

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ РЕГІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

На правах рукопису

ГОНЧАРЕНКО ЛЮБОВ АНАТОЛІЇВНА

УДК 371.134

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА В
СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, доцент
Кузьменко Василь Васильович

Херсон – 2006

ЗМІСТ

ВСТУП		3
РОЗДІЛ I.	ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	12
	1.1. Готовність до професійної педагогічної діяльності: дефінітивний аналіз	12
	1.2. Проблема полікультурності та полікультурної освіти в контексті глобалізаційних процесів	27
	1.3. Компетентнісний підхід щодо формування готовності вчителів до роботи в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти	55
	Висновки до першого розділу	87
РОЗДІЛ II.	МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	89
	2.1. Організаційно-педагогічні умови формування готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до професійної діяльності у полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти	89
	2.2. Організація дослідно-експериментальної роботи з формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища	109
	2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	152
	Висновки до другого розділу	176
	ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	178
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	182
	ДОДАТКИ	203

ВСТУП

Актуальність проблеми. Соціокультурні зміни, інтегративні процеси в Україні створюють умови для модернізації освіти відповідно до вимог європейського освітнього простору. Ці перетворення зумовлюють необхідність запроваджувати нові підходи до підготовки педагогів. Одним із актуальних напрямів, у якому має рухатися педагогічна наука, є підготовка фахівців, які здатні здійснювати діяльність у полікультурному середовищі. Про це у своїх працях наголошують Р. Агадуллін, К. Антипова, М. Красовицький, І. Лощенова, В. Олійник, О. Сухомлинська та ін. Важливість цього напрямку окреслена і в державних документах: Конституції України, Законах України “Про вищу освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Концепції 12-річної загальної середньої освіти, в яких закладені ідеї полікультурності та необхідність їхньої реалізації.

У сучасних соціокультурних умовах полікультурність є важливою складовою професійної готовності, тому однією з актуальних проблем, що постала сьогодні перед сучасною педагогічною теорією та практикою, є формування в педагогів готовності до професійної діяльності в умовах полікультурного простору. Важливість проблеми зумовлена протиріччям між педагогічною наукою та практикою, що і визначило кризу в діяльності вчителів. Кожна особистість має бути готовою до співіснування в умовах культурного, етнічного, релігійного розмаїття. Здійснити таку підготовку покликана система освіти, котра, у свою чергу, потребує висококваліфікованих педагогів, котрі були б здатні доносити до вихованців ідеї полікультурності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми готовності до професійної діяльності свідчить, що педагоги та психологи ґрунтовно дослідили дане питання. Особливу увагу йому надавали у своїх працях Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Сучасні педагоги дану проблему розглядають як синтез властивостей особистості, складне особистісне утворення, систему, що має мотиваційний, змістово-процесуальний, виконавський компоненти (О. Абдулліна, Л. Кондрашова, В. Крутецький,

Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін, Т. Сущенко, А. Щербаков та ін.). Психологи готовність аналізували як установку (Д. Узнадзе), здібність людини (Б. Ананьєв, М. Левітов, С. Рубінштейн), психологічний стан (М. Дьяченко, Л. Кандибович), схильність (Л. Уманський). Незважаючи на таку розбіжність у підходах, науковці “готовність” тлумачать як цілісне особистісне утворення.

Проблеми полікультурності обґрунтовували в своїх дослідженнях такі зарубіжні науковці, як Д. Бенкс, Г. Дмитрієв, Д. Дьюї, В. Матіс, Д. Міттер, С. Наушабаєва, С. Ніето, В. Подобєд, Т. Рюлькер, М. Уолцер, М. Хінт та ін. Їхні дослідження стосуються запровадження полікультурної освіти, розробки концепції, моделі такої освіти тощо. ХХІ століття посилює інтерес до цієї проблеми й в Україні. У вітчизняній педагогіці дану проблему досліджують такі вчені, як Р. Агадуллін, К. Антипова, Л. Голік, Є. Голобородько, О. Дубовик, Т. Клиненко, М. Красовицький, Т. Левченко, І. Лощенова, А. Солодка, О. Сухомлинська та ін. Їхні праці загалом стосуються полікультурної освіти й виховання: історія становлення, важливість запровадження, методологія та теорія тощо. Про толерантність писали у своїх працях такі вітчизняні та зарубіжні науковці: Е. Аджиєва, М. Баяновська, І. Бех, С. Бондирева, О. Грибова, А. Садохін та ін.

У дисертаційних дослідженнях досить ґрунтовно розглядається проблема готовності педагогів до різноманітної діяльності. Ця проблема в роботах пов’язується з різними аспектами: готовністю майбутніх учителів до естетичної, інноваційної, дослідницької діяльності, до педагогічної взаємодії – М. Вієвська, В. Борисов, О. Козлова; культурологічна підготовка – Л. Настенко; готовність до профілактики адиктивної поведінки – Н. Пихтіна тощо. Аналізується в дослідженнях і підготовка педагогів у системі післядипломної освіти – О. Бабченко, В. Вітюк, Б. Дьяченко, О. Козлова, Я. Кравченко тощо.

Різні підходи до проблеми полікультурності знаходимо в дисертаціях: М. Рудь розглядає формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (в умовах полікультурного регіону); В. Вітюк серед професійно-особистісних якостей учителів-

предметників виділяє такі, як усвідомлення себе носієм культури та полікультурності; Л. Волик розкриває підготовку майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів.

Актуальність проблеми готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища зумовлена: модернізацією освіти в Україні; соціокультурними змінами, котрі спонукають до поширення гуманістичної педагогіки; інтеграційними процесами, що зумовлюють активну взаємодію між різними культурами; необхідністю підготовки молодого покоління до життя й діяльності в умовах культурного, етнічного розмаїття, на засадах рівноправності, толерантності.

Аналіз досліджень з теорії та методики професійної освіти свідчить про те, що питання готовності педагогів до діяльності є досить розробленим. Проте практично поза увагою дослідників залишилося питання формування готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі. Воно ще недостатньо розроблене для практики й не дає можливості підготувати дітей до життя в багатокультурному середовищі.

Зважаючи на актуальність та недостатню вивченість даної проблеми, ми обрали темою дисертаційного дослідження “Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти”.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження є складовою частиною науково-дослідної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів із проблеми “Теоретико-методологічні основи вдосконалення системи освіти та поліпшення її кадрового забезпечення” (державний реєстраційний номер 0104U010624).

Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів (18 грудня 2002 року протокол № 6) та узгоджена з Радою по

координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (25 листопада 2003 року, протокол №9).

Об'єкт дослідження – підготовка педагогів до професійної діяльності в системі післядипломної освіти.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови формування в педагогів готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти.

У процесі дослідження перевірялася **гіпотеза**: готовність педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі можна підвищити за умов: осмислення педагогами необхідності набуття готовності до діяльності в багатокультурному середовищі; компетентнісного, а також міждисциплінарного підходів до формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати суть і структуру готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища.
2. Розробити критерії й рівні сформованості готовності педагогів до діяльності в полікультурному середовищі.
3. Охарактеризувати організаційно-педагогічні умови формування в педагогів готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі.
4. Визначити та експериментально перевірити методику формування в педагогів готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти.

Методологічну основу дослідження становлять: теорія наукового пізнання; принципи єдності теорії та практики; філософсько-педагогічні та культурологічні аспекти освіти; філософські та психологічні положення про взаємозв'язок між навчанням та вихованням; системний підхід до людини як динаміч-

ної діючої особистості, яка постійно розвивається, набуває нових властивостей; соціокультурні ідеї діалогу культур; положення діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до перепідготовки вчителів на курсах підвищення кваліфікації. Загальна методологія дослідження базується на фундаментальних філософських положеннях про взаємозв'язок і зумовленість усіх елементів людської культури, про соціальну й творчу сутність особистості. Спеціальну методологію дослідження становлять: системний підхід для дослідження явищ, процесів і фактів у їхньому взаємозв'язку; культурологічний – з метою розгляду проблеми в контексті розвитку культури певного історичного етапу; антропологічний, який забезпечує цілісність виховання й освіти людини в процесі формування особистості та пріоритету в неї загальнолюдських цінностей; компетентнісний – для підвищення рівня професіоналізму вчителя.

Нормативно-законодавчу базу складають концептуальні положення Законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національної доктрини розвитку освіти, Державного стандарту базової і повної середньої освіти, Державної програми “Вчитель”.

Теоретичну основу складають сучасні педагогічні концепції філософії освіти (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень); взаємозв'язку загальної і професійної освіти (Р. Гуревич, А. Мойсеюк, М. Сметанський, Г. Тарасенко); теоретико-методологічні основи професійної підготовки вчителів (О. Асмолов, Г. Балл, С. Гончаренко, Н. Ничкало, К. Платонов, Т. Сущенко); закономірності та специфіка підготовки вчителів у системі післядипломної освіти (В. Олійник, А. Нікуліна, Г. Васильєва, Ю. Присяжнюк, Н. Тверезовська); теоретичні засади й практичні аспекти функціонування системи підвищення кваліфікації педагогів (А. Даринський, І. Жерносек, М. Красовицький, С. Крисюк, Н. Протасова); ідеї полікультурного суспільства (М. Матіс, М. Міттер, М. Рудь, Т. Рюлькер); дослідження проблеми становлення полікультурної освіти (Дж. Бенкс, Г. Дмитрієв, І. Лощенова, О. Сухомлинська).

Для розв'язання поставлених у дисертаційному дослідженні завдань використано комплекс **методів**, зокрема *теоретичних*: теоретичний та

порівняльний аналіз філософської, психологічної, педагогічної, культурологічної, методичної літератури; проблемно-цільовий аналіз результатів наукових досліджень, класифікація. Систематизація та узагальнення одержаної інформації з метою дослідження сутності, структури і змісту готовності педагогів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища; метод моделювання, за допомогою якого визначено організаційно-педагогічні умови реалізації професійної готовності вчителів до діяльності в полікультурному середовищі; *емпіричних*: анкетування, бесіда, опитування, спостереження, педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний), для визначення рівнів сформованості готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі.

Дослідження здійснювалося протягом 2001-2006 рр. та проходило в три **етапи**:

На *першому етапі* (2001-2002 рр.) – визначено об'єкт, предмет, мету, дослідження, розроблено завдання, визначено методи проведення дослідницької роботи, здійснено вибір експериментальної бази дослідження, проаналізовано вітчизняну та зарубіжну літературу із проблеми дослідження.

На *другому етапі* (2002-2005 рр.) – відкореговано методика дослідження, здійснено апробацію методики формування готовності педагогів до діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти та програми спецкурсу “Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи”. Було розроблено та обґрунтовано критерії та рівні сформованості в педагогів готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі.

На *третьому етапі* (2005-2006 рр.) – систематизовано та узагальнено результати дослідження, здійснено порівняльний аналіз результатів констатувального й формувального етапів експерименту, виявлено динаміку показників сформованості готовності, визначено ефективність методики формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного

середовища в системі післядипломної освіти, сформульовано основні висновки дисертаційного дослідження, оформлено кандидатську дисертацію.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася у Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів, Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, у загальноосвітніх закладах м. Херсона, Білозерського, Каховського, Скадовського, Цюрупинського районів Херсонської області та в навчальних закладах Автономної Республіки Крим.

