермінантних чинників існування тих чи інших явищ культури, формує практичні навички й уміння спілкуватися з представниками різних культур, а отже – забезпечує появу в учасників позитивних емоцій щодо навчально-виховного процесу, внутрішньої мотивації до саморозвитку, формує готовність до сприйняття змісту полікультурної освіти.

Методи контролю і самоконтролю за ефективністю полікультурної освіти.

Як ми зазначали вище, однією з форм організації полікультурної освіти є контрольні заходи. Програма навчальної дисципліни «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти» передбачає поточний, тематичний та підсумковий контроль. Під час проведення контрольних заходів ми пропонуємо використовувати усні та письмові методи контролю.

Усний контроль здійснюється шляхом індивідуального і фронтального опитування. Індивідуальне опитування передбачає відповідь здобувача вищої освіти на запитання викладача, що дає можливість визначити рівень засвоєння матеріалу окремим здобувачем вищої освіти. Фронтальне опитування передбачає підбір

викладачем серії логічно пов'язаних між собою питань і постановку їх перед усією аудиторією.

Письмовий контроль здійснюється шляхом проведення модульних контрольних робіт. Ми пропонуємо два варіанти питань модульних контрольних робіт. Письмові модульні контрольні роботи включені в програму курсу. На кожну таку роботу відводиться по 2 академічних години.

Важливим, на наш погляд, при вивченні розробленої дисципліни є самоконтроль майбутніх викладачів закладу вищої освіти. З цією метою в методичних рекомендаціях до дисципліни в кінці кожного змістового модуля нами запропоновано питання для самоконтролю. Це дозволить розвивати у здобувачів вищої освіти навички самоконтролю за рівнем засвоєння навчального матеріалу, вміння самостійно знаходити допущені помилки, неточності та здатність усувати виявлені прогалини.

Зазначимо, що в процесі викладання полікультурної освіти велике значення має використання нових або вже відомих педагогічній науці, але реконструйованих методів та прийомів навчання, які могли б забезпечити ефективність процесу навчання. Такі методи часто складно класифікувати, проте вони широко й успішно використовуються в освітньому процесі вищої школи. Увага до подібних нововведень зумовлена, перш за все, потребою досягнення стійкого інтересу з боку майбутніх викладачів до дослідження проблеми полікультурної освіти.

Так, у процесі проведення тренінгу з розвитку критичного мислення ми пропонуємо використання таких методів і прийомів навчання: метод кластерного аналізу; прийом використання запитань, які допомагають розвивати критичне мислення («Ромашка Блума»); прийоми аналізу якості інформації (розмежування суджень, припущень і тверджень; прийом використання певних запитань; прийом використання технології ефективного читання (INSERT).

Метод кластерного аналізу (від англ. Cluster – скупчення) – об'єднання декількох однорідних елементів, яке може розглядатися як самостійна одиниця, що володіє певними властивостями. Вперше

термін «кластерний аналіз» був запропонований математиком Робертом Тріоном у 1939 році (*Tryon, R., 1939*).

Суть кластерного аналізу полягає у тому, щоб за допомогою ключових слів (кластерів) створити асоціативні ланцюжки.

Робота з кластерним методом проходить у такий спосіб. Учасникам тренінгу видаються аркуші паперу. У центрі кожного з них надруковане ключове слово/ ядро (на кожному аркуші – інше слово). Учасники повинні придумати і записати навколо цього слова свої асоціації (все, що приходить їм на думку стосовно цього слова). Далі, після колективного обговорення під керівництвом тренера, обирається одне або кілька слів чи словосполучень, пов'язаних із ключовим словом. Усе це тренер записує на дошці. Так само ведеться робота з іншими ключовими словами. Коли робота над створенням асоціативних ланцюжків до кожного ключового слова завершена – утворені кластери складають в одне поняття.

Цей метод сприяє розвитку асоціативного та просторового мислення, уваги, пам'яті, формує вміння структурувати матеріал та формулювати проблему, застосовується для стимуляції пізнавальної діяльності.

Приєм використання запитань, які допомагають розвивати критичне мислення («Ромашка Блума»).

«Ромашка Блума» – це система запитань, заснована на створеній відомим американським психологом Бенджаміном Блумом таксономії запитань (*Bloom, B., 1956*).

Таксономія (*від грец. ταξσην – розташування, порядок і νόμος – закон*) – теорія класифікації і систематизації складноорганізованих галузей дійсності, що мають ієрархічну будову. Уперше термін «таксономія» був запропонований у 1813 році швейцарським і французьким ботаніком Огюстеном Де Кандолем, який займався класифікацією рослин, і спочатку застосовувався тільки в біології. Пізніше цей термін стали використовувати для позначення загальної теорії класифікації та систематизації складних систем як в біології, так і в інших галузях знань: у лінгвістиці, географії, геології (*Большая советская энциклопедия: в 30 т., 1969, с. 220*).

Приєм «Ромашка Блума» був розроблений психологом Ігорем Загашевим ще у 1997 році (Загашев, І., 2016). Автор прийому представив теорію запитань Бенджаміна Блума у більш наочній і привабливій для учасників навчального процесу формі – у вигляді ромашки (Див. рис. 5.2.1.).



Рис. 5.2.1. Ромашка Блума

Бенжамін Блум виокремлює шість типів запитань: прості, уточнювальні, пояснювальні, оцінювальні, творчі і практичні.

1. Прості запитання – перевіряють знання тексту. Це запитання, відповідаючи на які, необхідно отримати конкретні відомості, згадати і відтворити певну інформацію. Питання, які вимагають від нас знання фактичного матеріалу й орієнтовані на роботу пам'яті. Прості запитання необхідно використовувати, щоб залучити до роботи ту сферу мислення, яка відповідає за фактичну інформацію.

2. Уточнювальні запитання – виводять на рівень розуміння тексту. Зазвичай починаються зі слів: «Тобто Ви кажете, що ...?», «Якщо я правильно зрозумів, то ...?», «Я можу помилятися, але, по-моєму, Ви сказали про ...?» Мета цих запитань – уточнити

інформацію, яку ви тільки що отримали від співрозмовника. Іноді їх ставлять для отримання відсутньої інформації, яка мала б на увазі в повідомленні. Уточнювальні запитання необхідні для формування здатності висловлювати свої думки. Уточнюючи, можна узагальнити почуте і висловити своє розуміння отриманої інформації співрозмовнику. Доповідач, зі свого боку, дізнається про те, наскільки точно була висловлена його ідея. Такі запитання вносять суттєвий вклад у формування навичок ведення дискусії. Важливо навчити ставити їх без негативного забарвлення.

3. Пояснювальні запитання (інтерпретації) використовуються для аналізу текстової інформації. Починаються, як правило, зі слова «чому». Ці запитання спрямовані на виявлення причиново-наслідкових зв'язків. Важливо, щоб відповіді на такі запитання не містилися в тексті в готовому вигляді, інакше запитання перейде в розряд простих. Пояснювальні запитання допомагають знайти нові ідеї, дозволяють отримати розгорнуту інформацію про об'єкт, що цікавить, і з'ясувати незрозумілі причини дій і вчинків людей. Запитання-інтерпретації доцільно використовувати, пояснюючи поведінку персонажів творів, сюжетів тощо, з метою розвитку варіативності мислення, а також здатності до усвідомлення причин власних вчинків. Спонукаючи студентів до інтерпретації, ми вчимо їх навичкам усвідомлення причин тих чи інших вчинків або думок.

4. Оцінювальні запитання спрямовані на виявлення критеріїв оцінки явищ, подій, фактів. Це запитання, які залучають до роботи емоційну сторону мислення. Оцінювальні запитання можуть починатися зі слів: «Які почуття викликає ...», «Як Ви ставитесь до...», «Що краще?» тощо.

5. Творчі запитання передбачають синтез отриманої інформації. У них завжди є частка «би» або майбутній час, а формулювання містить елемент прогнозу, фантазії або припущення. Вони можуть розпочинатися зі слів «що буде, якщо ...».

6. Практичні запитання спрямовані на встановлення, на пошук зв'язку між теорією і практикою. Вони дозволяють критично оцінити ситуацію і ступінь реальності Ваших планів, побачити проблему

збоку. Наприклад: «А що б ти зробив на місці героя?» чи «Поясни, будь ласка, яким чином це можна здійснити на практиці?» тощо.

Робота над виготовленням «Ромашки Блума» може проводитись в індивідуальній, парній або груповій формі. Мета цього прийому полягає у тому, щоб за допомогою шести запитань зрозуміти суть інформації, осмислити позицію автора тексту. Працюючи над даним прийомом, необхідно акцентувати увагу на якості запитань, відсіюючи неінформативні, випадкові запитання. Завдяки цим запитанням можна краще розібратися у ситуації і побачити її під іншим кутом зору.

Прийоми аналізу якості інформації (розмежування суджень, припущень і тверджень; прийом використання певних запитань; прийом використання технології ефективного читання (INSERT)).

Розмежування суджень, припущень і тверджень. Сучасні інформаційні технології є найбільш поширеним ресурсом для комунікації. Завдяки глобальній мережі Інтернет виникла нова форма діалогічного письмового спілкування, яка за багатьма своїми властивостями близька до усної форми. Так, сьогодні вкрай популярним стало спілкування засобами так званих «чатів» – діалогу (або полілогу) в інтерактивному режимі шляхом набору тексту з клавіатури на екран монітора. Ці тексти також піддаються критичному аналізу. Одним зі способів критичного аналізу таких текстів є розмежування суджень, припущень і тверджень. Розрізнення цих понять широко застосовується в галузі юриспруденції. Зокрема, науковець, дійсний член Гільдії лінгвістів-експертів з документаційних та інформаційних суперечок Олена Галяшина дає таке визначення цим поняттям (Горбаневский, М., 2005, с. 188):

– власна думка – це оцінне судження, яке вербально виражається за допомогою спеціальних маркерів (оцінних слів і конструкцій), що відображають чийсь суб'єктивний погляд;

– припущення – це різновид власної думки (судження), яка також вербально виражається за допомогою спеціальних маркерів, таких, як невпевненість та сумнів співрозмовника у достовірності повідомлюваної ним інформації;

– твердження про факт чи подію – це висловлювання, у якому інформація про факт (стан справ) або дії будь-яких осіб (події) дається у словесній формі, як присудок і розуміється аудиторією як важлива, нова. Вона відображає справжній (істинний) стан справ, незалежно від сприйняття, осмислення, ставлення автора. Граматично твердження про факт або подію відображається через показники об'єктивної модальності (у формі дійсного способу) і розпізнається в тексті за допомогою відсутності маркерів суб'єктивної модальності, оцінних слів і конструкцій та інших показників, що виражають невпевненість, сумнів автора в достовірності повідомлення. Твердження може містити конструкції, що підкреслюють достовірність повідомлення (наприклад, *відомо, достеменно, точно, фактично* і т. ін.);

– оцінне твердження – це висловлювання, яке містить інформацію суб'єктивно-оцінного характеру.

Працюючи з цим прийомом, необхідно після ознайомлення з поняттями «судження», «припущення» і «твердження» проаналізувати різні тексти з поширених соціальних мереж на предмет належності їх до одного з трьох понять.

Прийом використання певних запитань. Перевірити якість інформації текстів, взятих із соціальних мереж, а також в публіцистичні статті можна за допомогою прийому використання таких запитань:

– У чому Ви вбачаєте упередженість і необ'єктивність автора? Чому Ви так вирішили?

– Наскільки можна довіряти цьому джерелу? Що для вас є критерієм достовірності?

– У чому полягає точка зору автора цього матеріалу? Чому Ви так вважаєте? Чи можна простежити логіку міркувань, за допомогою якої автор приходять до своїх висновків?

– Наскільки сильно аргументована позиція автора? Чи автор пропонує приймати свої судження на віру? Як Ви прийшли до такого судження?

– Наскільки точна інформація в цьому матеріалі? Що Ви зробили для того, щоб переконатися в її точності?

– Чи наводить автор альтернативні погляди? Як він ставиться до аргументів своїх опонентів?

Прийом використання технології ефективного читання (INSERT). Технологія Інсерт (INSERT), або інакше – технологія ефективного читання була розроблена у 1986 році Джозефом Воганом і Томасом Естесом (Vaughn, J., Estes, T., 1986). Пізніше прийом модифікували Чарльз Темпл, Курт Меридіт і Джинн Стілл, які запропонували використовувати «Insert» у розвитку критичного мислення (Мередит, К., Стіл, Дж., Темпл, Ч., 1997). Назва прийому є аббревіатурою:

- I – interactive (інтерактивна)
- N – noting (пізнавальна)
- S – system for (система)
- E – effective (для ефективності)
- R – reading (читання)
- T – thinking (і мислення)

Таким чином, INSERT – це прийом технології розвитку критичного мислення через читання і письмо, який використовується під час роботи з текстом або з новою інформацією.

Використання цього прийому проходить у певній послідовності.

1. *Читання тексту із застосуванням спеціальних символів.* Під час читання тексту необхідно робити позначки спеціальними символами (Табл. 1):

Таблиця 1

Спеціальні символи для роботи з текстом

Символ	Значення
✓	Я це знаю
+	Це нова інформація для мене
–	Я думав інакше, це суперечить тому, що я знав
?	Це мені не зрозуміло, потрібні пояснення, уточнення

2. *Заповнення таблиці.* Результати заносяться у таблицю (Табл. 2):

Таблиця 2

✓	+	-	?
Тезисно записуються вже відомі терміни і поняття, які трапляються в тексті.	Відмічається все нове, що стало відомо з тексту.	Відзначаються суперечності, тобто, наголошується на тому, що йде врозріз зі знаннями і переконаннями.	Перераховуються незрозумілі моменти, ті, що вимагають уточнення, або питання, що виникли під час читання тексту.

3. *Читання таблиці.* Прочитане обговоренню не підлягає.

4. *Повторне читання тексту (етап осмислення).* На цьому етапі таблиця може доповнюватись, тексти в колонках мінятися місцями.

5. *Рефлексія.* На цьому етапі обговорюються записи, занесені у таблицю. Аналізується процес накопичення знань.

У цій технології краще використовувати інформаційно-насичені тексти обсягом від двох до семи книжних сторінок.

Обрані форми і методи організації полікультурної освіти були використані нами у процесі полікультурної освіти майбутніх викладачів. Їх реалізація дозволяє досягти максимальних результатів у полікультурній освіті майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти. Проте ми не наполягаємо на використанні викладачами дисципліни «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти» та інших дисциплін, спрямованих на полікультурну освіту, тільки цих форм і методів навчання і залишаємо за ними можливість творчого підходу до процесу викладання.

5.3. Етапи розвитку полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти

Останнім часом все більшої актуальності набувають питання

розвитку особистості відповідно до потреб сучасного суспільства, яке сьогодні характеризується складними соціально-економічними і політичними трансформаціями планетарного масштабу. По-новому усвідомлюється значення особистості в розвитку суспільства, її здатність до міжкультурної взаємодії. Виникла необхідність у формуванні та розвитку полікультурної компетентності, яка в багатьох європейських країнах є складником полікультурної освіти.

Розвиток полікультурної компетентності передбачає певну етапність. Вживаючи поняття «етап» у значенні окремого моменту, періоду, стадії в розвитку (*Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2001, с. 267*), етапи розвитку полікультурної компетентності розуміємо як певні періоди або стадії в розвитку особистості майбутнього викладача вищого навчального закладу, метою яких є послідовне досягнення найвищого – ціннісно-значущого рівня полікультурної компетентності. Поетапна побудова цілісного процесу розвитку полікультурної освіти дає можливість максимально ефективно реалізувати в умовах освітньої практики магістратури модель полікультурної освіти майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, забезпечивши при цьому динаміку означеного розвитку.

Те, як навчання може впливати на процес розвитку компетентності, дуже яскраво продемонстрували у своїй роботі «Довідник з коучингу: комплекс вправ для тренерів та менеджерів» (*«The Coaching handbook: An action kit for trainers & managers»*) американські тренери у галузі менеджменту Сара Торп і Джеккі Кліффорд (*Коучинг: руководство для тренера и менеджера. Теория компетентности, 2004, с. 26-27*).

Науковці зіставили окремі теорії, що лежать в основі сучасних уявлень про навчання і розвиток. Згідно з цією теорією, навчання становить чотиріступеневий процес, який передбачає перехід від несвідомої некомпетентності до несвідомої компетентності (Див. рис. 5.3.1.):

1. Несвідома некомпетентність.
2. Свідома некомпетентність.
3. Свідома компетентність.

4. Несвідома компетентність.

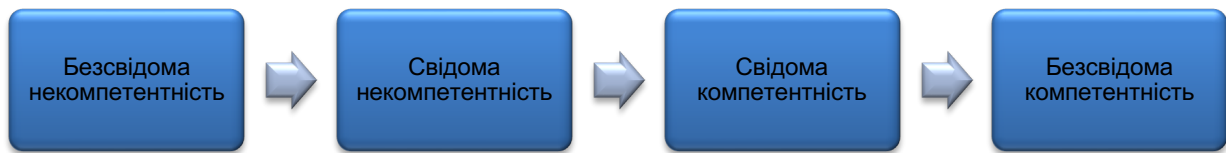


Рис. 5.3.1. Процес розвитку компетентності за Сарою Торп і Джеккі Кліффорд

Несвідома некомпетентність. При несвідомій некомпетентності людині невідомо, що вона не знає (або не вміє робити) чого-небудь. Вона знаходиться на рівні «*Я не знаю про те, що я не знаю*». Можливо, людина практично не відчуває потреби або необхідності в набутті цього вміння або знання і тому ще не усвідомила дефіцит власної компетентності.

Свідома некомпетентність. При усвідомленій некомпетентності людина набуває знань про своє «незнання». Зазвичай це відбувається внаслідок появи потреби або бажання зробити ту чи іншу дію. Це стадія «*Я знаю про те, що не знаю*».

Свідома компетентність. Для того, щоб стати свідомо компетентним, людині потрібно пройти через навчання (формальне або неформальне). Часто на цій стадії здобувач вищої освіти копіює дії викладача. У кожен момент часу здобувач усвідомлює те, що робить, адже він знаходиться на стадії «*Я знаю, про те, що знаю*».

Несвідома компетентність. При несвідомій компетентності знання і вміння використовуються настільки часто, що стають «звичками». Виконуючи відповіді дії, людина вже не відчуває потреби в продумуванні кожного наступного кроку, бо алгоритм дії закладений у несвідоме (або підсвідоме). Тепер людина можете сказати: «*Я не знаю про те, що я знаю*».

Як приклад Сара Торп та Джеккі Кліффорд наводять процес оволодіння керуванням автомобіля. Так, несвідомою некомпетентністю (*нерозумінням власної некомпетентності*) в ранньому дитинстві є нерозуміння дитиною того, що вона не вміє керувати, незважаючи на усвідомлення факту подорожі на легковому автомобілі з одного місця в інше. Свідомою

некомпетентністю є розуміння підлітком відсутності вміння керувати автомобілем (*власної некомпетентності у керуванні*), що вимагає постійного користування послугою професійного водія. Свідомою компетентністю є керування автомобілем після відповідного навчання з постійним нагадуванням собі правил керування автомобілем. Насамкінець, несвідомою компетентністю є керування автомобілем на «автопілоті», тобто здійснення всіх необхідних дій автоматично, не замислюючись над ними.

Таким чином, несвідома компетентність (автоматичне застосування отриманих знань, умінь і навичок) є найвищим рівнем компетентності, досягнення якого є однією з основних цілей освіти.

Процес розвитку полікультурної компетентності можна співвіднести з підходом до розуміння процесу розвитку компетентності, запропонованим Сарою Торп і Джеккі Кліффорд (Див. рис. 5.3.2.).

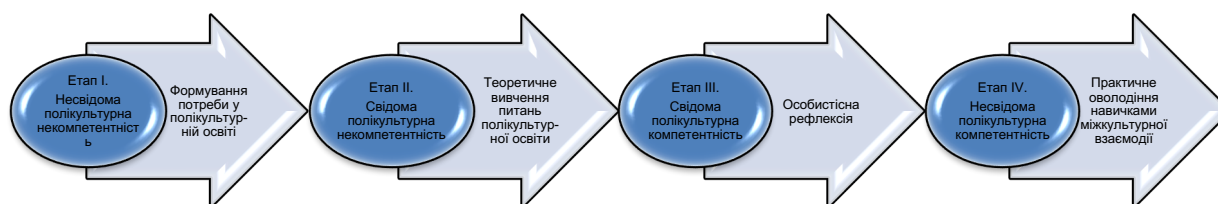


Рис. 5.3.2. Процес розвитку полікультурної компетентності

Так, перший етап розвитку полікультурної компетентності може відповідати «несвідомій некомпетентності», адже майбутній викладач, не маючи практичного професійного досвіду, може не усвідомлювати наявного дефіциту полікультурної компетентності. Тому основне завдання цього етапу полягає у формуванні потреби у полікультурній освіті.

На початку другого етапу здобувачі починають усвідомлювати відсутність полікультурної компетентності. У них виникає необхідність у полікультурній освіті. На етапі свідомої некомпетентності майбутні викладачі розпочинають теоретичне вивчення означеної проблеми.

Наступний етап «свідомої компетентності» стосується становлення особистісних якостей майбутнього викладача, як-от: усвідомлення себе як носія і транслятора певної культури, рефлексія системи ціннісних орієнтацій, толерантність щодо інших культур.

Насамкінець, етап несвідомої полікультурної компетентності передбачає практичне володіння навичками міжкультурної взаємодії.

Таким чином, процес розвитку полікультурної компетентності проходить чотири етапи: етап несвідомої полікультурної некомпетентності, етап свідомої полікультурної некомпетентності, етап свідомої полікультурної компетентності і етап несвідомої полікультурної компетентності. Кожен з етапів передбачає визначення мети і завдань, розробку змісту реалізації етапу, вибір форм і методів, необхідних для реалізації етапу.

Охарактеризуємо більш детально кожен етап розвитку полікультурної компетентності.

Етап несвідомої полікультурної некомпетентності. Цей етап є підготовчим, оскільки передбачає організацію заходів, необхідних для реалізації розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів на наступних етапах. Підготовчий етап дає можливість виявити рівень полікультурної компетентності: індиферентний, особистісно-усвідомлюваний або ціннісно-значущий рівні. За результатами діагностики здійснюється актуалізація мети розвитку полікультурної компетентності. На наш погляд, підготовчий етап є дуже важливим, адже він дозволяє ефективно спланувати процес розвитку полікультурної компетентності. Відповідно, метою етапу несвідомої полікультурної некомпетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів є формування потреби у полікультурній освіті.

Досягнення означеної мети вимагає реалізації низки завдань. Першим завданням є визначення та аналіз фактичного рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу. Завдання реалізується шляхом проведення вхідного діагностування (констатувального експерименту) за

допомогою запропонованого нами комплексу психолого-педагогічних методик (тести, анкети, опитувальники). Детально процес визначення фактичного рівня полікультурної освіти описано у наступному підрозділі. Відзначимо, що, як правило, діагностика здійснюється анонімно, тобто без наведення даних респондента. Такий підхід дає можливість отримання більш об'єктивних результатів. При цьому варто враховувати те, що, чим менше обрана методика діагностування передбачає розгорнутих письмових відповідей, тим більше вірогідність збереження анонімності опитуваного, а отже, і об'єктивності результатів. Проте з метою здійснення респондентами самоаналізу та при бажанні індивідуального обговорення результатів діагностування з інтерв'юером варто передбачити код ідентифікації, який вказує на належність до групи чи підгрупи і порядковий номер в середині групи.

Другим завданням є актуалізація мети полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу, яка полягає у формуванні та/або розвитку особистісного компонента полікультурної компетентності майбутнього викладача (ціннісно-мотиваційного і особистісно-поведінкового) та професійного (когнітивного й операційного). Формулювання мети полікультурної освіти дозволить мотивувати майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів на досягнення ціннісно-значущого рівня полікультурної компетентності.

Наступним завданням є розробка та затвердження науково-методичного забезпечення процесу полікультурної освіти майбутніх викладачів, а також підбір професійно компетентного викладача дисципліни «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти» з певним набором особистісних якостей, що характеризують його як людину культури.

Нагадаємо, що науково-методичне забезпечення складається з навчальної програми спеціального курсу «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти»; методичних рекомендацій «Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу» до

спеціального курсу; інструктивно-методичних матеріалів для проведення тренінгу з розвитку критичного мислення; навчального посібника, рекомендованого Міністерством освіти і науки України, «Людина у полікультурному суспільстві» та монографії «Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога». Результатом виконання цього завдання буде включення навчальної дисципліни «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти» у зміст психолого-педагогічної підготовки магістрів.

Останнім завданням етапу є підбір необхідних форм і методів організації полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу обґрунтований нами у попередніх підрозділах дисертаційного дослідження.

Зміст реалізації етапу передбачає:

- проведення вхідного діагностування (констатувального експерименту) на предмет визначення фактичного рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу;

- аналіз отриманих результатів та їх обговорення з респондентом;

- узгодження та затвердження науково-методичного забезпечення полікультурної освіти майбутнього викладача вищого навчального закладу;

- включення навчальної дисципліни «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти» у зміст психолого-педагогічної підготовки магістрів.