Загальна кількість учасників констатувального етапу експерименту становить 2701. У формувальному експерименті взяло участь 573 педагоги.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що розроблено, систематизовано, теоретично обґрунтовано й практично апробовано методику формування готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти; уточнено роль системи післядипломної освіти у формуванні готовності вчителів до діяльності в багатокультурному суспільстві; подальшого розвитку набули критерії та рівні сформованості готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі.

Теоретичне значення дослідження полягає в обґрунтуванні положень щодо доцільності формування полікультурної компетентності в педагогів різних спеціальностей на основі теоретичного підходу, у визначенні організаційно-педагогічних умов професійної підготовки вчителів до здійснення своєї професійної діяльності в умовах полікультурного середовища.

Практичне значення дисертаційного дослідження визначається розробкою методики формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі й впровадженням її у зміст професійної педагогічної підготовки в системі післядипломної освіти; розробкою навчального посібника щодо формування в педагогів полікультурної компетентності, який допомагає вчителям орієнтуватися в проблемах полікультурності, підбирати необхідний матеріал для практичної роботи.

Матеріали дослідження можуть бути використані в системі післядипломної освіти під час курсів підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період.

Результати дослідження впроваджено в роботу Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів (довідка №01-23/256 від 19 червня 2006 р.), Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 5-410 від 2 червня 2006 р.), у навчальні заклади Автономної Республіки Крим (довідка № 01-15/1241 від 19 червня 2006 р.), м. Херсона (довідка № 509/0118 від 1 червня 2006 р.), Цюрупинського району (довідка № 846 від 29 травня 2006 р.), Білозерського району (довідка № 692 від 13 червня 2006 р.), Скадовського району (довідка №326 від 2 червня 2006 р.), Каховського району (довідка № 976/01-18.1 від 26 травня 2006 р.).

Особистий внесок здобувача. Наукові матеріали та результати, наведені в роботі, є самостійним внеском автора у вирішення питання формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти. У статтях, написаних у співавторстві, дисертанту належать основні ідеї та результати досліджень. У навчальному посібнику, написаному у співавторстві з В.В.Кузьменком, здобувачеві належать розділи з 2 по 5 (включно).

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження апробовані на міжнародних науково-практичних конференціях: “Формирование ценностных ориентаций младших школьников в европейском контексте” (м. Херсон, 2004 р.); “Проблема цілісного розвитку особистості студента як суб'єкта педагогічної взаємодії (глобальні і регіональні тенденції)” (м. Донецьк, 2004 р.); “Підготовка соціальних педагогів у вищій школі до здійснення соціального супроводу кризових категорій населення” (м. Чернівці, 2004 р.); “Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі” (м. Черкаси, 2005 р.); “Формування професійної компетентності вчителя в умовах європейської інтеграції” (м. Київ – Житомир, 2005 р.) “Зміст громадянської освіти і виховання: історія, реалії та перспективи” (м. Херсон, 2006 р.)

всеукраїнських науково-практичних конференціях: “Январские педагогические чтения: методология, теория и практика повышения качества образования в современных условиях” (м. Сімферополь, 2005 р.); “Актуальні теоретико-методологічні та методико-педагогічні проблеми викладання історії в загальноосвітніх навчальних закладах” (м. Херсон, 2005 р.); “Сучасні погляди на гендерну проблему в Україні” (м. Херсон, 2005 р.); “Сучасні педагогічні технології формування готовності молоді до соціально-виробничої адаптації в профільному та професійному навчанні” (м. Херсон, 2005 р.); “Удосконалення професійної підготовки вчителя початкових класів засобами дисциплін гуманітарного циклу” (м. Херсон, 2006 р.); всеукраїнському семінарі для директорів пілотних шкіл та представників управлінь освіти “Реалізація громадянської освіти як окремого предмета, міжпредметної тематики та позакласної діяльності в навчально-виховному процесі” (м. Херсон, 2005 р.); обласному науково-практичному семінарі заступників директорів з виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів, де навчаються діти національних меншин “Задоволення духовних потреб національних меншин в умовах освітнього закладу” (м. Херсон, 2005 р.).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки та психології, менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів. Вони знайшли відображення в навчальній програмі й викладені в навчальному посібнику та методичних розробках автора дисертаційного дослідження.

Публікації. Основний зміст роботи відображено в навчальному посібнику (5,09 др. арк.); програмі спецкурсу, методичних рекомендаціях (1,54 др. арк.) та в 19 статтях із теми дослідження (із них одноосібних – 16), у фахових виданнях – 5.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (244 найменування), додатків. Повний текст дисертації міститься на 215 сторінках, основний текст викладено на 181 сторінці, робота містить 11 додатків, 10 таблиць, 17 рисунків на 10 сторінках.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Готовність до професійної педагогічної діяльності: дефінітивний аналіз

Проблемі готовності людини до професійної діяльності вчені надавали важливого значення вже в кінці XIX – на початку XX століття. Більш активно розглядати дане питання в науковій літературі почали в другій половині XX століття. У цей час загальну концепцію готовності до професійної діяльності розробляли такі вчені: О. Балл, К. Платонов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе [18; 178; 190; 218]. Не втратила дана проблема своєї актуальності й сьогодні. Її досліджують як педагоги, так і психологи. Зважаючи на це, готовність до професійної діяльності є комплексною психолого-педагогічною проблемою, оскільки в основі будь-якої діяльності лежить готовність людини до її виконання [25; 163].

Н. Пихтіна переконана, що поняття “професійна готовність” походить від відомого в психології поняття “психологічна готовність”, що визначається різними, але не завжди однозначними термінами: налаштованість, пильність, мобілізація, націленість тощо [177, 59].

Термін “психологічна готовність” був уведений в 1976 році М. Дьяченком та І. Кандибовичем у дослідженні з інженерної психології та психології праці. На їхню думку, готовність, будучи передумовою для виконання будь-якої діяльності, є водночас і її результатом [80].

З виходом наукових праць з'являються різноманітні погляди щодо розуміння й тлумачення поняття “готовності”. Таке розмаїття думок пояснюється тим, що кожен учений, психолог чи педагог, який вивчав проблему, мав свій підхід до неї. Психологи вивчали психологічні аспекти готовності [174; 220]. Науковці-педагоги займалися виявленням факторів і

умов, дидактичних та виховних засобів, які, на їхню думку, керували становленням і розвитком учителя [136; 166]. Також вони прагнули встановити зв'язки між готовністю та ефективністю діяльності, визначити їх залежність [129; 130].

А. Ліненко вважає, що вчені проблему готовності розглядали в три етапи: “На першому етапі (кінець XIX – початок XX століття) її вивчали в зв'язку із проникненням у психічні процеси людини...

Другий етап – дослідження готовності як певного феномена стійкості людини до зовнішніх та внутрішніх впливів...

Третій етап вивчення поняття готовності пов'язаний із дослідженнями в галузі теорії діяльності. Саме в цей період воно розглядається у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності” [136, 126].

Розглядаючи процес вивчення даного стану на різних етапах, приходимо до висновку – готовність учені досліджували на різних рівнях психічних процесів, тому в науковій літературі ми зустрічаємось із цілою низкою підходів до проблеми [99; 132; 190]. Так, психологи готовність розуміють як складне особистісне утворення, підготовленість, якість особистості, здібність людини, установку, нахил, включеність тощо [8; 80; 110; 234]. І. Парасюк зазначає, що “у трактуванні психологами готовності до діяльності проявляється й інший напрямок, представники якого аналізують готовність до діяльності як певний психологічний стан (близький до поняття “оперативного спокою” за О. Ухтомським; передстартового стану за Н. Левітовим; оптимального робочого стану й стану спокою за Є.Льїною)” [173, 47].

Ш. Надірашвілі, Д. Узнадзе розглядали психологічну готовність як настанову [157; 218], яку А. Ліненко характеризує як стан готовності, певну психологічну характеристику особистості, якою визначається своєрідність її поведінки, діяльності [136].

Мали психологи й свої погляди на структуру готовності до професійної діяльності.

А. Деркач, Л. Орбан виділяють такі компоненти: мотиваційний – позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання ним займатися; когнітивний – наявність необхідних знань, уявлень; гностичний – володіння способами та прийомами, що необхідні в даному виді діяльності; емоційно-вольовий – самоконтроль, здатність відчувати задоволення від роботи; оцінний – самооцінка своєї професійної діяльності [72].

М. Дьяченко та Л. Кандибович у структурі професійної готовності, як складного психологічного утворення, виділяють такі компоненти: мотиваційний; орієнтаційний; операційний; вольовий; оцінний [81].

У своєму дисертаційному дослідженні І. Чорна розкриває значення кожного поданого компонента, що сприяє їх кращому розумінню: мотиваційний – усвідомлення своїх потреб, інтересів, вимог суспільства, колективу; орієнтаційний – усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання певного завдання, осмислення й оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру; операційний – визначення на основі досвіду та оцінки намічених умов діяльності, найбільш вірогідних способів розв'язання завдань або дотримання вимог (володіння методами й прийомами діяльності, знаннями, навичками, вміннями, розумовими антиципаціями: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення); вольовий – мобілізація сил відповідно до умов праці та знань, самоконтроль, самонавіювання в процесі досягнення цілей; оцінний – оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань певного результату; емоційний – здатність управляти своїми емоціями, емоційна сприйнятливність у рішенні навчально-виховних завдань [228, 49].

Більшість дослідників, зокрема Л. Кондрашова, зазначають, що в структурі психологічної готовності до професійної діяльності, яку подають М. Дьяченко та Л. Кандибович, не вистачає емоційного компонента [104]. Ця складова дає можливість досягти більшої результативності в діяльності людини за допомогою впливу на неї емоцій та почуттів.

С. Ніколаєнко, у структурі психологічної готовності як цілісної системи, виділяє дві підсистеми:

– довгочасну, яку визначає як комплекс професійно важливих якостей (особистісних, суб'єктивних, індивідуальних), що сприяють успішній діяльності в більшості ситуацій;

– ситуативну, що має свою динамічну структуру, до якої входять мотиваційний, пізнавально-орієнтаційний, оперативно-дійовий, емоційно-вольовий, оцінний [164].

Отже, зазначені вище погляди дають можливість збагнути різні підходи до змісту та структури готовності науковців-психологів.

Педагоги готовність трактують як: синтез властивостей особистості, складне особистісне утворення, систему, що має мотиваційний, змістовно-процесуальний, виконавський компоненти (Л. Кондрашова, О. Мороз, В. Сластьонін та інші).