Реалізація етапу здійснювалась за допомогою таких форм і методів:

- комплекс психолого-педагогічних методик діагностування рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу (тести, анкети, опитувальники);

- обговорення результатів діагностування у формі бесіди;

- експертна оцінка (рецензії, обговорення на засіданні кафедри тощо) запропонованого науково-методичного забезпечення.

Етап свідомої полікультурної некомпетентності.

Сформована потреба у полікультурній освіті дозволяє перейти на наступний етап розвитку полікультурної компетентності, який можна вважати основним, оскільки на цьому етапі майбутній викладач отримує максимум інформації з проблеми полікультурної освіти.

Метою означеного етапу є оволодіння майбутніми викладачами вищих навчальних закладів теоретичними знаннями з питань полікультурної освіти. Відповідно завданням етапу є вивчення дисципліни «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти», а також систематизація знань з питань полікультурної освіти, отриманих у процесі вивчення суміжних тем інших дисциплін.

Зміст реалізації етапу передбачає вивчення здобувачами вищої освіти трьох змістових модулів спеціального курсу «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти», передбачених навчальною програмою.

У процесі вивчення спеціального курсу використовуються такі форми організації процесу розвитку полікультурної освіти: навчальні заняття (лекції та семінари); самостійна робота; контрольні заходи (поточний, тематичний та підсумковий контроль); інтерактивні форми.

Вивчення спеціального курсу передбачає використання таких методів та прийомів організації полікультурної освіти: методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; контролю і самоконтролю ефективності навчально-пізнавальної діяльності; метод кластерного аналізу; прийом використання запитань, які допомагають розвивати критичне мислення («Ромашка Блума»); прийоми аналізу якості інформації (розмежування суджень, припущень і тверджень; прийом використання певних запитань; прийом використання технології ефективного читання (INSERT)).

Етап свідомої полікультурної компетентності стосується становлення особистісних якостей майбутнього викладача, як-от: усвідомлення себе як носія і транслятора певної культури, рефлексія системи ціннісних орієнтацій, толерантність щодо інших

культур.

Основною метою цього етапу є усвідомлення майбутнім викладачем себе як «людини культури», а також аналіз динаміки розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. Звичайно, усвідомлення себе як «людини культури» є варіантом ідеального результату. Адже процеси розвитку особистості настільки складні, що ми можемо лише сподіватись на такий результат і передбачати його наявність, оскільки за такий короткий період (у межах здобуття освіти у вищому навчальному закладі) складно простежити зміни особистості в цьому контексті. Усе ж таки ми визначили завдання цього етапу, які допоможуть реалізувати поставлену мету. Такими завданнями є: аналіз особистісних якостей майбутнього викладача і зіставлення цих якостей з якостями, характерними для «людини культури», а також визначення та аналіз рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу, порівняння отриманих результатів з попередньою діагностикою (вхідне діагностування) та підведення підсумків щодо ефективності запропонованої моделі полікультурної освіти.

Зазначимо, що для аналізу особистості майбутнього викладача вищого навчального закладу як «людини культури» ми використовуємо концепцію рис особистості, запроповану персонологами. Ця концепція спрямована на пояснення того, що являє собою людина. Однією з найбільш популярних прикладів структурної концепції є концепція рис особистості, у якій риса розглядається як стійка якість або схильність людини вести себе певним чином у різноманітних ситуаціях. Гордон Олпорт, Реймонд Кеттел і Ганс Айзенк, три провідних дослідники у галузі вивчення рис особистості, вважали, що структуру особистості найкраще схематично уявити в термінах гіпотетичних якостей, що лежать в основі поведінки.

Зміст реалізації етапу свідомої полікультурної компетентності відбувається шляхом проведення психологічного діагностування на предмет визначення якостей особистості та шляхом аналізу (самоаналізу) власної системи знань, своїх переконань та поглядів

щодо проблем, пов'язаних із культурним різноманіттям. Також етап передбачає можливість аналізу динаміки розвитку своєї полікультурної компетентності. З цією метою інтерв'юєру необхідно спочатку провести вихідне діагностування (контрольний експеримент) на предмет визначення фактичного рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу, проаналізувати його результати, далі – порівняти отримані результати з попередньою діагностикою (із вхідним діагностуванням). Отримані результати варто обговорити з респондентом у формі індивідуальної або колективної бесіди. На цьому етапі можливе корегування виявлених недоліків у моделі розвитку полікультурної освіти. За необхідності майбутнім викладачам вищих педагогічних навчальних закладів надається додаткове науково-методичне забезпечення (посібники, методичні рекомендації, наукові публікації тощо), яке знадобиться викладачу у подальшій професійній діяльності.

Виконання поставлених завдань здійснюється за допомогою відібраних форм і методів реалізації етапу, а саме – за допомогою комплексу методик діагностування якостей особистості (тести, анкети, питальники), комплексу психолого-педагогічних методик діагностування рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу (тести, анкети, питальники); обговорення результатів діагностування у формі бесіди, аналізу та самоаналізу якостей особистості. Таким чином, в основі етапу аналізу майбутніми викладачами вищих навчальних закладів особистісних якостей та усвідомлення себе як «людини культури» лежить рефлексія.

Метою останнього *етапу несвідомої полікультурної компетентності* є практичне оволодіння навичками міжкультурної взаємодії. Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: набуття умінь правильно інтерпретувати комунікативну поведінку співрозмовника; набуття умінь створювати та інтерпретувати тексти як комунікативні одиниці; уміння встановлювати і підтримувати діалог з представниками різних культур, враховуючи їх культурні особливості; формування здатності

уникати або вирішувати міжкультурні конфлікти і суперечності.

Несвідома міжкультурна взаємодія означає не просто оволодіння певними навичками, а перетворення цих навичок у невід'ємну частину себе. Адже володіння навичками міжкультурної взаємодії свідчить про те, що майбутній викладач є експертом у своїй професійній діяльності.

Виокремлюють три стадії оволодіння навичкою (Наука доведення навиків до автоматизма, 2016). Декларативна стадія – передбачає оволодіння теоретичними знаннями про певний процес. Далі відбувається багаторазовий повтор якої-небудь дії, у результаті якого можна і думати, і виконувати дію одночасно. Ця стадія називається асоціативною. Остання стадія – автоматична. На цій стадії дії доводяться до автоматизму (Див. рис. 5.3.3.).

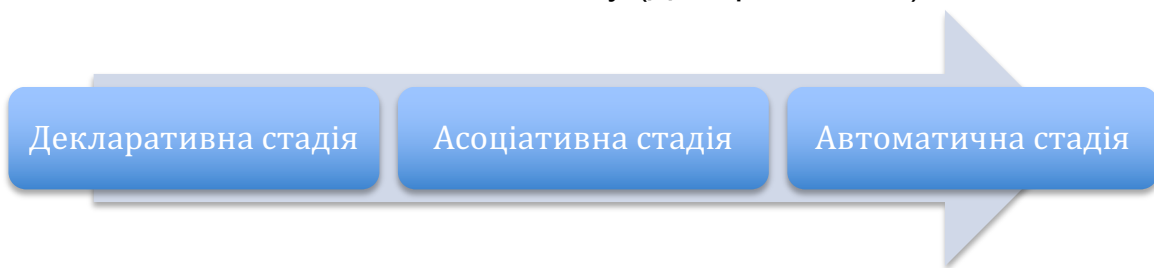


Рис. 5.3.3. Стадії оволодіння навичкою

Чим більше тренується певна навичка – тим більш глибокими, керованими й усвідомленими стають уміння. Іншими словами, постійне багаторазове виконання якої-небудь дії здійснюється настільки несвідомо, що вона стає частиною особистості.

Отже, зміст реалізації етапу несвідомої полікультурної компетентності передбачає виконання комплексу вправ, спрямованих на оволодіння навичками міжкультурної взаємодії. Цей етап потребує постійного заучування інформації. Наприклад, для того, щоб навчитися грамотно вести діалог, необхідно раз за разом тренувати дикцію, дихання під час розмови і таке інше. Такий підхід дозволяє вийти на новий рівень майстерності. В умовах навчання на педагогічних факультетах цю функцію бере на себе така дисципліна, як «педагогічна майстерність». Сформована навичка дозволяє виконувати завдання автоматично і навіть навчати цьому інших, причому найрізноманітнішими способами і в різних обставинах.

Формуючи навички міжкультурної взаємодії варто, пам'ятати про ризик втрати необхідності розвиватись, навчатись і удосконалюватись після успішного оволодіння означеними навичками. Особливо небезпечними є такі внутрішні автоматизми, як навички емоційного реагування або звичного мислення, адже звичка реагувати однією і тією ж емоцією на певну дію іншої людини, а також звуження спектру емоцій призводить до втрати цінності і значущості процесу переживання емоцій і відчуттів. Це може стати причиною уразливості, агресивності, тривожності та інших негативних емоційних проявів, або ж зовсім бездушності.

Реалізація етапу несвідомої полікультурної компетентності передбачає використання практично усіх форм і методів етапу свідомої полікультурної компетентності.

Отже, нами було визначено чотири етапи розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів: етап несвідомої полікультурної некомпетентності, етап свідомої полікультурної некомпетентності, етап свідомої полікультурної компетентності і етап несвідомої полікультурної компетентності. Деякі етапи мають однакові або схожі завдання, а також форми і методи реалізації етапу, але зміст їх різний. Наприклад, на першому та третьому етапі одним із завдань передбачено визначення та аналіз рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу. Для цього нами використовується один і той самий комплекс психолого-педагогічних методик діагностування рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу (тести, анкети, питальники). Проте результати можуть і повинні бути різними. Це означає, що зміст аналізу отриманих результатів буде кожен раз відрізнятися.

Зазначимо, що нами запропоновано лише варіант (приклад) використання певного змісту, форм і методів реалізації етапу. Проте процес здійснення розвитку полікультурної компетентності здобувачів вищої освіти може змінюватись та/або доповнюватись відповідно до власного досвіду та творчих здібностей у своїй професійній діяльності.

* * *

Розроблений зміст полікультурної освіти становить собою науково обґрунтовану систему дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для рівня вищої освіти «магістр».

Обираючи форми організації процесу полікультурної освіти, ми орієнтувалися як на форми організації освітнього процесу та види навчальних занять, передбачені Законом України «Про Вищу освіту», так і на альтернативні – інтерактивні форми організації. Реалізація запропонованих нами форм і методів дозволяє досягти максимальних результатів у полікультурній освіті майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.

Поетапна побудова цілісного процесу розвитку полікультурної освіти дає можливість максимально ефективно реалізувати в умовах освітньої практики магістратури модель полікультурної освіти, забезпечивши при цьому динаміку означеного розвитку.

Процес розвитку полікультурної компетентності співвідносимо з підходом до розуміння процесу розвитку компетентності, запропонованим Сарою Торп і Джеккі Кліффорд. Відповідно, розвиток полікультурної компетентності проходить чотири етапи: етап несвідомої полікультурної некомпетентності, етап свідомої полікультурної некомпетентності, етап свідомої полікультурної компетентності і етап несвідомої полікультурної компетентності. Кожен з етапів передбачає визначення мети і завдань, розробку змісту реалізації етапу, вибір форм і методів, необхідних для реалізації етапу.

ВИСНОВКИ

Здійснене дослідження полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти дало підстави для таких висновків:

1. Використання методу інтерпретації дозволяє охарактеризувати базові поняття дослідження (культура, освіта, людина культури, полікультурна освіта, майбутній викладач). Так, культуру інтерпретуємо як феномен в контексті простору і часу Іммануїла Канта, тобто як певний життєвий простір, середовище, частиною якого є реальна людина. Вважаємо, що культурі притаманний аспект ціннісного освоєння світу. Освіта, яка є одним із феноменів культури, інтегрується нами як сполучення чотирьох складників: освіта як цінність, процес, результат і як система.

Полікультурну освіту майбутнього викладача інтерпретуємо як складову вищої освіти спрямовану на формування особистості майбутнього викладача закладу вищої освіти як «людини культури» здатної до професійної діяльності в умовах полікультурного суспільства.

Людина культури – це особливий тип особистості викладача закладу вищої освіти, яка усвідомлює себе носієм культури (тобто здатна до самовизначення у соціокультурному просторі); людина толерантна до інших культур (або іншими словами – відкрита до сприйняття інших культур) і, враховуючи професійне спрямування – людина здатна до взаємодії з різними представниками культур в межах навчально-виховного процесу.

Майбутнім викладачем закладу вищої освіти згідно з законодавством у галузі вищої освіти можуть бути здобувачі другого (магістерського) та/або третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти.

2. Аналіз становлення та розвитку полікультурної освіти в США та Канаді, у таких країнах Західної Європи, як Сполучене Королівство Великобританії і Північної Ірландії, Федеративна Республіка Німеччина, Французька Республіка, а також в Україні – дозволив нам виокремити такі соціально-культурні передумови виникнення полікультурної освіти: перехід людства до

постіндустріального (інформаційного) суспільства, глобалізаційні та імміграційні процеси.