Усебічно проаналізували проблему готовності до професійної діяльності Л. Кондратова, Г.Штельмах. Вони виділяють моральний і психологічний аспекти, які взаємопов'язані. Моральний характеризується комплексом якостей особистості: громадянськість, потреба працювати з повною віддачею сил на благо суспільства, почуття обов'язку, відповідальність, самостійність, наполегливість у досягненні поставлених завдань і мети, творче виконання професійних функцій. Психологічний аспект – усвідомлення особистістю специфіки обраної професії, особистісної придатності до виконання її функцій, намагання якнайкраще оволодіти нею [102; 231].

Незважаючи, на таку розбіжність у концептуальних підходах учених до проблеми, усі вони у своїх наукових дослідженнях “готовність” подають як цілісне особистісне утворення.

Таким чином, різні погляди на проблему готовності, різні підходи до неї, свідчать про те, що не існує загальної професійної готовності, оскільки кожен вид діяльності різний, тому й готовність людини до неї має бути різною.

У науковій літературі розрізняють готовність функціональну та

особистісну; психологічну та практичну; тимчасову та довготривалу; загальну та спеціальну; соціально-психологічну; моральну та професійну (Б. Ананьєв, А. Деркач, Ф. Гоноболін, М. Дьяченко, Л. Кандилович та ін).

Готовність до діяльності в основному докладно розглядали в межах загальної психології, психології праці та інженерної психології. Найґрунтовніше розроблене це поняття в галузі педагогічної психології при розкритті проблеми вдосконалення процесу вузівської – О. Абдулліна, О. Кулюткін, С. Ніколаєнко, В. Сластьонін; післявузівської – О. Мороз, Т. Полякова; підготовки педагогічних кадрів; профілактики та професійного відбору педагогічної професії – А.Маркова, В. Олійник, Н.Протасова.

Проблемою готовності до педагогічної діяльності займався не одне покоління науковців – серед них педагоги-класики: А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Педагоги-теоретики та практики – Л. Кондрашова, В. Моляко, М.Сметанський, Т.Сущенко, Г.Тарасенко та інші. Неоцінений вклад у розробку теорії та структури педагогічної готовності до діяльності внесли Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, А. Щербаков та інші.

Про готовність до педагогічної діяльності писали у своїх дослідженнях такі психологи: Г. Костюк, Н. Левітов, С. Рубінштейн, Л. Уманський та інші.

Особливої актуальності проблема готовності набула в 70-ті роки ХХ століття, коли її почали аналізувати як педагогічну. Одним із перших, хто почав аналіз педагогічної готовності, вважає А.Ліненко, є В. Щербина, який розглядав шляхи формування готовності педагогів до творчого розв'язання виховних завдань. Згодом, вказує дослідник, з'явилося дослідження І. Хромової, яке стосувалося готовності вчителів до творчої діяльності. Л. Нікітенкова дослідила готовність педагога до осмислення педагогічних явищ [135, 16]. У наукових працях К. Дурай-Новакової, В. Сластьоніна було ґрунтовно подано такі аспекти: сутність готовності, основні її ознаки, структура. Ними ж були детально розроблені методичні та теоретичні питання [78; 200].

У 80-х роках ХХ століття готовність почали розглядати в педагогіці ще

активніше. У цей час виділяються такі напрямки: вивчення готовності старшокласників до вибору педагогічної професії, готовність студентів до різних видів діяльності тощо.

На сучасному етапі вивчення готовності педагога до професійної діяльності здійснюється за такими напрямками:

- створення професіограми вчителя;
- розробка змісту, форм і методів формування педагогічних умінь та навичок;
- конкретні напрямки діяльності вчителя;
- вивчення педагогічних умінь, необхідних для виконання різноманітних функцій учителя [95; 177; 233].

У науково-методичній літературі зустрічається особливо багато робіт, присвячених проблемі готовності майбутніх учителів до професійної діяльності – О. Абдулліна, Г. Бокаєва, Ф. Гоноболін, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мороз, Б. Паригін, В. Сластьонін, А. Щербаков та інші. Післявузівську готовність досліджували В. Вітюк, Б. Дьяченко, О. Козлова, Я. Кравченко, О. Мороз, Т. Полякова та інших.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що до розуміння “готовності до педагогічної діяльності” так само як і до обґрунтування проблеми готовності до професійної діяльності вчені підходили по-різному. Деякі погляди на зміст цих двох понять однакові, зокрема, Н. Пихтіна у своєму дисертаційному дослідженні пише: “Готовність розглядають як: установку (Д. Узнадзе); здібність (Б. Ананьєв, Н. Левітов, С. Рубінштейн); психологічний стан (Н. Левітов); якість, інтегративну властивість особистості (М. Дьяченко, А. Кандибович, А. Ковальов); нахил (Л. Уманський); включеність (В. Паригін)” [177, 59].

Більшість із дослідників, педагогічну готовність до діяльності, визначають як: психічний стан людини (В. Сластьонін, Л. Кондрашова, М. Дьяченко, Л. Кандибович та ін.). Отже, ці вчені зосередили увагу на вивченні проблеми психічної готовності педагогів до професійної діяльності. Із

цього часу дана готовність аналізується ними як психічний стан людини, близький до оперативного спокою [14; 80; 103; 200].

Вважаємо за доцільне проаналізувати й інші підходи щодо змісту та структури готовності до педагогічної діяльності.

О. Мороз, досліджуючи післявузівську готовність учителя, під педагогічною діяльністю розуміє “сукупність усвідомлених дій учителя, спрямованих на задоволення своїх педагогічних потреб та інтересів” [153, 71-72]. Він переконаний, що результат професійної діяльності вчителя більшою мірою залежить від його готовності [156]. Учений зміст даного поняття пов’язує з низкою морально-психологічних рис учителя, із розумовими та педагогічними здібностями, із комплексом суспільно-політичних, спеціальних та психолого-педагогічних знань, із наявністю методичних умінь та навичок, які необхідні вчителю в його діяльності [154; 155].

На думку науковця, готовність до педагогічної діяльності можна подати у вигляді такої системи:

а) психологічна готовність (потреба в педагогічній діяльності, внутрішнє прийняття вимог діяльності, усвідомлення відповідності особистих якостей вимогам діяльності, усвідомлена мотивація особистого прагнення до даної спеціальності, морально-психологічна готовність до праці вчителя);

б) теоретична підготовленість до педагогічної діяльності (наявність глибоких знань основ наук, певний рівень розвитку, підготовка в певній галузі знань, знання вимог спеціальності до особистих рис та здібностей, володіння знаннями та методами постійного поповнення знань);

в) практична готовність до професії вчителя (уміння планувати та організовувати навчально-виховну роботу з учнями, уміння застосовувати раніше набуті знання, уміння та навички на практиці, формування нових умінь та навичок);

г) ідейно-політична підготовка, світогляд та загальна культура вчителя;

д) необхідний рівень розвитку педагогічних здібностей, які містять такі компоненти як, педагогічна спостережливість, педагогічна уява, вимогливість,

педагогічний такт, розподіл уваги, організаторські здібності.

е) професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя [153, 75].

У даній структурі не вистачає емоційного та оцінного компонентів. Л. Кондрашова вважає емоційний фактор дуже важливим, оскільки він є зв'язком у системі взаємодії вчителя та учня. [104].

М. Вієвська, зазначає, “Важливу роль у змісті готовності відіграє оцінний компонент. Він допомагає вчителю коригувати своє професійне ставлення, самооцінка допомагає вибрати оптимальні методи вдосконалення своєї професійної підготовки”. А щодо емоційного компонента, то дослідниця переконана, що часто молоді вчителі страждають від емоційної невідповідності, не вміють управляти своїми емоціями. Тому необхідно розвивати емоційну сферу, навчати вмінню керувати нею [33, 31].

О. Мороз поняття “готовність” пов’язує з терміном “підготовленість”. Остання, на його думку, проявляється в наявності конкретних знань [154].

В. Сластьонін вважає, що професійна готовність учителя до педагогічної діяльності визначається низкою властивостей і характеристик:

- психологічною готовністю, тобто сформованістю (з різним ступенем) спрямованості на педагогічну діяльність, установки на роботу в школі;
- науково-педагогічною готовністю, тобто необхідним об’ємом знань (суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних), необхідних для педагогічної діяльності;
- практичною готовністю, тобто наявністю сформованих на рівні, що вимагається, професійно-педагогічних умінь і навичок;
- психофізіологічною готовністю, тобто наявністю відповідних передумов для педагогічної діяльності та оволодіння певною вчительською спеціальністю, сформованістю професійно значимих якостей особистості;
- фізичною готовністю, тобто відповідністю стану здоров’я і фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності [202].

Л. Кондрашова готовність до педагогічної діяльності подає як “складне особистісне утворення, що містить ідейно-моральні та професійно-педагогічні

погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, до самооцінки результатів даної праці, потребу в професійному самовихованні, що забезпечить високі результати педагогічної праці” [103, 13].

На її переконання, головним у готовності педагога є морально-психологічний аспект, який сам по собі є “складним особистісним утворенням, що зумовлює стійке бажання займатися педагогічною працею, готовністю діяти в педагогічних ситуаціях відповідно до ідейно-моральних та професійних принципів, ініціативно, самостійно й наполегливо підходити до вирішення навчально-виховних завдань, творчо використовувати професійні знання, уміння, установки як регулятор професійної поведінки” [104, 8]. Також у своїх працях дослідниця звертає увагу на те, що варто закладати ще в студентів морально-психологічну готовність до професійної діяльності, яку вона розглядає з позиції особистісно діяльнісного підходу, де важливими складовими вважає: високий рівень педагогічного мислення; педагогічні, комунікативні та організаційні здібності.

У змісті готовності дослідниця виділяє такі компоненти: мотиваційний; морально-орієнтаційний; пізнавально-операційний; емоційно-вольовий; психофізіологічний; оцінний [103].

Кожну з вищеподаних структурних одиниць аналізує у своїй докторській дисертації М. Вієвська: “Мотиваційний (професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною працею); морально-орієнтаційний (професійний обов’язок та відповідальність, інтерес та любов до дітей, педагогічний такт, педагогічна вимогливість, комунікабельність, об’єктивність та принциповість...); пізнавально-операційний (педагогічний кругозір, професійна спрямованість, сприйняття, пам’ять, увага, мислення, уява, педагогічні здібності, дії, операції, прийоми, необхідні вчителю для успішного виконання професійної діяльності); емоційно-вольовий (емоційна сприйнятливність у вирішенні навчально-виховних завдань, здатність управляти своїм настроєм

та настроєм інших...); психофізіологічний (професійна діловитість, працездатність, прагнення до кінця доводити розпочату справу, активність та саморегуляція, урівноваженість та витримка, рухомий темп праці); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки та відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним педагогічним способам)” [33, 31].

Подані Л. Кондрашовою складові поняття готовності, на нашу думку, відбивають усі аспекти, необхідні вчителю для професійної діяльності.