3. Обґрунтовані методологічні засади полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти дають підстави стверджувати, що проблема полікультурної освіти майбутнього викладача буде цілісно представлена, якщо досліджувати її з позиції сучасної парадигми, а саме – з позиції постнекласичної науки, особливістю якої є формування загальнонаукової картини світу як цілісної системи наукових уявлень про людину і суспільство; враховувати виявлені закономірності полікультурної освіти (*закономірність паралельного цілеспрямованого та стихійного впливу на становлення особистості майбутнього викладача як людини культури; закономірність моделювання полікультурної освіти; закономірність обумовленості змісту полікультурної освіти майбутнього викладача потребами суспільства і метою полікультурної освіти, рівнем його психолого-педагогічної підготовки; закономірність обумовленості особистісних якостей майбутнього викладача його мотивами, потребами, здібностями, психічними процесами*) в осмисленні істотних обставин розвитку полікультурної компетентності майбутнього викладача, в аналізі його становлення як людини культури, а також у організації процесу полікультурної освіти; дослідження здійснювати на основі взаємопов'язаних і взаємодіючих між собою культурологічного (*зумовлює спрямованість дослідження в контекст культури, як пріоритета в освіті майбутніх викладачів закладів вищої освіти*), аксіологічного (*дає можливість розглядати майбутнього викладача як особистість зі сформованою системою цінностей, якою він керується у своїх соціальних та професійних взаємодіях*), інтердисциплінарного (*реалізовується шляхом включення у полікультурну освіту майбутніх викладачів системи знань суміжних з дисциплін*) та компетентнісного (*є однією з умов оновлення змісту вищої освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору*) методологічних підходів.

4. Обґрунтування концептуальних положень формування полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти дозволило визначити і охарактеризувати компоненти полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти (*ціннісно-мотиваційний, особистісно-поведінковий, когнітивний та операційний*), критерії (*система ціннісних орієнтацій, мотиваційний комплекс; толерантність; теоретичні знання з питань полікультурної освіти; практичні уміння та навички, необхідні для успішного виконання діяльності, пов'язаної з полікультурною освітою*) та рівні (*індиферентний, особистісно-усвідомлюваний, ціннісно-значущий*) полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти.

5. Експериментально перевірена структурно-функціональна модель полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти підтвердила ефективність розробленого змісту, визначених форм і методів полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти. Зміст полікультурної освіти розроблявся із урахуванням цілей та потреб сучасної вищої освіти, зумовлених впливом постіндустріального суспільства, глобалізаційних та іміграційних процесів на культуру і освіту.

Розроблений зміст становить собою науково обґрунтовану систему дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для рівня вищої освіти «магістр» і представлений в окремих темах гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, дисциплін з фундаментальної підготовки майбутнього викладача, дисциплін професійної і науково-практичної підготовки, у розробленому курсі «Полікультурна освіта викладача вищого навчального закладу», у тренінгу з розвитку критичного мислення.

Реалізація запропонованих нами змісту, форм і методів дала можливість досягти максимальних результатів у полікультурній освіті майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти і суттєво підвищити рівень його полікультурної компетентності шляхом впровадження структурно-функціональної моделі полікультурної освіти.

6. Розроблене навчально-методичне забезпечення полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти, яке складається з навчальної програми спеціального курсу «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти»; методичних рекомендацій «Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти» до спеціального курсу; інструктивно-методичних матеріалів для проведення тренінгу з розвитку критичного мислення; навчального посібника рекомендованого Міністерством освіти і науки України «Людина у полікультурному суспільстві» та монографій «Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога», «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти: теоретичний аспект» дозволить ефективно здійснювати полікультурну освіту майбутнього викладача.

7. Перспективами розвитку полікультурної освіти в Україні вбачаємо: на рівні держави – організацію системи підготовки викладачів з метою отримання державного сертифіката за спеціальністю «Викладач вищого закладу освіти». Забезпечення двомовної підготовки викладачів вищих закладів освіти для роботи з національними меншинами; на рівні міністерства освіти і науки України – розробку і впровадження концепції полікультурної освіти на всіх рівнях освіти; на рівні наукової педагогічної спільноти – розробку програм підготовки викладача вищого закладу освіти для професійної діяльності в полікультурному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Агапов, О. (2000). *Метод интерпретации в историческом познании*. (Дис. канд. филос. наук). Казанский государственный университет, Казань.

Акимова, О., Табаченко, Т. (2013). Когнитивный компонент толерантности в педагогическом образовании. *Образование и наука*, 1 (1), с. 42-57.

Алдошина, М., (2014). *Основы поликультурного образования: учебное пособие*. 3-е изд. М.-Берлин: Директ-Медиа.

Андрущенко, В. (2013). Про підготовку Нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. *Доповідь В. Андрущенко, президента Асоціації, ректора Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова на Другому форумі ректорів педагогічних університетів Європи*. URL: <http://eenu.edu.ua/uk/articles/pro-pidgotovku-novogo-vchitelya-dlya-obiednanoyi-ievropi-xxi-stolittya-pedagogichna>

Анисимов, В, Грохольская, О., Никандров, Н. (2006). *Общие основы педагогики: учеб. для вузов*. Москва: Просвещение.

Архангельский, С. (1980). *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*. Москва: Высшая школа.

Архив Крымской АССР, ф. 522, оп.1, д. 2312, л. 212 (об.).

Аттали, Ж. Маркс, К. (2008). *Мировой дух*. Москва: Молодая гвардия. Серия «Жизнь замечательных людей».

Афанасьев, В. (1982). Моделирование как метод исследования социальных систем. *Системные исследования: Методологические проблемы: Ежегодник*, 26-46.

Бабанский, Ю. (1985). *Методы обучения в современной общеобразовательной школе: научное издание*. Москва: Просвещение.

Бабанский, Ю. (Ред). (1983). *Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов*. Москва: Просвещение.

Балицкая, И. (2009). *Мультикультурное образование в США, Канаде и Австралии*. (Дис. док. пед. наук). Московский педагогический государственный университет, Москва.

Балл, Г., Мєдінцев, В. (2011). Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*, 3, с. 7–14.

Баранов, О., Лебедева, М. (2002). Глобализация и образование в современном мире. *Глобализация: человеческое измерение*, 54-77.

Белая, Е. (2011). *Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие*. Москва: ФОРУМ.

Белл, Д. (1999). *Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования*. Москва: Academia.

Бережнова, Е., Краевский, В. (2007). Парадигма науки и тенденции развития образования. *Педагогика*, 1, с. 22-28.

Библер, В. (1991). *От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век*. Москва: Политиздат.

Блауберг, И., Юдин, Э. (1973). *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука.

Богачев, К. (2006). *Становление и развитие культурологического подхода в российской педагогике*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ростовский государственный педагогический университет, Ростов-на-Дону.

Большая советская энциклопедия: в 30 т. (1976). Т. 25: Струнино – Тихорецк. Москва: Советская энциклопедия.

Бондаревская, Е. (2007). Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики. *Педагогика*, 6, с. 3-14.

Бондаревская, Е., Кульневич, С. (1999). *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель».

Бондаренко, Е. (2008). *Профессиональное педагогическое образование в зарубежных странах на современном этапе: монография*. Минск: Тесей.

Бордовская, Н., Реан, А. (2001). *Педагогика. Учебник для вузов*. СПб.: Питер.

Борофски, Р. (1995). Введение к книге «Осмысливая культурную антропологию». *Этнографическое обозрение*, 1, с. 3-18.

Бріт, Н., Шульга, Н. (2015). *Організаційно-педагогічні засади розвитку полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії: монографія*. Умань: ФОП Жовтий.

Бродель, Ф. (1995). *Что такое Франция? Книга вторая. Люди и вещи. (Часть 1)*. Москва: Изд-во Сабашниковых.

Будько, М., Троїцька, О. (2014). Виховання людини культури: культурологічні інтенції нової освітньої методології. *Versus*, 1 (3), с. 41-47.

Бурдьё, П., Пассрон, Ж.-К. (2007). *Воспроизводство: элементы теории системы образования*. Москва: Просвещение.

Валицкая, А. (1997). Философские основания современной парадигмы образования. *Педагогика*, 3, с. 15-19.

Вартофский, М. (1988). *Модели. Репрезентация и научное понимание*. Москва: Прогресс.

Варшавер, Е., Рочва, А. (2016). Интеграция мигрантов: что это и какую роль в ее осуществлении может играть государство. *Журнал исследований социальной политики*, Том 14 (3), с. 315-330.

Вебер, А. (1998). *Избранное. Кризис европейской культуры*. Санкт-Петербург: Университетская книга.

Великий тлумачний словник сучасної української мови. (2001). Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун».

Веников, В., Веников, Г. (1984). *Теория подобия и моделирования: Применительно к задачам электроэнергетики: учебник для вузов*. (Изд. 3-е). Москва: Высшая школа.

Веретевская, А. (2012 а). Канадский мультикультурализм: исторический аспект. *Вестник Российского государственного*

гуманитарного университета. Серия «Международные отношения. Регионоведение». 19 (99), 147-159.

Веретевская, А. (2012 b). *Перспективы и препятствия для политики мультикультурализма в консолидированных демократиях Западной Европы*. (Дис. канд. политических наук). Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства Иностранных дел Российской Федерации». Москва.

Верзилин, Н. (1977). Методы преподавания биологии. О методах обучения в школе, с. 15-28.

Веселовский, Ю. (1905). О новом факультете в университетах. *Научное слово*, 5, 109-116.

Видт, И. (2003). *Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе*. (Автореф. дис. доктора пед. наук). Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет», Тюмень.

Винникова, О. (2012). Анализ соотношения ведущих педагогических категорий «компетенции» и «знания и умения» в профессиональном образовании. *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*, 11(126), с. 88-93.

Вітвицька, С. (2005). Системно-історичний аналіз етапів становлення магістратури в Україні та Росії. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: ЖДУ, 25, с. 249-252.

Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. (1998). *Декларация «Организации объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры»*. Париж.

Гаазькі рекомендації щодо прав національних меншин на освіту. (1996).

Гарфинкель, Г. (2007). *Исследования по этнометодологии*. СПб.: Питер.

Глинский, Б., Грязнов, Б., Дынин, Б., Никитин, Е. (1965). *Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ*. Минск: Изд-во МГУ.

Глобализация. (2013). *Википедия – свободная энциклопедия*. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Глобализация>.

Глузман, А. (1997 а). *Краткий очерк университетского педагогического образования в Украине*. Киев: Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины.

Глузман, О. (1997 б). *Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні*. (Автореф. дис. док. пед. наук). Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ.

Голант, Е. (1957). *Методы обучения в советской школе*. Москва: Учпедгиз.

Гомонова, Т. (2012). Сущность и структура поликультурной компетентности студентов вузов. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: педагогика и психология*, 2, 43-48.

Гончаренко, С. (2012). *Педагогічні закони, закономірності і принципи*. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги.

Горбаневский, М. (2005). *Спорные тексты СМИ и судебные иски: Публикации. Документы. Экспертизы. Комментарии лингвистов*. Москва: Престиж.

Гордиенко, Н. (2013). *Профессионализм и компетентность в системе высшего педагогического образования Франции: учебное пособие для студентов педагогических вузов*. Коломна.

Гребенюк, О., Гребенюк, Т. (2003). *Теория обучения: учебник для студентов высших учебных заведений*. Москва: Владос-Пресс.

Гупан, Н. (2002). *Українська історіографія історії педагогіки*. Київ: «А.П.Н.».

Гуревич, А. (1990). Социальная история и историческая наука. *Вопросы философии*, 4, с. 30-31.

Гуренко, О. (2012). Полікультурний ресурс професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Педагогічний дискурс*, 13, 64-68.

Гусаковський, М., Яценко, Л., Костюкевич, С. (2004). *Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе*. Минск: БГУ.

Гусинский, Э., Турчанинова, Ю. (2003). *Введение в философию образования*. Москва: Логос.

Данилов, М. (1956). К вопросу о методах обучения в советской школе. *Советская педагогика*, 10, 87-101.

Дахин, А. (2003). Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределённость. *Педагогика*, 4, 21–26.

Декларация принципов терпимости. 995_503. (1995).

Декларація прав національностей України № 1771-XII. (1991).

Дем'яненко, Н. (1998). *Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (IXI – перша третина XX ст.): Монографія*. Київ: ІЗМН.

Денисенко, М., Хараева, О., Чудиновских, О. (2003). *Иммиграционная политика в Российской Федерации и странах Запада*. Москва: Ин-т экономики переходного периода.

Дерманова, И., Сидоренко, Е. (2001). *Психологический практикум. Межличностные отношения: методические рекомендации*. СПб: Речь.

Джуринский, А. (2008). *Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительный анализ: Монографія*. Москва: Academia.

Дугин, А. (2002). *Эволюция парадигмальных оснований науки*. Москва: Арктогея-Центр.

Дуда, Г. (2000). Идеи В. фон Гумбольдта и высшее образование в конце XX века. *Современные стратегии культурологических исследований. Труды института европейских культур*, 1, 59-67.

Електронна бібліотека НАПН України. URL:

<http://lib.iitta.gov.ua>.

Есипов, Б. (1963). Пути совершенствования методов обучения. *Советская педагогика*, 12, 12-21.

Європейська хартія регіональних мов або мов меншин. 994_014. (1992).

Загальна декларація прав людини (рос/укр). ООН. 995_015. (1948).

Загашев, И. (2016). Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма. *Курсы повышения квалификации*. URL: <https://lib.1september.ru/2004/18/11.htm>.

Закон України «Про Вищу освіту» № 1556-VII. (2014).

Закон України «Про Вищу освіту» № 2984-III. (2002).

Закон України «Про імміграцію» № 2491-III. (2001).

Закон України «Про національні меншини в Україні» № 2494-XII. (1992).

Закон України «Про освіту» № 1060-XII. (1991).

Закон України «Про освіту» № 2145-VIII. (2017).

Зеньковский, В. (1995). *Задачи и средства воспитания. Русская школа за рубежом: Исторический опыт 20-х годов. Сборник документов*. Москва: ИНПО.

Зимняя, И. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

Зотов, А. (1973). *Структура научного мышления*. Москва: Политиздат.

Зязюн, І. (2008). *Філософія педагогічної дії: Монографія*. Черкаси: Видавництво від ЧНУ імені Богдана Хмельницького.

Ивановский, З. (2006). Высшее образование в условиях глобализации. *Глобализация и гуманитарное знание*, 1, с. 109-114.

Известия Таврического университета: Кн. 1. (1919). Симферополь.

Ильинский, И. (2002). *Образовательная революция.* Москва: Изд-во Московской гуманитарно-социальной академии.

Иноземцев, В. (2008). Современная глобализация и её восприятие в мире. *Век глобализации*, 1, с. 31-44.

Иноземцев, В., (2000). *Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: учеб. пособие для студентов вузов.* Москва: Логос.

Казютинский, В. (1987). *Революции в системе научно-познавательной деятельности. Научные революции в динамике культуры.* Минск: Изд-во «Университетское».

Кант, И. (1994). *Критика чистого разума.* Москва: Мысль.

Капица, С. (2013). Цикл публичных дискуссий «Россия в глобальном контексте». «*Экономика знаний: контекст российских проблем*», 15. URL: <http://www.nikitskyclub.ru/>.

Карье, Г. (1996). Культурные модели университета. *Alma Mater. Вестник высшей школы*, 3, с. 28-32.

Козлов, Н. (2015). *Психологос: Энциклопедия практической психологии. Часть IV, Глава 18: Личностно-деятельный подход.* Москва: Эксмо.

Койбаев, Б. (2014). Законодательство Германии в иммиграционном вопросе во второй половине XX ст. *Гуманитарные и юридические исследования*, 4, с. 101-106.

Колесникова, И. (1995). Педагогические цивилизации и их парадигмы. *Педагогика*, 6, с. 84-89.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. (2004). *Бібліотека з освітньої політики.* Київ: «К.І.С.».

Кон, И. (1967). *Социология личности* Москва: Политиздат.

Конаржевский, Ю. (1986). *Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса управления школой.* Москва: Педагогика.

Конституція України № 254к/96-ВР. (1996).

Корнев, Г., Непрокина, И. (1993). *Физические модели: методическое пособие для системы повышения квалификации учителей физики.* Тольятти.

Коршунова, Н. (2002). Нужна ли педагогике новая парадигма? *Педагогика, 7, с. 19-26.*

Коршунова, Н. (2006). Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска. *Педагогика, 8, с. 11-20.*

Косиченко, А. (2001). Влияние глобализации на культуру и ценности человека. *Аналитическое обозрение, 4-5, с. 40.*

Коттрелл, С. (2016). *Искусство мыслить и успех в учёбе, карьере, жизни. 500 упражнений для развития мозга.* Москва: ЭКСМО.

Кочергин, А. (2009). Культура и глобализация. *Фундаментальные проблемы культурологии. Культурное многообразие: теории и стратегии. (Том VII), с. 69-80.*

Краевский, В. (2006). *Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер.* Москва: «Академия».

Краевский, В. (2006). Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой). *Педагогика, 8, с. 20-24.*

Критерий. (2016). *Википедия – свободная энциклопедия.* URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Критерий>.

Кубрякова, Е. (1997). *Краткий словарь когнитивных терминов.* Москва.

Кузьмина, Н. (1970). *Методы исследования педагогической деятельности.* Ленинград: Изд-во Ленинградского университета.

Кузьмінський, А. (2005). *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник.* Київ: Знання.

Кукуев, А. (2010). *Андрогогический подход в педагогике: (Автореф. дис. доктора пед. наук).* Педагогический институт ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону.

Культурні права і свободи особистості. (2014). *Освіта UA: Правознавство*. URL: <http://osvita.ua/vnz/reports/law/9730/>.

Кун, Т. (1977). *Структура научных революций*. Москва: Прогресс.

Курилова, Т. (1991). Педагогическая подготовка учителя в России: исторический анализ. *Советская педагогика*, 11, с. 81-86.

Курляк І. (2000). *Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Нац. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. Київ.

Куропятник, А. (2000). Мультикультурализм: идеология и политика социальной стабильности полиэтнических обществ. *Журнал социологии и социальной антропологии*, III (2), с. 53-66.

Ладыжец, Н. (1992). *Университетское образование: Идеалы, цели, ценностные ориентации*. Ижевск: Изд-во Удмурдт. ун-та.

Лебедева, Н. (2009). Теоретические подходы к исследованию взаимных установок и стратегий межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России. *Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России: Сборник научных статей*, с. 10-63.

Леонтьев, Д. (1998). Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. *Психологическое обозрение*, 1, с. 13-25.

Леонтьева, Е. (2006). *Универсализация культуры как проблема философско-теоретической мысли*. (Автореф. дис. канд. филос. наук). Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург.

Лернер, И. (1977). Качества знаний и их источники. *Новые исследования в педагогических науках*, 2, с. 16-21.

Лернер, И., Скаткин, М. (1965). О методах обучения. *Советская педагогика*, 3, с. 115-127.

Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9-530. (2012). «Щодо виховання сучасного громадянина в полікультурному середовищі засобами позакласної роботи».

Лоншакова, В. (2011 а). *Развитие мультикультурного образования Франции: вторая половина XX века*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет имени Н.Г. Чернышевского. Чита.

Лоншакова, В. (2011 б). *Развитие мультикультурного образования Франции: вторая половина XX века*. (Дис. канд. пед. наук). Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет имени Н.Г. Чернышевского. Чита.

Луценко, Е. (2014). Адаптация теста критического мышления Л. Старки. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія*, 1110, с. 65-70.

Лызь, Н. (2005). Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике. *Педагогика*, 8, с. 16-26.

Мажитова, А. (2006). *Человеческое измерение глобализации*. (Автореф. дис. канд. филос. наук). ГОУ ВПО «Башкирский государственный университет». Уфа.

Малахов, В. (2014). *Интеграция мигрантов: европейский опыт и перспективы России: рабочая тетрадь*. Москва: Спецкнига.

Малахов, В. (2015). *Интеграция мигрантов: Концепции и практики*. Москва: Фонд «Либеральная Миссия».

Малышевский, А. (1995). *Мир человека: Пособие для учителя*. Москва: Интерпракс.

Маркарян, Э. (1984). Культура как система: общетеоретические и историко-методологические аспекты проблемы. *Вопросы философии*, 1, с. 113-122.

Марру, А-И. (1998). *История воспитания в античности (Греция)*. Москва: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина.

Маслоу, А. (1997). *Психология бытия*. Киев: «Ваклер».

Махмутов, М. (1980). О новых методах обучения в трудовой подготовке учащихся. *Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе*. Москва, с. 163-168.

Мацковский, М. (2004). Толерантность как объект социологического исследования. *Межкультурный диалог: исследования и практика*, с. 143-147.

Мельник, Я. (2014). Нормативно-правове забезпечення державного управління галуззю освіти України. *Ефективність державного управління*, 39, с. 310-315.

Меняйлова, Т. (2004). Человек культуры – личность нового времени. *Повышение качества подготовки учителей в условиях непрерывного образования: сборник научных трудов*, с. 51-56.

Мередит, К., Стил, Дж., Темпл, Ч. (1997). *Критическое мышление: углублённая методика: пособие IV*. Москва: «ИОО».

Микешина, Л. (2005). *Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: учебное пособие*. Москва: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта.

Мотивація. (2016). Вікіпедія – вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Мотивація>.

Мудрик, А. (2004). *Социализация человека: учебное пособие*. Москва: ИЦ «Академия».

Муза, Д. (2010). *Введение в глобалистику: Учебное пособие*. Донецк: Дон НТУ.

Назарова, М. (2009). Социокультурные модели современных университетов. *Наука. Философия. Общество*, 3, с. 406-407.

Наказ Міністерства освіти і науки України № 165 «Про затвердження Програми організації підготовки магістрів в Україні». (2010).

Наказ Міністерства освіти і науки України № 258 «Про призупинення дії наказів Міністерства освіти і науки України № 99 від 10.02.2010 р., № 101 від 10.02.2010 р., № 108 від 12.02.2010 р. та № 165 від 02.03.2010 р.». (2010).

Наказ Міністерства освіти і науки України № 87 «Про затвердження Умов прийому до вищих навчальних закладів України». (2009).

Наказ Міністерства освіти і науки України № 99 «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні». (2010).

Наказ сумских дворян. (1898). Сборник императорского исторического общества, Т. 6.

Налетова, И. (2003). Становление, развитие и модернизация современного университета. Университет как системообразующий фактор региона и модели его управления: Материалы международного семинара. 29-31 октября 2003. Тамбов, с. 6-11.

Наука доведения навыков до автоматизма (2016). INSIDER pro. URL: <https://ru.insider.pro/lifestyle/2016-04-17/nauka-dovedeniia-navykov-do-avtomatizma>.

Негребецкая, Н. (2003). Основные тенденции развития высшего педагогического образования стран Западной Европы конца XX века (На материале Англии, Франции, Германии). (Дис. канд. пед. наук). Белгородский государственный университет. Белгород.

Немов, Р. (1995). Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. 2-е изд. Москва: Просвещение.

Необходимое и достаточное условия. (2016). Википедия – свободная энциклопедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Необходимое_и_достаточное_условия.

Ничкало, Н. (2002). Трансформація професійно-технічної освіти в Україні: монографія. Київ: АРТЕК.

Новейший философский словарь. (1998). Мн.: Изд. В.М. Скакун.

Новик, И. (1965). О моделировании сложных систем: (философский очерк). Минск: Мысль.

Новиков, А. (2000). Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития. Москва: Эгвес.

Новиков, А. (2008 а). Постиндустриальное общество: проблемы реструктуризации образования. Специалист:

Теоретический и научно-методологический журнал, 4, с. 2-3.; 5, с. 2-6.; 6, с. 2-5.

Новиков, А. (2008 b). Понятие «образованность» в постиндустриальном обществе. *Специалист: Теоретический и научно-методологический журнал*, 3. URL: <https://www.anovikov.ru/artikle/obrazov.htm>.

Новиков, А. (2008 c). Труд и образование в постиндустриальном обществе *Специалист: Теоретический и научно-методологический журнал*, 2. URL: https://www.anovikov.ru/artikle/trud_ob.htm.

Новиков, А. (2008 d). Постиндустриальное общество – общество образованных людей. *Специалист: Теоретический и научно-методологический журнал*, 1. URL: <https://www.anovikov.ru/artikle/postind.htm>.

Новиков, А. (2008 i). *Постиндустриальное образование*. Москва: Эгвес.

Новиков, Д. (2001). *Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения)*. Москва: ИПУ РАН.

Ньюмен, Дж. Г. (2006). *Идея университета*. Минск: БГУ.

Операция. (2015). Вікіпедія – вільна енциклопедія. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Операция>.

Ортега-и-Гассет, Х. (2005). *Миссия университета*. Минск: БГУ.

Осмоловская, И. (2007). О парадигмах в педагогике. *Инновации в образовании*, 2, с. 20-29.

Педагогический энциклопедический словарь. (2003). М.: Большая Российская энциклопедия.

Педагогічна конституція Європи. (2013).