О. Абдулліна має свій погляд на дану проблему, вона пише: “готовність до педагогічної діяльності являє собою складну цілісну різнобічну динамічну систему, що функціонує відповідно до цілей, завдань, принципів підготовки спеціалістів” [4, 44]. На її думку, важливе місце в системі готовності посідають загальнопедагогічні дисципліни, які “являють собою цілісну, відносно стійку систему” [3, 39]. У цій системі вона виділяє такі компоненти: “підготовка до загальних питань педагогіки (володіння загальнотеоретичними основами педагогіки); дидактики (володіння теорією освіти й навчання та методикою навчання і виховання в процесі навчання та позакласної роботи із предмета); підготовка до позакласної виховної роботи (володіння теорією й методикою виховання в системі позакласної діяльності класних керівників); підготовка в галузі управління керівництва народною освітою й школою.” [3, 48].

З вищевказаного витікає, що дослідниця системотворчим компонентом готовності вчителів до професійної діяльності називає загальнопедагогічні знання, у яких О. Абдулліна виділяє “знання фундаментальних ідей, концепцій, законів та закономірностей розвитку педагогічних явищ; знання провідних педагогічних теорій, основних категорій та понять; знання фундаментальних педагогічних фактів; прикладні знання загальної методики навчання та виховання” [2, 76]. Вона переконана у важливості загальнопедагогічних знань, і вважає їх “методологічним фундаментом професійної діяльності” та “безпосереднім інструментом практичних дій” [176, 66].

Н. Кузьміна в структурі педагогічної діяльності виділяє такі головні складові: конструктивна – відбір та впорядкування навчального матеріалу,

відповідно до цілей діяльності, вікових та індивідуальних можливостей учнів; організаційна – організація власної та учнівської діяльності в урочний та позаурочний час; комунікативна – стосунки з учнями [124; 125].

Г. Абросимова розглядає готовність за допомогою інтегративно-компонентного підходу, суть якого полягає у “виділенні компонентів певного виду діяльності, розгляді їх у єдності та взаємозв’язку, здійсненні процесу формування вмінь даної діяльності як цілісного, інтегративного” [5, 63]. Серед педагогічної діяльності вона виділяє три компоненти: системоутворюючий, який пов’язаний зі знаннями теорії й методики навчання та виховання школярів; операційний, який подається за допомогою системи практичних умінь та навичок; мотиваційний.

В. Пихтіна, розкриваючи професійно-педагогічну готовність учителя до профілактики адиктивної поведінки, уважає професійно-педагогічну готовність складним цілісним утворенням, яке функціонує як інтегративна властивість особистості, що поєднує комплекс мотиваційних, емоційних, інтелектуальних, вольових та інших компонентів, адекватних вимогам до педагогічної діяльності [176].

Українські науковці Л. Сохань, І. Єрмаков, Г. Несен подають такі структурні одиниці готовності, розглядаючи її як складову активної діяльності вчителя:

- мотиваційний (відповідальність за виконання завдань, почуття обов’язку);
- орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості);
- операційний (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями);
- вольовий (самоконтроль, самообілізація, уміння управляти діями);
- оцінний (самооцінка своєї підготовленості й відповідність процесу розв’язання завдань оптимальним чином) [84, 92].

Подана класифікація подібна до тієї, що визначили М. Дьяченко та

Л. Кандибович, тому вважаємо необхідним зазначити, що в цій структурі також відсутній емоційний компонент.

Н. Мойсеюк вважає, що під педагогічною готовністю розуміють психологічну, психофізіологічну, фізичну готовність (тобто професійну придатність) та науково-теоретичну й практичну підготовку педагога [151, 136].

Інші погляди на зміст готовності має Л. Григоренко й вважає, що розкрити зміст готовності варто через самостійну роботу, тобто через розвиток самостійного професійно-педагогічного мислення [33]. Л. Кадченко пропонує це зробити через вивчення іноземних мов, на його думку, це сприятиме професійному становленню вчителя, розвитку почуття національної гідності, самобутності в зв'язку із глибоким та стійким інтересом до духовного життя та культури інших народів тощо [95]. М.Вієвська, В.Гриньова – через удосконалення психічних процесів, станів та властивостей [33; 63].

Вважаємо за необхідне зазначити, що більшість науковців мотиваційний компонент визначають як системоутворюючий у структурі готовності. Ми підтримуємо таку точку зору, оскільки без зацікавленості певним видом діяльності, без бажання ним займатися, неможливо набути необхідного рівня професіоналізму.

Підсумовуючи вищевказане, можна зробити висновок, що змістовий і структурний аспекти проблеми, яку ми розглядаємо, вивчало багато науковців. Усі вони одностайні в тому, що готовність до професійної педагогічної діяльності – це цілісне утворення, яке містить взаємопов'язані й взаємозалежні компоненти, що водночас можуть виступати і як самостійні частини із власною структурою.

В науковій літературі ХХ століття вченими було глибоко проаналізовано готовність до професійної діяльності, ґрунтовно розкрито її зміст та структуру. На сучасному етапі (кінець ХХ – початок ХХІ століття), керуючись попередніми наробками, найефективніше розробляється такий аспект готовності як її формування. Звичайно, розкриття даного аспекту пов'язане з видом діяльності, яку виконує людина. Найбільше наукових досліджень у

галузі освіти присвячено формуванню готовності майбутніх учителів до різних видів педагогічної діяльності [28; 30; 33].

У системі післядипломної освіти особливу увагу вчені звертали на формування готовності до інноваційної діяльності (О. Козлова, В. Скар); професійно-особистісних якостей учителів-предметників (В. Вітюк); розвиток професіоналізму молодого вчителя (Б. Дьяченко); розробляли аспект формування духовної культури вчителя (О. Бабченко) тощо.

Недостатньо розробленим в Україні залишається питання підготовки вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі [40].

Процес формування готовності педагогів до професійної діяльності в системі післядипломної освіти досліджували С.Крисюк, В. Олійник, Н.Протасова, О. Сухомлинська. Дана проблема на сьогодні потребує підсиленої до себе уваги.

Більше ніж попередня, але ще недостатньо розроблена проблема готовності майбутніх учителів до діяльності в умовах культурного розмаїття. На даний момент відомі праці Л. Волик, Т.Іванової, Т.Колодько та інших.

Така ситуація склалася не лише в Україні, а й в інших державах пострадянського простору, де живуть носії різних культур. Зараз у цих країнах активізувалася увага науковців до проблеми культурного розмаїття. Учені з Молдови В. Дорохова, А. Ткачук розглядають полікультурну підготовку майбутніх учителів початкової школи [75]; учені з Казахстану Н. Дулантбеков, Т. Туркенов розглядають питання, пов'язане з формуванням полікультурної компетентності особистості [77].

Малодослідженим залишається нині стан полікультурної підготовки, готовності педагогів до діяльності в багатокультурному середовищі. Зараз відомі нароби В. Бойченко з дослідження стану полікультурного виховання молодших школярів. Вона зазначає про недостатню увагу до полікультурного виховання дітей. Дослідниця переконана, що на сучасному етапі необхідно активізувати полікультурну спрямованість виховного процесу в початковій школі, наситити її змістом, який сприяв би підвищенню його ефективності,

забезпечував розв'язання завдань, що висуваються перед освітою [24].

Стан розвитку професійно-особистісних якостей учителів-предметників у процесі їхньої підготовки та навчання в системі підвищення кваліфікації досліджувала В. Вітюк. Вона прийшла до висновку, що існує значний розрив між розвитком професійних знань, умінь, навичок учителів та їх особистісними й професійно-особистісними якостями. Використавши низку методів для дослідження зазначеного стану, дослідниця прийшла до висновку, що педагоги мають низький рівень розвитку даних професійно-особистісних якостей, у тому числі й “усвідомлення себе носієм національної культури та полікультурності” [35, 51].

К. Аджиєва зазначає про незадовільний стан сформованості толерантної свідомості та поведінки педагога. Тому вона пропонує визначити нові підходи до проектування змісту професійної діяльності вчителя, де б особливе значення надавалося формуванню толерантності, у тому числі й у сфері міжетнічних стосунків. Науковець виділяє основні форми, які б сприяли покращенню стану сформованості толерантності, серед них – спецкурс із етнопедагогіки, а також комунікативний тренінг, який має можливість, на думку К. Аджиєвої, ще раз переконатися, що розуміння, прийняття іншої людини – необхідний компонент загальної культури людини [7].

Про недостатній стан підготовки вчителів початкових класів до діяльності в полікультурному просторі відзначають В. Дорохова, А. Ткачук, Л. Волик. Вони звертають увагу на необхідність підготовки майбутніх учителів через університетську освіту. Така необхідність зумовлена потребами сучасної та майбутньої полікультурної школи. Зважаючи на незадовільний стан підготовки вчителів, дослідники пропонують звернути увагу на формування полікультурної та професійної компетентності педагогів [36; 75].

Таким чином, проблема готовності до професійної діяльності вчителів є психолого-педагогічною; до змісту й структури готовності науковці, як педагоги, так і психологи, мають власні концептуальні підходи, при цьому всі вони однотайні в тому, що готовність є складною системою. Готовність до

діяльності тісно пов'язана з компетентністю, оскільки остання більшістю науковців розуміється як здатність діяти. Тож, сучасна людина має бути компетентною, тобто готовою реалізувати себе в певному виді діяльності.

Розглянувши різні підходи до розуміння структури готовності ми пристаємо до думки А. Деркача [72] який вважає, що до складу готовності мають входити такі компоненти (рис.1.1).

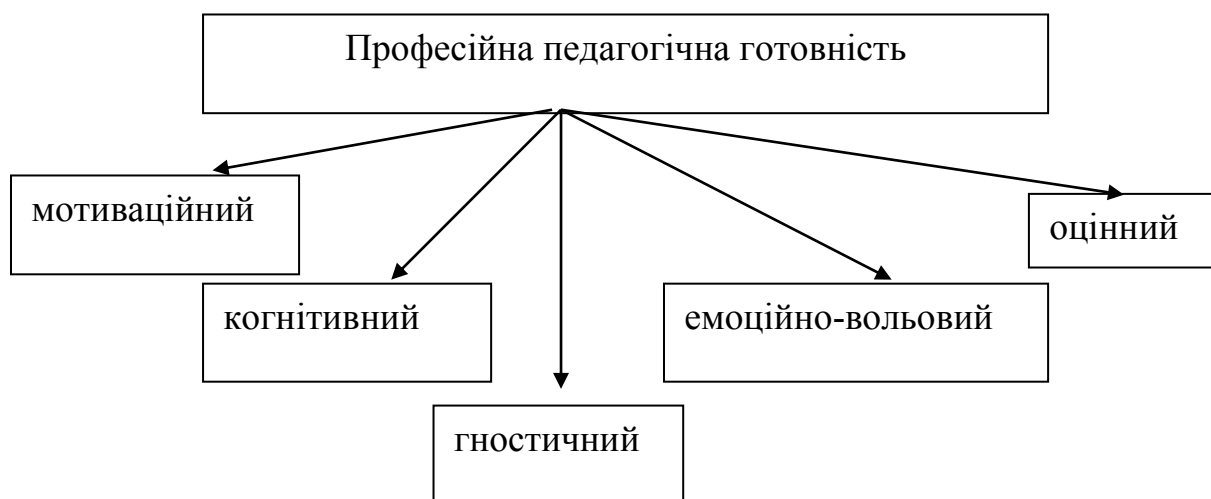


Рис.1.1 Компонентний склад професійної педагогічної готовності

Таким чином, під готовністю педагога до професійної діяльності ми розуміємо багатокомпонентне утворення, складові якого взаємопов'язані та взаємозалежні.