Пек, Д. (2013). *Промова голови Комітету з питань культури та освіти Європарламенту Доріс Пек під час II Форуму ректорів педагогічних університетів Європи*. URL: <http://eenu.edu.ua/uk/articles/pedagogichna-konstituciya-ievropi>.

Первин, Л., Джон, О. (2000). *Психология личности: Теория исследования*. Москва: Аспект Пресс.

Петровский, А. (1984). Проблемы развития личности с позиций социальной психологии. *Вопросы психологии*, 4, с. 15-30.

Петровский, Е. (1960). *Проверка знаний учащихся в средней школе*. Москва: АПН РСФСР.

Половцева, М. (2000). *Развитие теоретико-методологических основ дидактики в педагогике России 20-х гг. XX века*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Хабаровский государственный педагогический университет, Хабаровск.

Пометун, Е., Сущенко, И., Пилипчатина, Л., Баранова, И. (2012). *Критическое мышление для всех: Самоучитель*. Київ: Освіта.

Попков, В., Коржуев, А. (2004 а). *Дидактика высшей школы: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений (2-е изд.)*. Москва: Издательский центр «Академия».

Попков, В., Коржуев, А. (2004 б). *Теория и практика высшего профессионального образования: Учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования*. Москва: Академический Проект.

Попков, В., Коржуев, А., Рязанова, Е. (2001). *Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования*. Москва: Издательство МГУ.

Постанова Кабінету Міністрів України № 266 «Перелік постанов Кабінету Міністрів України, що втратили чинність». (2015).

Постанова Кабінету Міністрів України № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти». (2015).

Постанова Кабінету Міністрів України № 309 «Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів». (1999).

Постанова Кабінету Міністрів України № 65 «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)». (1998).

Постанова Кабінету Міністрів України № 787 «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра». (2010).

Постанова Кабінету Міністрів України № 896. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). (1993).

Постанова Президії Верховної Ради України № 1442-XII «Про Звернення Президії Верховної Ради України до громадян України всіх національностей». (1991).

Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років. (2014).

Психология. Изучение и самоизучение индивидуально-психологических особенностей личности: учебное пособие для студентов. (2001). Красноярск: СибГТУ.

Рамкова конвенція про захист національних меншин. 995_055. (1995).

Рикёр, П. (2002). *Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике.* Москва: Канон-Пресс-Центр: Кучково поле.

Риктор, Т. (2005). Глобализация или шаг в рисковость. *Интеллект. Особистість. Цивілізація: тематичний збірник наукових праць із соціально-філософських проблем*, 3, с. 184-194.

Рішення Колегії МОН України № 7/2-4. (2009). «Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді».

Рогова, А. (2004). *Идеи воспитания человека культуры в философско-педагогической мысли России и русского зарубежья: Вторая половина XIX – первая половина XX вв.* (Автореф. д-ра пед. наук). Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург.

Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (XIX - початок XX ст.): нариси. (1991) Київ: Рад. шк.

Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Харківщині. (1992). Харків.

Романкова, Л. (2017). Виховання «людини культури» у просторі вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми філософії та соціології. Науково-практичний журнал*, 15, с. 120-124.

Ромек, Е. (2008). «Общество знания». *Дисциплинарная структура и роль СГН в процессе социальных трансформаций: Учебное пособие.* Ростов-на-Дону.

Сапожникова, М. (2016). *Первые университеты средневековой Европы.* URL: http://www.liveinternet.ru/users/merchant_of_venice/post154470313/.

Саух, П. (2011). Модель полікультурної освіти як соціальної інновації в контексті реальних процесів міжкультурної взаємодії. *Креативна педагогіка*, 4, с. 35-43.

Свияш, А. (2010). *Открытое подсознание. Как влиять на себя и других. Лёгкий путь к позитивным изменениям.* Москва: АСТ, Астрель, Полиграфиздат.

Седова, Л., Штых И. (2006). *Теория обучения: пособие для сдачи экзамена.* Москва: Высшее образование.

Сираева, М. (2016). *Поликультурное образование студентов – будущих педагогов в условиях лингвистического клуба: монография.* Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет».

Сірополко, С. (2001). *Історія освіти в Україні.* Київ: Наук. думка.

Сквирский, В. (1986). *Системный подход к анализу учебно-воспитательного процесса и определению путей его совершенствования: Структура учебно-воспитательного процесса: Учебное пособие.* Москва: МАДИ.

Слепенкова, Е. (2009). Парадигмальний підхід як теоретическая основа исследования отечественного

педагогического образования. *Вестник Санкт-Петербургского университета*, Выпуск 3, Часть II, с. 93-99.

Словарь античности. (1989). Москва: Эллис Лак: Прогресс.

Словник іншомовних слів. (1974). Київ: Київська книжкова фабрика.

Слоньовська, О. (2011). *Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир.

Сноу, Ч. (1973). *Две культуры: Сборник публицистических работ*. Москва: Прогресс.

Современная западная философия: Словарь. (1998). Москва: ТОН, Остожье.

Соколов, Б. (2000). «Феномен» культуры. *Мысль: ежегодник Санкт-Петербургского философского общества*, Вып. 4.: Философия культуры, с. 113-118.

Солдатова, Г., Шайгерова, Л. (Ред.). (2008). *Психодиагностика толерантности личности: Практическое пособие*. Москва: Смысл.

Соломаха, С. (2014). Становлення світоглядних уявлень людини в культурі. *Педагогічний альманах*, 22, с. 37-42.

Соціальний статус. (2014). *Вікіпедія – вільна енциклопедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Соціальний_статус.

Стёпин, В. (1989). Научное познание и ценности техногенной цивилизации. *Вопросы философии*, 10, с. 3-18.

Стёпин, В. (2000). *Теоретическое знание*. Москва: Прогресс-Традиция».

Стёпин, В. (2015). *Глобализация, динамика культур и поиск новых ценностей*. URL: <http://spkurdyumov.narod.ru/GlobDinCul.htm>.

Стёпин, В., Кузнецова, Л. (1994). *Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации*. Москва: ЦОП Института философии РАН.

Стоян, Т. (1999). *Університетська освіта в Україні в другій половині XIX ст.* (Автореф. дис. канд. іст. наук). Київ. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. Київ.

Стреляу, Я., Митина, О., Завадский, Б., Бабаева, Ю., Менчук, Т. (2009). *Методика диагностики темперамента (формально-динамических характеристик поведения)*. Москва: Смысл.

Субетто, А. (1992). *Творчество, жизнь, здоровье и гармония: (этюды креативной онтологии)*. Москва: Логос.

Субетто, А. (2009). *Сочинения. Ноосферизм: В 13 томах. Том восьмой: Квалитативизм: философия и теория качества, квалитология, качество жизни, качество человека и качество образования. Книга 2.* Зеленова Л. (Ред.). Санкт-Петербург-Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова.

Сулейманов, И. (2010 а). *Становление и развитие поликультурного образования в Германии*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, Ульяновск.

Сулейманов, И. (2010 б). *Становление и развитие поликультурного образования в Германии*. (Дис. канд. пед. наук). Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, Ульяновск.

Сэпир, Э. (2001). *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва: Изд. группа «Прогресс».

Топіха, А. (2007). *Феномен культури в контексті філософії освіти. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти*. Київ: ГНОЗИС.

Торп, С., Клиффорд, Д. (2004). *Коучинг: руководство для тренера и менеджера. Теория компетентности*. Спб.: Питер.

Трансдисциплінарність. (2014). *Вікіпедія – свободна енциклопедія*. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Трансдисциплінарність>.

Трифонов, Е. (2001). *Психофизиология человека. Толковый русско-английский словарь*. СПб.

Туркот, Т. (2011). *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Кондор.

Тюрина, В., Научитель, Е. (1998). *Ценностные ориентации: учебное пособие*. Киев: ООО «Международное фин. агентство».

Тягло, А., Воропай, Т. (1999). *Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века*. Харьков: Университет внутренних дел.

Уайт, Л. (1997). История, эволюционизм и функционализм как три типа интерпретации культуры. *Антология исследований культуры. Т. 1. Интерпретация культуры*. СПб.: Университетская книга, серия «Культурология XX век», Т. 1, с. 559-590.

Удовицька, Т. (2002). *Громадські і приватні вищі навчальні заклади в Україні (наприкінці XIX – на початку XX ст.)*. (Автореф. дис. канд. іст. наук). Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. Харків.

Указ президента України № 344. (2013). «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».

Указ президента України № 347. (2002). «Про Національну доктрину розвитку освіти».

Українська радянська енциклопедія: 2-е вид. (1982). Т. 7, К.: Голов. ред. УРЕ.

Університеты. (1869). *Журнал Министерства народного просвещения*, 143 (июнь), с. 204.

Університеты. (1870). *Журнал Министерства народного просвещения*, 149 (май), с. 5-24.

Усатенко, Т. (2008). Постнекласична парадигма українознавства. *Професійна мистецька школа у системі національної освіти: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. Київ-Чернівці, с. 314-315.

Усатенко, Т. (2010). Концепт – визначальний чинник когнітивної педагогіки: педагогічна інноватика. *Концептосфера педагогічної аксіології: матеріали філософсько-методологічного*

семінару «Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти». Київ-Ніжин, с. 4-54.

Ушаков, А. (2017). Духовні витоки образу людини культури: психолого-педагогічний аспект. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*, 27, с. 15-20.

Фельдблум, В. (2014). Теория постиндустриального общества: сущность, критика, перспективы. Часть I. *Вестник гражданского общества CIVITAS*. URL: <http://vestnikcivitas.ru/pbls/1605>.

Философский энциклопедический словарь. (1983). Москва: Советская Энциклопедия.

Философский энциклопедический словарь. (2002). Москва: ИНФРА-М.

Філіпчук, Г. (2002). *Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика*. Чернівці: Зелена Буковина.

Філіпчук, Г. (2005). Культурологічна основа сучасної школи. *Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі*, 26-29.

Хилько, М., Ткачева, М. (2010). *Возрастная психология: конспект лекций*. Москва: Юрайт.

Хоменко, Т. (2011). Людина культури у мультикультурному світі сучасності: комунікативний аспект. *Вісник львівського університету. Серія журналістика*, 34, Ч. 2, с. 209-216.

Хомич, Л. (2014). Аксіологічні основи змісту навчання і виховання майбутніх вчителів. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*, 2 (Т. 1), с. 89-93.

Хорошилова, Н. (2010). Культурологический подход как методологическая основа реализации развивающей функции образования. *Вестник Вятского Государственного Гуманитарного Университета. Педагогика и психология: Науч. журнал*, 2 (3), с. 14-17.

Хьелл, Л, Зиглер, Д. (1997). *Теории личности. Основные положения, исследования и применение*. СПб.: Питер Пресс.

Центральный государственный архив Октябрьской революции Украины (ЦГАОР Украины), ф. 2581, оп. 1, д. 1, л. 25; д. 39, л. 13-17.

Чернівецький обласний державний архів, ф. 216, оп. 3, д. 190, л. 2-14.

Шапран, Ю. (2015). Особенности моделирования профессиональной подготовки учительских кадров с позиций компетентностного подхода. *Педагогика высшей школы*, 1, с. 56-59.

Шиянов, Е., Ромаева, Н. (2005). Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики. *Педагогика*, 9, с. 17-25.

Штоф, В. (1966). *Моделирование и философия*. М.-Л.: Наука.

Штурба, В., Васильев, С. (2009). Образование как социально-культурный феномен. *Историческая и социально-образовательная мысль: научный журнал*, 1, с. 6-18.

Энциклопедический словарь: в 86-и т. (1902). СПб.: Типография Акционерное Общество Брокгауз-Ефрон, (Т. XXXIV а.)

Энциклопедический словарь. (1901). Т. XXXIII. СПб.: Издательское дело, Брокгауз-Ефрон И.

Яковлев, Е., Яковлева, Н. (2006). *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС.

Якса, Н. (2008). *Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону: Монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Яцула, Т. (2015). Теоретичні підходи до визначення сутності особистісної взаємодії вчителя як його педагогічної компетентності. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 67, с. 285-289.

Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris: PUF.

Academic Preparation for College. *What Student Need to Know and Be Able to Do*. (1983). New York: The College Board: Office of Academic Affairs, College Board.

Allport, G. (1954). The Nature of Prejudice. *Mazal Holocaust Collection*. Cambridge MA: Addison-Wesley.

Andrews, K. (1984). *Trade, Plunder and Settlement: Maritime Enterprise and the Genesis of the British Empire, 1480-1630*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arystanbekova, A. (2007). Globalizacija. Almaty: Dajk-Press.

Banks, J. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education, American Educational Research Association*, 19, 3-49, 19-20.

Banks, J., Ambrosio, J. (2016). Multicultural Education – History, The dimensions of Multicultural education, Evidence of the Effectiveness of Multicultural education. *Education Encyclopedia – StateUniversity.com*. URL:

<http://education.stateuniversity.com/pages/2252/Multicultural-Education.html>.

Beck, A. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: Meridian.

Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M., Dasen, P. (1992). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. New York: Cambridge University Press.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green and Co.

Board of Officers Statement on Critical Thinking. (1985). *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 58 (3), 484.

British nationality Act. (1948). URL: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1948/56/pdfs/ukpga_19480056_en.pdf.

Canadian Multiculturalism Act. (1988). *Justice Laws Website*. URL: <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/C-18.7/page-1.html>.

Capra, F. (1989). *Uncommon Wisdom, Conversations with Remarkable People*. Toronto; N.Y.

Castles, S., Miller, M. (1993). *The age of Migration: International Population Movement in the Modern World*. New York: Guilford Press.

Chanda, N. (2007). *Bound together: how traders, preachers, adventurers, and warriors shaped globalization*. New Haven (Ct.); London: Yale Univ. Press.

Competence-based Approach. (2013). *Глоссарий терминов Болонского процесса*. URL: <http://www.tempus-russia.ru>.

Curriculum guidelines for multiethnic education: position statement (1976). *National Council for the Social Studies; (written and developed by the NCSS Task Force on Ethnic Studies Curriculum Guidelines*. Arlington(Va): National Council for the Social Studies.

Darling-Hammond, L., French J. & Garcia-Lopez S. (2002). *Learning to teach for social justice*. New York. – MA: Teachers College Press, p. 1-7.

Dignan, D. (1981). Europe's melting pot: A century of large-scale immigration into France. *Ethnic and Racial Studies*, 4 (2), p. 137-152.

Dittmar, N. (2006). *L'Europe et ses minorités: quelle intégration?* Paris: Gerald Dittmar.

Dummett, M. (1993). Tolérance. *La tolérance aujourd'hui. Analyses philosophiques*, 16.

Esser, H. (2004). Does the «New» Immigration Require a «New» Theory of Intergenerational Integration? *International Migration Review*, 38 (3), p& 1126-1159.

Finkel, L., Starzynski, S. (1894). *Historia uniwersytetu Lwowskiego*. Cz. 1. Lwow.

Furnham, A. & Bochner, S. (1986). *Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. N.Y.: Methuen.

Gillard, D. (2011). *Education in England: a brief history*. URL: www.educationengland.org.uk/history.

Google Академія. URL: <https://scholar.google.com.ua>.

Grant, C. (2008). The Evolution of multicultural Education in the United States: A Journey for human Rights and social Justice. *Social Foundations of Education: Multicultural Education*. URL: <http://libguides.rutgers.edu/c.php?g=336784&p=2267275> та http://www.iaie.org/download/turin_paper_grant.pdf.

Grant, C., Chapman, T. (2008). *History of Multicultural education, Volume II*. New York and London: Routledge.

Grant, C., Sleeter, C. (2008). *Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability: 5 edition*. New York: John Wiley & Sons.

Heckmann, F., Schnapper, D. (eds.) (2003). *The Integration of Immigrants in European Societies: National Differences and Trends of Convergence*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

History of the NACCI and the National Committee for Commonwealth Immigrants (NCCI). (1965). *The National Archives*. URL: <http://discovery.nationalarchives.gov.uk/details/r/C1445985>.

Homze, E. (1967). *Foreign Labor in Nazi Germany*. Princeton NJ: Princeton University Press.

Immigration and Diversity: Population Projections for Canada and its Regions, 2011 to 2036. (2017). URL: <http://www.statcan.gc.ca/pub/91-551-x/91-551-x2017001-eng.htm>.

Immigration and Ethnocultural Diversity in Canada. (2011). *National Household Survey*. URL: <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-eng.pdf>

Institute of Race relations. (2016). URL: <http://www.irr.org.uk/>.

Integration of foreign workers and their families. (2016). URL: <http://www.eng.bmi.bund.de/>.

International Dictionary of Education. (1977). London: Kogan Page.

Jantsch, E. (1980). *The Self-Organizing Universe: Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution*. New York: Pergamon Press.

Jus soli. (2013). *Википедия – свободная энциклопедия*. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Jus_soli.

Kroeber, A., Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage Books.

Kurthen, H. (1997). The Canadian experience with multiculturalism and employment equity: lessons for Europe. *New Community*, 23 (2), p. 252-254.

Kymlicka, W. (2009). *Multicultural Odysseys. Navigating the New International Politics of Diversity*. New York: Oxford University Press.

Labonte, R. (1979). Lire avec plaisir en fran?aise langue seconde. *Le Fran?ais dans le monde*, 141, p. 80-86.

Landes, X. (2013). Le Canada, solution au probl?eme d'identit? europ?een? *Slate FR*. URL: <http://www.slate.fr/tribune/72049/canada-multiculturalisme-europe>.

Lenzen, D. (1989). *P?dagogische grundbegriffe*. Band 2: Jugend bis Zeugnis. Reinbek bei Hamburg.

Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harpaer & Row.

Mead, M., (1970). *Culture and Commitment*. N.Y.: Natural History Press. Doubleday and Co Ins.

Miller, M. (2015). On 50 years since the first Race Relations Act. *Runnymed intelligence for a multi-ethnic Britain*. URL: <http://www.runnymedetrust.org/blog/maria-miller-on-50-years-since-the-first-race-relations-act>.

Minsky, L. (1965). Matter, Mind and Models, in information Processing. *Proceedings of IFIP Congress, 1965: Spartan Books*, 1, p. 45-49.

Mullard, C. (1984). Antiracist education. *Cardiff: National Association for Multi-Racial Education*.

Multicultural education. (2016). *The glossary of education reform*. URL: <http://edglossary.org/multicultural-education/>.

Nieto, S. (2013). *Finding the Joy in Teaching Students of Diverse Backgrounds*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Oberg, K. (1960). Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 7, p. 177-182.

Oberndörfer, D. (1992). Nationalismus und Republikanismus im Grundgesetz. *Aktuell-Kontrovers Ausländer, Aussiedler, Asyl in der Bundesrepublik Deutschland: Zweite, neubearbeitete und aktualisierte Ausgabe*. Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung.

Ogden, Ph. (1995). Labour migration to France. *The Cambridge survey of world migration*, p. 289-296.

Professional standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions (2008). Washington DC: NCATE.

Provisions of the Foreigners Act. (1990). URL: <http://www.eng.bmi.bund.de/>.

Reiser, O., Blodwen, D. (1944). *Planetary democracy: an introduction to scientific humanism and applied semantics*. N.Y.: Creative Age Press, p. 212, p. 219.

Robertson, R. (1983). *Interpreting Globality. World realities and international studies*. New York: Glenside: Pennsylvania Univ. Press.

Robertson, R. (1985). *The relativization societies: modern religion and globalization. Culture, and the law: perspectives on new religious movements*. Chicago: Scholars Press.

Robertson, R. (1992). *Globalization: social theory and global*. London: Sage publications.

Robertson, R. (2003). Globalization or glocalization? *Globalisation. Critical concept in sociology*, III, p. 31-51.

Robertson, R. (2013). *Globality. Elsevier Science Ltd*. URL: https://webpace.yale.edu/anth254/restricted/IESBS_2002_Robertson.pdf.

Scholte, J. (1996) Beyond the Buzzword: Towards a Critical Theory of Globalization. *Globalization: Theory and Practice*. London: Continuum.

Starkey, L. (2004). *Critical thinking skills success*. NY: Learning Express, LLC.

Third new international dictionary of the English language. (1961). N.Y.; London: Merriam-Webster.

Thomas, A. (1988). *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch.* Saarbrücken u. Fort Lauderdale (Breitenbach).

Transdisciplinarity: Basarab Nicolescu Talks with Russ Volckmann. (2007). *Integral review*, 4, p. 77.

Tryon, R. (1939). *Cluster analysis.* London: Ann Arbor Edwards Bros.

Vaughn, J., Estes, T. (1986). *Reading and Reasoning beyond the Primary Grades.* Boston: Allyn & Bacon.

Werner, H. (2001). *From Guests to Permanent Visitors? – From the German «Guestworker» Programmes of the Sixties to the Current «Green Card» Initiative for IT Specialists?* URL: (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455362.pdf>).

Wieviorka, M. (1998). Is Multiculturalism the Solution? *Ethnic and Racial Studies*, 21 (5), p. 881-910.

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

Аарон Бек (*англ. Aaron Temkin Beck*)
Абрахам Маслоу (*англ. Abraham Maslow*)
Адольф Гітлер (*нім. Adolf Hitler*).
Ален Турен (*фр. Alain Touraine*)
Аліса Валицька (*рос. Алиса Валицкая*)
Альберт Бандура (*англ. Albert Bandura*)
Альберт Кочергін (*рос. Альберт Кочергин*)
Альгірдас Гайжутіс (*литов. Algirdas Gaizhutis*)
Альфіра Мажитова (*рос. Альфира Мажитова*)
Альфред Вебер (*нім. Alfred Weber*)
Альфред Кребер (*нім. Alfred Louis Kroeber*)
Анатолій Зотов (*рос. Анатолий Зотов*)
Анатолій Мудрик (*рос. Анатолий Мудрик*)
Андрій Коржуєв (*рос. Андрей Коржуев*)
Анна Веретевська (*рос. Анна Веретевская*)
Анрі-Ірене Марру (*фр. Henri-Irénée Marrou*)
Антоніна Рогова (*рос. Антонина Рогова*)
Арета Марблі (*англ. Aretha Faye Marbley*)
Арнольд Тойнбі (*англ. Arnold Joseph Toynbee*)
Артем Ушаков
Артур Петровський (*рос. Артур Петровский*)
Артур Реан (*рос. Артур Реан*)
Барон Гідденс (*англ. Anthony Giddens, Baron Giddens*)
Басараб Ніколеску (*рум. Basarab Nicolescu*)
Бенджамін Блум (*англ. Benjamin Samuel Bloom*)
Беррес Скіннер (*англ. Burrhus Frederic Skinner*)
Борис Глинський (*рос. Борис Глинский*)
Борис Йосипів (*рос. Борис Есипов*)
Борис Койбаєв (*рос. Борис Койбаев*)
Борис Соколов (*рос. Борис Соколов*)
Борис Юдін (*рос. Борис Юдин*)
Вадим Казютинський (*рос. Вадим Казютинский*)
Валентин Веніков (*рос. Валентин Веников*)

Валентина Тюріна
Василь Зеньковський (рос. *Василий Зеньковский*)
Василь Кремень
Віктор Андрущенко
Віктор Афанасьєв (рос. *Виктор Афанасьев*)
Віктор Ільїн (рос. *Виктор Ильин*)
Віктор Штофф (рос. *Виктор Штофф*)
Вільгельм Дільтей (нім. *Wilhelm Dilthey*)
Вільгельм Фон Гумбольдт (нім. *Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand Freiherr von Humboldt*)
Вільям Бьоркхард (фр. *William Edward Burghardt Du Bois*)
Вільям Хау (англ. *William (Bill) A. Howe*)
Віра Лоншакова (рос. *Вера Лоншакова*)
Віталій Анісімов (рос. *Виталий Анисимов*)
Владислав Іноземцев (рос. *Владислав Иноземцев*)
Владислав Медінцев
Владислав Фельдблум (рос. *Владислав Фельдблум*)
Володар Краєвський (рос. *Володар Краевский*)
Володимир Біблер (рос. *Владимир Библер*)
Володимир Малахов (рос. *Владимир Малахов*)
Володимир Попков (рос. *Владимир Попков*)
Вольфганг Ратке (нім. *Wolfgang Ratke*)
Вячеслав Возчиков (рос. *Вячеслав Возчиков*)
Вячеслав Стьопін (рос. *Вячеслав Стёпин*)
Галина Солдатова (рос. *Галина Солдатова*)
Ганс Айзенк (нім. *Hans Jürgen Eysenck*)
Гарольд Гарфінкель (англ. *Harold Garfinkel*)
Георгій Балл
Георгій Веніков (рос. *Георгий Веников*)
Георгій Філіпчук
Герве Карр'є (рос. *Герве Каррье*)
Гордон Олпорт (англ. *Gordon Willard Allport*)
Григорій Васянович
Григорій Померанц (рос. *Григорий Померанц*)
Григорій Сковорода