Аналіз проблеми готовності вчителів до професійної діяльності надає можливість усвідомити різні підходи науковців до даного питання, обрати з поміж низки, запропонованих ученими класифікацій таку, яка була б прийнятною для формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі. Також розгляд даної проблеми показав, що в науковій літературі готовність є певною мірою розробленою, особливо в процесі підготовки майбутніх учителів, при цьому такий аспект як формування готовності педагога до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти є мало дослідженим.

1.2. Проблема полікультурності та полікультурної освіти в контексті глобалізаційних процесів

Проблеми полікультурності та полікультурної освіти науковці почали активно вивчати в ХХ столітті. Цей інтерес зумовлений стрімкими глобальними процесами, які змінюють не лише політику та економіку планети, а й впливають на міжкультурні зв'язки. Глобалізація підштовхує людство до інтеграції, яка, у свою чергу, може призвести до формування однополярного світу з єдиним управлінським центром [46]. Щоб цього не сталося, людство має вирішити важливу проблему – збереження та розвиток культурної самобутності кожного народу. Отже, сучасна культурна глобалізація має, з одного боку, об'єднати різні культури, з іншого не допустити втрати кожною з них своєї неповторності. Результати такого процесу будуть залежати від шляху, яке обере людство. Один зі шляхів має філософське обґрунтування, оскільки полягає у врахуванні закономірностей діалектичного розвитку суспільства, коли єдине пронизує все багатоманіття, і будь-яке одиничне складає багатоманітне ціле. І цей шлях ми вважаємо нині найприйнятнішим, бо кожна національна культура містить загальнолюдські цінності, що є базою, на якій тримається будь-яка культура.

Таким чином, глобальні процеси, що відбуваються у сфері культури, сприяють усвідомленню важливості розробки проблем полікультурності та полікультурної освіти, оскільки полікультурність є системотворчим принципом усіх глобальних складових існування людства.

Збагнути проблеми багатокультурності неможливо без аналізу феномена культури. У нашому дисертаційному дослідженні ми не будемо аналізувати докладно всі аспекти культури, а зупинимось лише на тих, які допоможуть розкрити питання, пов'язані з полікультурністю.

“Культура” є одним із найскладніших понять, оскільки охоплює величезну кількість явищ. Аналізуючи дане поняття, варто зазначити, що в сучасній науковій літературі міститься значна кількість його визначень. Таке розмаїття тлумачень пояснюється тим, що в кожен історичний період різні наукові

дисципліни застосовували даний термін для позначення надто складних понять.

Передувало появі цього поняття в європейських мовах (зокрема, і в українській) латинське слово *cultura*, яке утворилося від *colere*. Останнє було багатозначним і означало: “населяти”, “культивувати”, “поклонятися”, “шанувати” та інші. Згодом деякі зі значень набули самостійності й почали вживатися як окремі слова, наприклад, значення “населяти” через латинське *colonus* трансформувалося в самостійне поняття – “колонія” [83].

П. Гуревич зазначає: “саме поняття “культура” походить з античності... Етимологічно в латині найдавнішим джерелом слова “культура” вважалося дієслово *colere* – первинне значення “обробляти” і лише у пізнішому – “шанувати”, “поклонятися”. [67, 43].

Первинне визначення латинського терміна було пов’язане з обробітком землі та доглядом за нею. *Agri cultura* – так називали процес, під час якого люди робили землю придатною для задоволення своїх потреб. Цей процес отримав назву від трактату про землеробство римського діяча та письменника Марка Катона [67]. Трохи пізніше “культура” набуває переносного значення – догляд, покращення тілесно-духовних схильностей та здібностей людини (*cultura animi*). Так цей термін розумів римський оратор та філософ Марк Цицерон [67]. Згодом слово *cultura* набуло широкого значення – зв’язок людини із природою.

Урізноманітнювало тлумачення слова й поява нових наук, дисциплін і, разом із тим, нових поглядів науковців на дану проблему. Зокрема, в навчальному посібнику “Культурологія” зазначено, що Ф. Ніцше розглядав культуру як засіб придушення та пригноблення людини за допомогою норм, заборон тощо. На його думку, людина є істота природна, честолюбна, акультурна. В посібнику також указано, що Д. Белл, Р. Арон пов’язували культуру з досягненнями науки та техніки; А. Швейцер вважав, що в основі культури має міститися позитивне ставлення до всього живого [128].

В. Губман звертає увагу на те, що у теорії “локальних культур” О. Шпенклер заперечував прогрес в історії культури та наявність у ній

органічної єдності різних культур. Засновник вказаної теорії переконаний, що у світі є вісім локальних культур, які існують самостійно та незалежно одна від одної [65]. Сучасний культуролог П.Гуревич відзначає, що З. Фрейд розробив теорію психоаналізу, у якій обґрунтував ідею постійного протиріччя між людиною та культурою; культура є ворожою до людини, оскільки вона обмежує свободу її дій [67].

У ХХ столітті посилювався інтерес науковців до вивчення багатоманітності людського існування, до вивчення відмінностей, які існували в різних культурах. Такий процес відвів увагу вчених від вивчення культурних констант, які існували майже в незмінному вигляді у всіх культурах, на вищий щабель дослідження, оскільки аналіз стійких елементів давав можливість говорити про культуру взагалі, а аналіз відмінностей – про унікальність кожної культури зокрема.

Саме цей час спонукав дослідників перейти на новий етап дослідження культури: було визнано розмаїття культурного оформлення людського життя.

Дослідження історії формування поняття “культура” свідчить про те, що смислове навантаження даного терміна, пов’язане з відношенням до іншої культури в тій чи іншій спільноті. Зміни, що відбувалися в розумінні поняття, визначали зміни принципів, на яких будувалися стосунки із представниками різних культурно-етнічних спільнот [83]. Такі зміни були важливі особливо для неєвропейських народів. Понятійний апарат культурології розробляли представники європейської школи, відповідно стосунки між державами будувалися за принципами європейської наукової традиції. Такі взаємини ставили під сумнів проведення повноцінного діалогу культур, оскільки європейці не враховували культурні традиції тих народів, які не співпадають з європейськими. Наприклад, міжнародні документи запозичили багато положень з європейської культурної традиції, зокрема, уявлення про права людини та її місце у світі, які не підтримує мусульманський світ, оскільки розуміння статусу чоловіка й жінки не відповідає європейському. Спирання лише на культурні надбання Європи щодо визначення самого терміна

й породило несприйняття культурних традицій інших народів. Тому в середині ХХ століття було зроблено спроби подолати даний підхід.

У 40-х роках ХХ століття міжнародні організації в основу своєї політики закладають визнання полікультурності сучасного світу. Організацією Об'єднаних Націй було ухвалено “Загальну декларацію прав людини”, яка в той час ураховувала інтереси всіх народів світу [85]. Сьогодні її прийняти готові не всі культурні спільноти, хоча цей документ відіграє значну роль у розвитку міжнародних відносин.

У середині ХХ століття була поставлена під сумнів універсальна культурна традиція Європи, і відповідно, було відкрито шлях до визнання інших культурних цінностей [66]. Так зародився новий етап вивчення культур – плюралізм. Цей напрямок допоміг подолати євроцентризм, який не визнавав цінностей усіх соціокультурних спільнот. В основі нього закладено ідею про існування у світі великої кількості самостійних, незалежних духовних сутностей [240]. Плюралізм дає можливість не вважати культури примітивними, а також сприяє зміні практики взаємодії культур.

Ідеї плюралізму знаходимо в діяльності багатьох європейських науковців: Б. Спіноза, Б. Паскаль, Т. Гоббс, М. Вебер, О. Камю та інші [67].

У другій половині ХХ століття за кордоном виникла хвиля під назвою “культурний плюралізм”, який базував свою філософію на: соціології Франкфуртської школи; окремих напрямках марксизму; дослідженнях культурної антропології тощо. Головне місце в цій філософії посідає, на думку російського вченого В. Подобеда, “ідея пошуку єдиної для всіх ціннісної системи, якої мають дотримуватися і політики, і бізнесмени, і педагоги, і генерали, і яка має стати першоджерелом нового світу” [168, 95].

Прихильники даного напрямку (Ф. Нортроп, А. Кребер, Е. Баталов) закликали до стабілізації соціального життя, недопустимості прояву расизму та шовінізму, виступали за право кожної нації на самовдосконалення та самостійний культурний розвиток [168].

В. Єршов вважає, що основу теорії “культурного плюралізму” складає

ідея солідарності як визнання неподолання культурних відмінностей і як відмова від будь-якої ієрархії культур, що може бути предметною основою для розвитку діалогу між представниками різних культурно-етнічних спільнот [83].

Культурний плюралізм мав вплив на реальне бачення світу людиною, але не приніс бажаних результатів – об'єднання людства на базі загальнолюдських цінностей. Незважаючи на зусилля прихильників, які прагнули зберегти ідею напрямку, ціннісна ієрархія, єдина для всіх народів, у другій половині ХХ століття стала проблематичною. У цей час культурне життя не було стабільним, а навпаки проблемним. Плюралізм стає формально-логічною основою теорії культури. Тому від культурного плюралізму відділяється нова система поглядів. Виникає полікультуралізм як певна система поглядів на культуру, суспільне та особистісне буття людини [168]. Виник він у другій половині ХХ століття в країнах Західної Європи та США. Західний полікультуралізм у пострадянських країнах практично не досліджений. В Україні йому також не надається належної уваги. Серед досліджень цього напрямку заслуговують на увагу погляди російського науковця В. Подобеда, який вважає пріоритетними напрямками полікультуралізму – права людини в культурному та суспільному житті, рівність націй та культурних моделей, недопустимість расизму та шовінізму [168].

Порівнюючи культурний плюралізм і полікультуралізм, слід зазначити, що, хоч останній і виник із попереднього, він має суттєві відмінності. “Основний принцип полікультуралізму полягає в запереченні тієї самої системи загальнолюдських цінностей, до яких так прагнув культурний плюралізм”, – такої думки В. Подобед [168, 98].

У своєму дослідженні він визначає ідеал полікультуралізму – абсолютна рівність усіх, прогрес та розквіт, свобода та загальна згода в прекрасному сучасному світі [168]. Щодо єдино можливого фундаменту, на якому може виникнути майбутня співдружність націй та культур, на переконання вченого та полікультуралістів, є толерантність, необхідною умовою якої має бути демократичний устрій, що забезпечує свободу індивідуального життя,

культурного розвитку, соціальної рівності та можливості віросповідання й будь-якої життєвої позиції.

Ідеї культурного плюралізму та полікультуралізму виникли в середовищах, які за своїм складом є багатокультурними. Формування таких суспільств є результатом природного та закономірного процесу еволюції людської цивілізації [191; 223].

Усі цивілізації можна поділити на полікультурні та монокультурні. Перші виникають у процесі загарбницьких воєн та великих переселень народів. Прикладами полікультурних спільнот є Османська імперія, Арабський халіфат, Російська імперія, США, Інтегрована Європа, Росія. До монокультурних цивілізацій відносять Китай, Японію та інші держави, але вони за своїм змістом також є полікультурними, оскільки людство починає жити в багатопольному цивілізаційному світі [66].

Зважаючи на те, що у світі існує значна кількість держав, середовище яких є багатокультурним, то виникла необхідність дати визначення таким середовищам.

Російський дослідник М. Матіс, зазначає: “полікультурне суспільство – найважливіша й основна категорія соціальної філософії й теоретичної соціології, що означає історично конкретний тип соціальної системи, яка припускає об’єднання людей різних національностей з усією сукупністю форм взаємодії й взаємозалежностей, де економіка виконує функцію адаптації, політика – досягнення мети, а культурні символи – підтримка зразка взаємодій у системі” [145, 18]. Ми погоджуємося з точкою зору М. Матіса.

Україна належить до держав із полікультурним середовищем, яке формувалося на її теренах протягом віків. Одне покоління залишало після себе культурні традиції, інше, удосконаливши їх, передавало наступним. Співіснування різноетнічних груп у певних соціальних умовах сприяло напрацюванню соціального досвіду, певних норм взаємин.

Ми підтримуємо висловлювання М. Рудь, яка вважає, що “сучасна соціально-культурна ситуація в Україні характеризується глибоким пере-

осмисленням минулого, активізацією історичної пам'яті як невід'ємної частини суспільної свідомості, загального процесу формування громадянського полікультурного суспільства, у ході якого переборюється відчуженість особистості не тільки від влади й власності, але й від своєї культури, мови, традицій, звичаїв, історії, релігії. Не може бути й вважатися громадянським полікультурне суспільство, яке сповідує й насаджує в різноманітних формах моральний нігілізм, нетерпимість і насильство” [191, 67].

Сучасне українське суспільство є полікультурним, оскільки воно об'єднує людей різних національностей з усіма формами їх взаємодії та взаємовпливів.

На основі аналізу дослідження М. Матіса, М. Рудь виділяє три моделі полікультурного суспільства: “Перша модель характеризується різноманіттям у єдиному. Друга модель полікультурного суспільства може виглядати як одноманітне єдине. Третя модель полікультурного суспільства може виглядати як різноманітно-розчленоване”. [191, 37].

Виділивши та проаналізувавши моделі, дослідниця подає своє визначення: “Полікультурне суспільство – складна система, що об'єднує людей різноманітних національностей з усією сукупністю їхньої взаємодії й взаємозалежності” [191, 68].

Автори посібника “Громадянська освіта” для учнів 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів подають таке тлумачення: “Полікультурне суспільство складається з різних культур, етнонаціональних та релігійних груп, між цими групами існують сталі дружні зв'язки й відкриті відносини, які передбачають рівноправність, толерантність, взаємоповагу й визнання рівноцінності кожної з них” [64, 103].

Кожне з поданих визначень розкриває сутність поняття “полікультурне суспільство”, незважаючи на різні підходи науковців до його розуміння. Ми полікультурне суспільство визначаємо як єдине середовище, в межах якого співіснують на засадах дружби, рівноправності та взаємоповаги представники різних етнічних, культурних та релігійних груп.

Наявність культурних відмінностей у межах одного середовища не могло

не вплинути на систему освіти. Тож у зв'язку із цим, науковці почали шукати таких підходів до освіти, які б забезпечували виховання в особистості поваги та визнання культури всіх етнічних груп. Результати пошуку призвели до зміни поглядів на навчання, що й породило розробку полікультурної освіти [74; 107].

Ідея полікультурної освіти виникла не сама по собі (тобто створена спеціалістами у сфері педагогіки теоретична конструкція). Вона розкривається за допомогою таких категорій як “культурний монізм” та “культурний плюралізм”. Ці категорії відображають два фундаментальні аспекти буття культури – його одиничність та різноманітність. Розуміння світу культури, який складається з одиничного, і в той же час із розмаїтого – складне завдання [224].

Більш ранньою була монічна форма розуміння світу, основу якої складав культурний монізм – позиція, яка ґрунтується на абсолютизації культурної одиничності, що базується на принципах єдинокультур'я. Прикладом дотримання даної позиції є історія європейської освіти, яка у своїх первинних формах була монокультурною. Середньовічний університет – уся освіта в ньому базувалася на християнській теології, а нехристиянські культури сприймалися як гріх, зло. Освітні заклади Середньовіччя були скоріше монастирями, ніж освітніми центрами, оскільки дуже обмежували поведінку як студентів, так і викладачів [31; 66; 223].

В епоху Просвітництва монокультурні стратегії не зникають, вони змінюють свою спрямованість. У цей час освіта розглядається як прилучення до європейської культури, інші вважаються відсталими, варварськими, дикими, примітивними [66].

У XIX столітті європейська просвітницька монокультурна модель освіти набуває статусу універсальної. У тогочасних суспільствах, які стали на шлях модернізації, освіта сприймалася як процес прилучення до європейської культури [224].

Нівелювання культурного розмаїття – характерна особливість як дорядянської, так і радянської системи освіти. Монокультуралізм був присутній і в педагогіці США. Його ідеї були спрямовані на поступове стирання

національних відмінностей, зближення націй, на досягнення повної єдності. Дотримання цієї ідеї, призвело б до утворення в межах однієї держави суспільства, яке б не мало культурних, етнічних та релігійних відмінностей. Отже, як показує аналіз літератури філософського та культурологічного змісту [31; 66; 223] у культурі народів, що мали тісні контакти, у більшості випадків переважала монокультурна освіта, соціально домінуючих народів.

На початку ХХ століття науковці активно почали говорити про культурну самобутність народів. Так, І.Лощенова зазначає, що американський філософ Д. Дьюї писав “про різноманітність рас, релігійних організацій і економічних об’єднань у США, розмірковував над різними традиціями, прагненнями та надіями, існуючих тоді груп” [138, 69]. Саме тому в цей час починає активізуватися культурний плюралізм, у тому числі й в освіті, прихильники якого стверджували, що в основі світу лежить велика кількість самостійних, незалежних духовних сутностей які можна об’єднати на основі загальнолюдських цінностей.

У другій половині ХХ століття культурний монізм як світоглядна позиція та освітня стратегія стає кризовою. Щодо культурного плюралізму, то цей напрямок стає проблематичним, тому вчені знайшли новий шлях розгляду культур – полікультуралізм, який на думку російського вченого В. Подобєда, є фундуєчим центром полікультурної освіти, оскільки виступає загальною демократичною концепцією культури та освіти [168].

Це був час, коли в межах адстрактних цивілізацій починають виникати передумови полікультурної освіти, як продукту інтеграції різних культурних цінностей народів, що кооперуються [73; 234]. І саме тоді прихильники полікультурної освіти довели перевагу її над монокультурною [149; 159].

Учені вважають [38; 51; 83; 140], що в другій половині ХХ століття активізувалася низка факторів, які актуалізують полікультурну освіту й сприяють девальвації ідеалів монокультуралізму. На основі аналізу джерел можна говорити про фактори, які подані на рисунку 1.2.

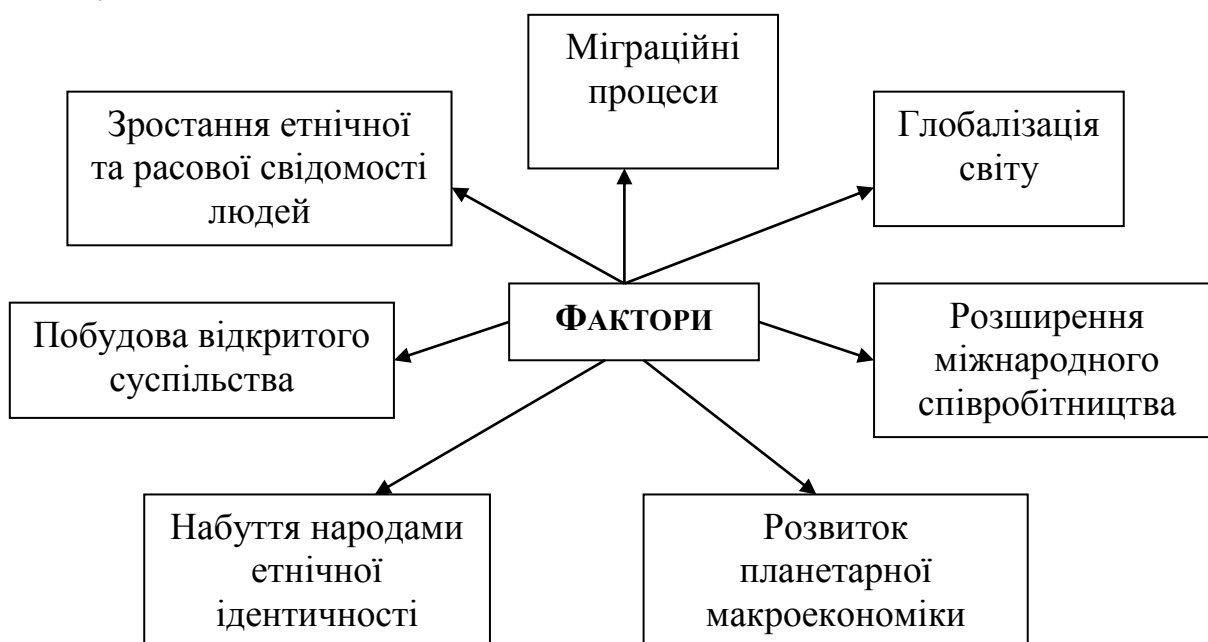


Рис. 1.2 Фактори, що актуалізують полікультурну освіту в Україні

Одним із факторів можна назвати зростання етнічної та расової свідомості людей. Етноси, які раніше були залежні, звільнилися, створили самостійні держави з унікальними соціокультурними ідеалами, віруваннями, традиціями, звичаями та світоглядом. Ці народи прагнуть бути рівноправними партнерами у всій розмаїтості міжнародних відносин.

Іншим вагомим фактором, який не лише актуалізує полікультурну освіту, а й впливає на процес формування полікультурного простору – міграційні процеси, які значно посилюють міжкультурні контакти.

В. Єршов вважає, що міграція спричинена економічними, соціальними, культурними й політичними умовами. Економічні причини, пов'язані з нерівномірним розподілом трудових ресурсів та нерівномірним попитом на ринку праці. Такі умови змушують людину кидати свою країну в пошуках роботи. Відбувається переміщення робочих рук. Кожна країна зацікавлена у висококваліфікованих кадрах, тому створюються всілякі умови щодо їх заохочення. Робітники низької кваліфікації в країнах із високим рівнем розвитку економіки набувають статусу емігрантів. І перші, і другі створюють на даній території полікультурне середовище. Економічні причини міжнародної

інтеграції спонукають як роботодавців, так і робітників до толерантних стосунків. Особа, яка мігрує в іншу країну, опиняється в нових соціокультурних умовах, тому має до них не лише пристосовуватися, а й уміти в цих умовах співіснувати. У свою чергу, людина, яка приймає на роботу іноземця, має будувати з ним свої стосунки на засадах рівноправності, терпимості, поваги [83]. На жаль, сьогодні в багатьох країнах світу зафіксовані факти етнічної дискримінації та насильства.