Густав Бергман (*нім. Gustav Bergmann*)
Деніел Белл (*англ. Daniel Bell*)
Деніел Зіглер (*англ. Daniel J. Ziegler*)
Джеймса Бенкс (*англ. James Albert Banks*)
Джеккі Кліффорд (*англ. Jackie Clifford*)
Джилліан Янгс (*англ. Gillian Youngs*)
Джинн Стілл (*англ. Jeanne R. Steele*)
Джозеф Воган (*англ. Joseph L. Vaughan*)
Джон Гелбрейт (*англ. John Kenneth Galbraith*)
Джон Маклін (*англ. John Maclean*)
Джон Ньюмен (*англ. John Henry Newman*)
Джон Томлінсон (*англ. John Tomlinson*)
Джордж Вільямс (*англ. George Washington Williams*)
Джуліан Роттер (*англ. Julian Bernard Rotter*)
Дітер Ленцен (*нім. Dieter Lenzen*)
Дмитро Новиков (*рос. Дмитрий Новиков*)
Дмитро Леонтєв (*рос. Дмитрий Леонтьев*)
Донна Гольнік (*англ. Donna M. Gollnick*)
Доріс Пек (*нім. Doris Pack*)
Едвард Сепір (*рос. Эдвард Сэпир*)
Едгар Фор (*фр. Edgar Faure*)
Едмунд Гуссерль (*нім. Edmund Gustav Albrecht Husserl*)
Едуард Азроянц (*рос. Эдуард Азроянц*)
Елвін Тоффлер (*англ. Alvin Toffler*)
Елеонора Кофман (*англ. Eleonore Kofman*)
Ерік Маленфант (*англ. Éric Caron Malenfant*)
Ерік Хобсбаум (*англ. Eric John Ernest Hobsbawm*)
Ерік Юдін (*рос. Эрик Юдин*)
Еріх Янч (*нім. Erich Jantsch*)
Ернст Гусинський (*рос. Эрнст Гусинский*)
Ернст Тельман (*нім. Ernst Thälmann*)
Євгеній Голант (*рос. Евгений Голант*)
Євгеній Петровський (*рос. Евгений Петровский*)
Євгеній Шиянов (*рос. Евгений Шиянов*)
Євгеній Яковлев (*рос. Евгений Яковлев*)

Євгенія Бондаревська (рос. *Евгения Бондаревская*)
Євгенія Слепенкова (рос. *Евгения Слепенкова*)
Жак Картьє (фр. *Jacques Cartier*)
Жан Піаже (фр. *Jean Piaget*)
Жан Фурастьє (фр. *Jean Fourastié*)
Жан-Домінік Моренсі (англ. *Jean-Dominique Morency*)
Жан-Клод Пассрон (фр. *Jean-Claude Passeron*)
Жуль Феррі (фр. *Jules François Camille Ferry*)
Збігнев Бжезинський (польськ. *Zbigniew Kazimierz Brzeziński*)
Іван Зязюн
Іван Павлов (рос. *Иван Павлов*)
Ігор Блауберг (рос. *Игорь Блауберг*)
Ігор Загашев (рос. *Игорь Загашев*)
Ігор Ільїнський (рос. *Игорь Ильинский*)
Ігор Кон (рос. *Игорь Кон*)
Ілья Єфрон (рос. *Илья Ефрон*)
Ілья Новик (рос. *Илья Новик*)
Іммануїл Валлерстайн (англ. *Immanuel Maurice Wallerstein*)
Іммануїл Кант (нім. *Immanuel Kant*)
Імре Лакатос (англ. *Imre Lakatos*)
Ірек Сулейманов (рос. *Ирек Сулейманов*)
Ірина Баліцька (рос. *Ирина Балицкая*)
Ірина Відт (рос. *Ирина Видт*)
Ірина Дерманова (рос. *Ирина Дерманова*)
Ірина Зимня (рос. *Ирина Зимняя*)
Ірина Колеснікова (рос. *Ирина Колесникова*)
Ірина Осмоловська (рос. *Ирина Осмоловская*)
Ірина Штих (рос. *Ирина Штых*)
Ісаак Лернер (рос. *Исаак Лернер*)
Йоган Гете (нім. *Johann Wolfgang von Goethe*)
Калерво Оберг (англ. *Kalervo Oberg*)
Карл Грант (англ. *Carl A. Grant*)
Карл Маркс (нім. *Karl Heinrich Marx*)
Карл Поппер (нім. *Karl Raimund Popper*)
Картер Вудсон (англ. *Carter Godwin Woodson*)

Кетелін Замфір (*рум. Cătălin Basarab Zamfir*)
Клайд Клакхон (*англ. Clyde Kluckhohn*)
Костянтин Колтаков (*рос. Константин Колтаков*)
Крістін Слітер (*англ. Christine E. Sleeter*)
Курт Меридіт (*англ. Kurt Meredith*)
Ларрі Х'єлл (*англ. Larry L. Hjelle*)
Лаурен Старкі (*англ. Lauren B. Starkey*)
Леслі Уайт (*англ. Leslie Alvin White*)
Лідія Хомич
Лілія Романкова
Лінда Дарлінг-Хеммонд (*англ. Linda Darling-Hammond*)
Лоуренс Первін (*англ. Lawrence A. Pervin*)
Любов Сєдова (*рос. Любовь Седова*)
Людвіг Вітгенштейн (*нім. Ludwig Josef Johann Wittgenstein*)
Людмила Мікешина (*рос. Людмила Микешина*)
Людмила Шайгерова (*рос. Людмила Шайгерова*)
Майкл Даммітт (*англ. Michael Anthony Eardley Dummett*)
Макс Вебер (*нім. Maximilian Carl Emil Weber*)
Макс Стул (*нідерл. Max van der Stoel*)
Марвін Мінський (*англ. Marvin Lee Minsky*)
Маргарет Мастерман (*англ. Margaret Masterman*)
Маргарет Мід (*англ. Margaret Mead*)
Марина Будько
Марина Лебєдєва (*рос. Марина Лебедева*)
Марина Половцева (*рос. Марина Половцева*)
Марина Сіраєва (*рос. Марина Сираева*)
Марк Катон (*лат. Marcus Porcius Cato*)
Марк Цицерон (*лат. Marcus Tullius Cicerō*)
Мартін Хайдеггер (*нім. Martin Heidegger*)
Маршалл Маклюєн (*англ. Herbert Marshall McLuhan*)
Микола Верзілін (*рос. Николай Верзилин*)
Микола Нікандров (*рос. Николай Никандров*)
Микола Пирогов (*рос. Николай Пирогов*)
Митрофан Слотвинський (*рос. Митрофан Слотвинский або Слатвинский*)

Михайло Данилов (рос. *Михаил Данилов*)
Михайло Денисенко (рос. *Михаил Денисенко*)
Михайло Скаткін (рос. *Михаил Скаткин*)
Мілтон Рокич (англ. *Milton Rokeach*)
Морітц Гунцінгер (нім. *Moritz Hunzinger*)
Надія Бріт
Надія Щуркова (рос. *Надежда Щуркова*)
Надія Яковлева (рос. *Надежда Яковлева*)
Наталія Коршунова (рос. *Наталья Коршунова*)
Наталія Ладижець (рос. *Наталья Ладыжец*)
Наталія Лизь (рос. *Наталья Лызь*)
Наталія Мілютіна (рос. *Наталья Милютин*)
Наталія Ромаєва (рос. *Наталья Ромеева*)
Наталія Хорошилова (рос. *Наталья Хорошилова*)
Наталія Шульга
Наталія Якса
Наян Ханда (англ. *Nayan Chanda*)
Неллі Ничкало
Ніна Кузьміна (рос. *Нина Кузьмина*)
Огюстен Де Кандоль (фр. *Augustin Pyramus (Pyrame) de Candolle*)
Оксана Слоньовська
Оксана Хараєва (рос. *Оксана Хараева*)
Олег Агапов (рос. *Олег Агапов*)
Олег Барабанов (рос. *Олег Барабанов*)
Олег Гребенюк (рос. *Олег Гребенюк*)
Олександр Глузман
Олександр Дахін (рос. *Александр Дахин*)
Олександр Малишевський (рос. *Александр Малышевский*)
Олександр Новіков (рос. *Александр Новиков*)
Олександр Субетто (рос. *Александр Субетто*)
Олександр Томас (нім. *Alexander Thomas*)
Олександр Тягло
Олена Бережнова (рос. *Елена Бережнова*)
Олена Галяшина (рос. *Елена Галяшина*)
Олена Луценко (рос. *Елена Луценко*)

Олена Научитель
Олена Ромек (*рос. Елена Ромек*)
Олена Сидоренко (*рос. Елена Сидоренко*)
Олена Троїцька
Олівер Джон (*англ. Oliver P. John*)
Ольга Акімова (*рос. Ольга Акимова*)
Ольга Грохольська (*рос. Ольга Грохольская*)
Ольга Гуренко
Ольга Чудиновських (*рос. Ольга Чудиновских*)
П'єр Бордьйо (*фр. Pierre Bourdieu*)
Пенелопа Лісі (*англ. Penelope L. Lisi*)
Петро Саух
Пітер Бергер (*нім. Peter Ludwig Berger*)
Поль Рікьор (*фр. Paul Ricœur*)
Прентіс Баптист (*англ. Prentice Baptiste*)
Реймонд Арон (*фр. Raymond Claude Ferdinand Aron*)
Реймонд Кеттел (*англ. Raymond Bernard Cattell*)
Рене Хабі (*фр. René Haby*)
Річард Стаббс (*англ. Richard Wallace Stubbs*)
Роберт Борофські (*англ. Robert Borofsky*)
Роберт Нємов (*рос. Роберт Немов*)
Роберт Тріон (*англ. Robert Choate Tryon*)
Роланд Робертсон (*англ. Roland Robertson*)
Самуель Маклсак (*англ. Samuel Maclsaac*)
Сара Торп (*англ. Sara Thorpe*)
Світлана Соломаха
Семен Гончаренко
Сергій Архангельський (*рос. Сергей Архангельский*)
Сергій Капица (*рос. Сергей Капица*)
Соня Нієто (*англ. Sonia Nieto*)
Стелла Коттрелл (*рос. Стелла Коттрелл*)
Тамара Усатенко
Тандека Чапман (*англ. Thandeka K. Chapman*)
Тетяна Воропай (*рос. Татьяна Воропай*)
Тетяна Гомонова (*рос. Татьяна Гомонова*)

Тетяна Гребенюк (*рос. Татьяна Гребенюк*)
Тетяна Курилова (*рос. Татьяна Курилова*)
Тетяна Меньяйлова (*рос. Татьяна Меньяйлова*)
Тетяна Ріктор
Тетяна Табаченко (*рос. Татьяна Табаченко*)
Тетяна Яцула
Тімоті Лірі (*англ. Timothy Francis Leary*)
Томас Естес (*англ. Thomas H. Estes*)
Томас Кун (*англ. Thomas Samuel Kuhn*)
Уіл Кимліка (*англ. Will Kymlicka*)
Уолт Ростов (*англ. Walt Whitman Rostow*)
Феофілакт Лопатинський (*рос. Феофилакт Лопатинский*)
Фернанд Бродель (*фр. Fernand Braudel*)
Філіп Огден (*фр. Philip Ernest Ogden*)
Філіп Чінн (*англ. Philip C. Chinn*)
Фрідріх Брокгауз (*рос. Фридрих Брокгауз*)
Фрідріх Енгельс (*нім. Friedrich Engels*)
Фрідріх Хекманн (*нім. Friedrich Heckmann*)
Фрідріх Шиллер (*нім. Johann Christoph Friedrich von Schiller*)
Хартмут Ессер (*нім. Hartmut Esser*)
Хосе Ортега-і-Гассет (*ісп. Jose Ortega y Gasset*)
Чарльз Сноу (*рос. Чарльз Сноу*)
Чарльз Темпл (*англ. Charles Temple*)
Чарльз Уеслі (*англ. Charles Harris Wesley*)
Шарль Де Голь (*фр. Charles André Joseph Marie de Gaulle*)
Юлія Турчанінова (*рос. Юлия Турчанинова*)
Юрій Бабанський (*рос. Юрий Бабанский*)
Юрій Конаржевський (*рос. Юрий Конаржевский*)
Юрій Шапран (*рос. Юрий Шапран*)
Ян Казимир (*польськ. Jan II Kazimierz Waza*)
Ян Стреляу (*польськ. Jan Strelau*)
Яна Мельник
Януарій Заблоцький (*рос. Януарий Заблоцкий*)

Наукове видання

Лейла Султанова

**ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ
ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Монографія

**Науковий редактор – Лідія Хомич
Літературний редактор – Оксана Семенюк
Технічний редактор – Оксана Цюняк
Дизайн обкладинки – Андрій Іванов**

Підписано до друку 15.01.2018 р.
Формат видання 60/84 1/16
Папір офсетний. Гарнітура Arial
Умовн. друк. арк. 20,5. Наклад 300 прим.
Зам. № 168

Видавництво «ЯРИНА» Підприємець Майданчук І.І.
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Вовчинецька, 77, кв. 4
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи
серія ІФ № 5122 від 09.06.2016 року

Друк підприємця – Майданчук І. І.
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Вовчинецька, 77, кв. 4