Ще одним із важливих факторів варто назвати глобалізацію світу. Глобальні процеси змінюють не лише економіку, політику, вони впливають і на картину міжкультурних зв'язків.

Сьогодні глобальні процеси, які відбуваються в культурі, хвилюють багатьох науковців, зокрема, культурологів [67; 133]. Під час глобалізації неможливо позбутися інтегративного фактора, який може призвести до руйнування історичних бар'єрів між народами, до розвитку загальнолюдської цивілізації. Цей процес відбувається завдяки єдиній і одночасно різноманітній природі світу в цілому. [26]. Ураховуючи вищезазначене, сьогодні важливо зберігати етнічні та культурні своєрідності, культурну багатоманітність. Отже, у людства при глобалізації виникає проблема збереження та розвитку культури окремого народу. Якщо світом буде підтримана тенденція формування однополярного світу з єдиним центром, який буде керувати, та маргінальним статусом країн, що відстають в економічному розвитку, то порушиться філософська закономірність діалектичного розвитку, котра передбачає наявність єдиного центру як єдність різноманітностей. У філософії єдине пронизує всю багатоманітність, і будь-яке одиничне складає цілісність різноманітності, яка містить природу цілого та одиничного [223]. Отже, діалектичний розвиток світової культури, її інтеграція не може відбуватися іншим шляхом ніж через єдність різноманітності культур.

Інтеграція національних культур можлива, оскільки їх об'єднують універсальні людські цінності, що є тією базою, на якій тримається будь-яка культура. Такі цінності, як істина, добро, краса та свобода проявлялися в різних

формах, а конкретні форми їх утілення склали своєрідність будь-якої з них.

Глобалізація за своєю природою сприяє гармонізації світу, етизації людських стосунків, взаємодії політичних систем, взаємозбагаченню національних культур, але у своєму викривленому вигляді вона може сприяти уніфікації, стандартизації, спрощеності культур. Русло, у якому буде протікати процес глобалізації залежить від того, хто ним буде керувати й хто на нього буде впливати.

Загалом у глобалізації беруть участь країни, що мають різні культурні установки й знаходяться на різних ступенях розвитку. Людство як єдина цілісність сьогодні дійсно потребує загальних норм взаємодії суспільств, тому культурна глобалізація має впливати на етику взаємовідносин, які сприятимуть формуванню гармонізації суспільного світу.

Глобальна культура – явище нове. Вона перебуває на початковій стадії формування, “тому й досі існує різноманітність різних регіональних, національних, етнічних і релігійних культур, багато з яких випереджали виникнення глобальної культури, а інші стали розвиватися у відповідь на її появу”, – такої думки українські вчені Л. Голік, Т. Левченко, Т. Клишченко, М. Красовицький [38, 3].

Окрім глобалізації різних сфер людської діяльності, активізації полікультурної освіти й виховання сприяє й цілий спектр глобальних проблем, які можуть завдати шкоди всьому людству. Звичайно, ці проблеми породила людина в процесі своєї діяльності, тому вона й має їх вирішувати. На сучасному етапі шукати шляхи розв’язання цих проблем мають представники всіх країн і народів. Такий підхід передбачає активний діалог між представниками соціокультурних спільнот, до якого мають бути готові, як сучасники, так і майбутні покоління. Тому вже зараз система освіти має залучати в навчально-виховний процес такі компоненти, які б активізували для учнів перспективи глобальних катастроф та першопричини, а також знайомили з передумовами та можливостями їх подолання [83]. На жаль, не всі держави сьогодні готові до продуктивного діалогу, тому у світі й існують етнічні,

міждержавні конфлікти, які спричиняють погіршення демографічної, екологічної, економічної ситуації, породжують ксенофобію та утворюють стійкий образ ворога. Через те, зараз люди, як ніколи, потребують такої освіти й виховання, яка б забезпечила усвідомлення важливості співпраці між народами.

Іншим фактором активізації полікультурної освіти є розширення міжнародного співробітництва. Взаємодія вимагає діалогу між націями та їх культурами. При цьому необхідно враховувати традиції, що склалися в кожного етносу, вивчати особливості культури країни.

Сучасні темпи розвитку процесу глобалізації впливають на інтенсивність міжкультурної комунікації, яка є однією з галузей, що швидко розвивається та має попит. Міжкультурне спілкування – процес обміну інформацією між окремими особистостями та групами людей, що мають суттєві відмінності в сприйнятті та поведінці [37]. Такі відмінності впливають на характер, форму та результат спілкування. Учасники процесу міжкультурної комунікації вносять у нього особливості своєї культури, які функціонують як основи інформації, що передається та отримується [53; 131]. Успіх цього процесу залежить від розуміння учасниками цих відмінностей та усвідомлення єдності й доцільності в досягненні поставленого завдання.

Дослідження з міжкультурного спілкування вперше було проведене в Сполучених Штатах Америки під час вивчення проблеми конфронтації різних расових та етнічних груп. Такі дослідження мали, в основному, описовий характер. Розвиток теорії міжкультурного спілкування продемонстрував значні відмінності в стандартах, цінностях, уявленнях, моделях мислення, поведінки, комунікації, які властиві представникам різних культур. Серед зарубіжних та українських дослідників, що розглядали проблеми міжкультурного спілкування, заслуговують на увагу праці З. Гасанова В. Заслуженюк, С.Кучеряну, В. Мірошниченка, С. Нієто, В. Присакара, Т.Рюлькера, А.Садохіна.

“Культура міжнаціонального спілкування охоплює всю сукупність

різноманітних зв'язків між націями й народностями, в процесі яких люди, що належать до різних національних спільнот і релігійних конфесій, обмінюються досвідом, матеріальними та духовними цінностями, думками тощо”, такої думки В. Заслуженюк та В. Присакар [87, 66]. Тому важливо формувати в дітей здатність до міжкультурної комунікації через полікультурну освіту, яка містить повагу й визнання мов та культур усіх етнічних груп [206].

Розвиток планетарної макроекономіки актуалізує полікультурну освіту. У світі створюються транснаціональні корпорації, які долають межі національного суверенітету у сфері економіки. Такі корпорації об'єднують інтереси різних націй та народів. Однією з причин інтеграційних процесів у світовій економіці є нерівномірний розподіл ресурсів. Взаємодіючи один з одним, представники корпорацій мають здійснювати діалог, результати якого мають задовольняти спільні інтереси. Розвиток економіки підштовхує народи до взаємодії незалежно від державних та етнічних кордонів. Розвиток науки й техніки, удосконалення інформаційної сфери впливають на формування полікультурного простору.

Комунікаційні системи, сучасні електронні засоби зв'язку дають можливість зблизитися народам, стерти бар'єри, що існували під час передачі інформації. Людині стають доступні досягнення різних культур.

Сучасна інформаційна сфера, яка досить швидко розвивається, з одного боку, дає людині, а також соціально-культурній спільноті розширити свої можливості, використовуючи досягнення інших народів, із другого, може призвести до втрати народностями своєї культурної ідентичності. Наприклад, засоби масової інформації часто поставляють на ринок продукцію, яка пропагує цінності, що не співпадають із національно-культурними особливостями споживача. Внаслідок цього формується протиріччя між етнічними цінностями індивіда, його соціокультурного оточення та даними, що подають засоби масової інформації. Такі протиріччя дезорганізують особистість і негативно впливають на формування соціально-культурної ідентичності. Проникнення у сфери людського життя низькоякісної продукції “масової культури” ставить

перед сучасною системою освіти завдання – розвинути у молоді критичне мислення й уміння об’єктивно оцінювати культурні зразки [68; 83]. Виконання завдання сприятиме готовності підростаючого покоління до вступу в полікультурний простір.

Не менш важливим фактором актуалізації полікультурної освіти є прагнення окремих особистостей, а також цілих народностей набути своєї етнічної ідентичності.

Проблему збереження національно-культурної ідентичності досліджували такі психологи, педагоги, соціологи, культурологи: Д. Бенкс, Д. Голлнік, В. Макаєв, В. Міттер, С. Наушабаєва, С. Ністо Т. Рюлькер.

Прагнення затвердити національні цінності часто призводили до насильства (агресивний сепаратизм, тероризм). Тому мирне співіснування різних культурних цінностей є не лише необхідною умовою мирного розвитку цивілізації, а й її виживання [67; 214].

На зростання національної самосвідомості впливає інтернаціоналізація матеріального та духовного життя. Коли відбувається “змішання” людських мас, уніфікація способу життя, стираються відмінності в культурі та поведінці, народ підсвідомо прагне зберегти свою самобутність, позбавитися від процесу “усереднення” [181; 182]. На етнокультурне самовизначення впливають етнополітичні процеси, які характеризують прагнення до державного оформлення своєї національної ідентичності, до підвищення політичного статусу свого етносу [66; 149; 160; 192]. Сьогодні деякі невеликі народи прагнуть створити самостійні держави (зараз вони належать до Росії, Великобританії, Грузії, інших держав), але цей процес пов’язаний із низкою проблем, зокрема, Міжнародне співтовариство визнає як право на самовизначення народів, так і принцип непорушності післявоєнних кордонів та цілісності території.

Оформлення національно-культурної ідентичності необхідне всім народам, але воно має здійснюватися без шкоди іншим суспільствам.

Побудова “відкритого суспільства” – ще один фактор, який актуалізує

полікультурну освіту. Він є досить вагомим, оскільки передбачає формування міжкультурної компетенції, яка зумовлює відкритість людей до нових культурних цінностей до нових ідей. Полікультурна освіта формує відкритість особистості, спонукає її до розуміння та вивчення культурних цінностей інших народів. Вона ставить перед собою актуальні цілі та завдання, спрямовує особистість на конструктивний діалог із представниками інших соціокультурних спільнот. Суспільство, яке готове до міжкультурних контактів і продуктивного діалогу, не може бути закритим [21; 22].

Таким чином, ціла низка факторів актуалізує полікультурну освіту, яка має сформувану відкриту особистість, здатну жити в умовах культурного, релігійного, етнічного розмаїття. Вищезазначені фактори сприяють девальвації ідеалів монокультуралізму, який призводить до зниження енергетичного потенціалу виживання суспільства.

Префікс “полі” вказує на подолання “моно” у культурі [168]. Тож, монокультурним підходам як контрпродуктивним протистоять полікультурні. Таким чином, стратегія полікультурної освіти є антитезою монокультурним освітнім традиціям.

“Сучасні педагогічні реалії вимагають, з одного боку, урахувати в освіті етнокультурний фактор, з іншого створювати умови для пізнання культури інших народів, виховання толерантних стосунків між людьми, що належать до різних конфесій, етносів, рас. Тому, вважається, що сучасна освіта може бути тільки полікультурною” [168, 93-94]. Таку думку висловлює російський дослідник В. Подобєд.

Проблему полікультурної освіти розглядали у своїх дослідженнях такі зарубіжні та українські науковці: Д. Бенкс, З. Гасанов, Л. Голік, Г. Дмитрієв, Т. Клиненко, М. Красовицький, Г. Левченко, В. Матіс, В. Міттер, С. Наушабаєва, С. Нієто, В. Подобєд, Т. Рюлькер. XXI століття посилює інтерес до цієї проблеми, зокрема й в Україні. Останнім часом вітчизняні педагоги Р. Агадуллін, К. Антипова, І. Бех, В. Бойченко, В. Болгарінова, Л. Горбунова, І. Лощенова, Н. Сейко, О. Сухомлинська та інші, у своїх працях розгляда-

ють процеси становлення полікультурної освіти й виховання, зв'язок їх з національною освітою, методолого-теоретичний аспект полікультурної освіти тощо.

Проблеми полікультурності розглядаються й у дисертаційних дослідженнях, зокрема, Л. Настенко дослідила культурологічну підготовку майбутніх учителів [158]; М. Рудь вивчила формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі в умовах полікультурного регіону [191]; В. Вітюк проаналізувала серед професійно-особистісних якостей учителів-предметників таку як “усвідомлення себе носієм національної культури та полікультурності” [35, 51].

Ідеї полікультурності в Україні активно запроваджуються через курс “Громадянська освіта”, який розроблено й видано в м. Львові Р. Арцишевським, Т. Бакка, Г. Гейко та іншими. Курс поєднує політичні, культурологічні, соціологічні, філософські, економічні знання, які допомагають молодому поколінню орієнтуватися в демократичному суспільстві. А також висвітлює проблеми полікультурності, багатоманітності світу, визначає місце сучасної України у світовій спільноті [64].

Незважаючи на те, що полікультурна освіта набуває актуальності в наш час, свій початок вона бере із часів, коли педагогіка ще не виокремилася в самостійну науку, з доби, коли стародавні філософи заснували ідеї гуманізму [19; 20; 122].

Розвиток освіти зумовив виникнення нових теорій, нових напрямків, серед яких чільне місце посідає гуманістичне виховання, ідеї якого знайшли відображення у творчості педагогів-класиків А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, та ін. Науковці, зокрема, наголошували на тому, що основу гуманістичної педагогіки складають стосунки, при яких виявляються сприйняття, розуміння, допомога, любов. Р. Агадуллін зазначає, що “одним із перших про потребу готувати дітей до життя в багатонаціональному й полікультурному соціумі заявив великий чеський мислитель Я.-А. Коменський” [6, 19]. На думку вченого, значна частина праць Я.-А. Коменського присвячена формуванню в дітей умінь жити в мирі й дружбі з іншими, поважати й любити

дітей [6].

А. Макаренко, К. Ушинський говорили про взаємозв'язок національного та загальнолюдського в педагогіці [6; 141; 222]. В. Сухомлинський багато уваги у своїх працях, надавав важливості інтернаціонального виховання, на деяких ідеях якого сьогодні базується полікультурне виховання [43; 211].

У ХХ столітті гуманістична педагогіка вийшла на інноваційний шлях розвитку, який пов'язаний із упровадженням у навчально-виховний процес закладів освіти особистісно орієнтованого підходу. Такий підхід спрямований, передусім, на саморозвиток особистості, на врахування індивідуальних рис тощо.

Саме гуманістичні ідеї покладено в основу полікультурної освіти, оскільки вона дає можливість сформувати позитивні взаємини між етнічними, культурними, релігійними групами. Така освіта актуальна й необхідна для більшості держав світу, а особливо тих, де суспільство складається із представників різних національностей [121].

Активно питання полікультурної освіти почали обговорювати науковці в другій половині ХХ століття. У цей час філософами, соціологами, педагогами було висунуто багато ідей щодо її організації.

Минуле століття – період розробки концепцій полікультурності. І. Лощенова зазначає, що одна з них була складена в 30-ті роки ХХ ст. Г. Клленом. В основу цієї концепції покладено філософсько-методологічний принцип [138].

У 70 – 80 роках ХХ століття в Америці Джеймсом Бенксом була створена інша концепція полікультурної освіти, яка стосувалася американського суспільства. Дана розробка отримала міжнародне визнання, і сьогодні її принципи використовують системи освіти багатьох країн.

В основу своєї концепції – вказує С.Наушабаєва, – Д. Бенкс поклав розуміння культури і тієї ролі, яку виконує будь-який народ у суспільстві. Головною метою полікультурної освіти він вважав формування в молодого покоління міжкультурної компетенції, а ідеалом – “відкрите суспільство,

побудоване на принципах меритократії або особистих заслуг. Це суспільство різних можливостей для індивідів із різних етнічних, культурних та соціальних груп. У такому суспільстві індивіди будуть вільно зберігати свою етнічну ідентичність, ефективно функціонувати в межах загальної культури та в інших культурах” [160, 104]. Щодо змісту освіти, то вчений вважає, що він має відображати культуру різних етнічних груп та загальну американську культуру

Думки вченого про полікультурну освіту заслуговують на увагу й мають бути застосовані, передусім, у тих державах, де суспільство складається із численних етнічних груп.

Низка досліджень із даного питання опублікована в Росії [34; 74; 145; 159; 192]. У них науковці звертаються до передумов формування полікультурної освіти. У цьому плані цікавою є праця В. Подобеда [168], в якій автор полікультурну освіту, її концепцію пов’язує з теорією полікультуралізму.

Порушували питання співіснування на одній території різних народів і в Прибалтиці. Так, дослідник Маті Хінт переконаний у тому, що різні народи можуть жити в мирі й розвиватися в межах однієї держави, не втрачаючи рідної мови та культури. Він також запевняє, що процес асиміляції не є позитивним і не може сприяти об’єднанню людей у суспільстві, – такої думки І.Лощенова [138].

Не менш актуальною полікультурна освіта є і для України. Цьому питанню в нашій державі важливого значення почали надавати лише на межі ХХ – ХХІ століть.

Нове тисячоліття спонукало науковців до актуалізації питань полікультурності, до пропаганди полікультурної освіти.

Серед українських дослідників полікультурної освіти відомі праці О. Сухомлинської про тенденції становлення та розвитку полікультурної освіти та виховання [210]; І. Лощенової, яка досліджує історичний розвиток ідей полікультурного виховання, розкриває значення полікультурності в змісті педагогічної діяльності вищого закладу освіти [138]; В. Бойченко розглядає полікультурне виховання в контексті формування культури миру [24]; І. Бега –

виховання полікультурності та толерантної особистості [23].

У даному дисертаційному дослідженні вважаємо за необхідне зупинитися на поглядах науковців (зарубіжних та вітчизняних) щодо визначення терміна “полікультурна освіта”, важливості її запровадження, щодо мети, принципів, завдань, які ставить дана освіта.

Термін “полікультурна освіта” є калькою від сформованого в західній інтелектуальній культурі в 70-х роках XX століття поняття “multicultural education”. Перші спроби дати визначення цьому поняттю містяться в Міжнародному педагогічному словнику, який було видано в Лондоні в 1977 році. Тут полікультурна освіта подається як відображення ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти [242]. У 90-х роках XX століття в Міжнародній енциклопедії освіти подається таке тлумачення терміна “multicultural education”: “педагогічний процес, у якому подано дві й більше культури, які відрізняються за мовою, етнічною, національною або расовою ознакою” [243].

Аналіз наукової літератури показав, що науковці, розглядаючи полікультурну освіту, користуються різними термінами. Із цього приводу І. Лощенова зазначає: “Часто такі терміни як “полікультурна”, “багатокультурна”, “міжкультурна”, “інтеркультурна”, “мультикультурна”, “кроскультурна” освіта використовуються як взаємозамінні, оскільки переважна частина цих слів означає одне й теж саме, лише має різне походження – грецьке, українське, латинське” [137, 26]. Отже, зважаючи на це, дані слова можна вживати як синоніми. Ми згодні з тим, що ці терміни часто уживаються як синоніми в українських виданнях, в яких науковці розглядають проблеми полікультурної освіти.

Р. Агадуллін має своє бачення щодо термінології: “В педагогічній літературі використовують багато термінів: мультикультурна, інтеркультурна, транскультурна освіта. Така невизначеність ключового поняття нової освітньої стратегії зумовлена недостатньою розробленістю методологічних і теоретичних питань, особливостями полікультурного середовища того чи іншого регіону

світу, що накладає відбиток на розуміння полікультурної освіти” [6, 22].

Ми вважаємо за доцільне наголосити, що не можна повністю отожднювати дані терміни, оскільки кожен синонім у синонімічному ряду має відтінок у значенні. Так само й поняття, про які говорить І. Лощенова [137], мають відтінок у значенні, наприклад, на нашу думку, полікультурність означає наявність різних етнічних, культурних та релігійних груп у межах одного середовища, які підтримують тісні зв'язки, обмінюються надбаннями, переймають досвід, поважають спосіб життя один одного тощо. Полікультурність – це інтеграція різних культурних одиниць в один організм. Мультикультурність передбачає наявність різних культурних, етнічних, релігійних груп на одній території, їх співіснування, але ці групи не мають тісних взаємозв'язків між собою. Інтеркультурність – це існування певних міжкультурних зв'язків (*inter* лат. – між, поміж). У даному випадку доречно говорити про міжкультурну (інтеркультурну) комунікацію.

Аналізуючи працю Вольфгана Міттера, ми звернули увагу на те, що під полікультурною освітою він розуміє інтеграцію культур, яка повинна ідентифікуватися з багатовимірним поняттям, під яким розуміється система цінностей, необхідна для збереження і забезпечення виживання та розвитку кожної політичної й соціальної одиниці [149]. Також він відзначає, що багатокультурна освіта може розглядатися як “міжособистісні відносини, тобто як мережа освітніх процесів (включаючи її організацію та результати), які характеризуються співіснуванням дітей (та дорослих), що походять із різного покоління та середовища” [149, 38].

Вагомий внесок у розвиток полікультурної освіти зробив американський учений Джеймс Бенкс, – такої думки С.Наушабаєва [160]. Він розробив концепцію полікультурної освіти, в основі якої лежить розуміння культури і тієї ролі, яку етнічна приналежність відіграє в американському суспільстві. Науковець у даній концепції подає головну мету такої освіти – допомагати молодому поколінню розвивати міжкультурну компетентність. Досягти цієї мети можливо за умови заохочення та поваги принципу багатоманітності.

Дж. Бенкс переконаний, що полікультурна освіта буде ефективною лише за умов: заохочення й поваги принципу різноманіття; інтегрування етнічного змісту до всіх предметів протягом усіх років навчання; доступності для тих, хто навчається, об'єктивної інформації з історії й культури етнічних груп; наявності систематичних, всеохоплюючих, обов'язкових і постійно чинних програм підготовки й удосконалення педагогів; зміни культури школи та її навчальної програми настільки, наскільки цього потребує відображення культур і когнітивної мети дітей – представників різних етнічних груп; спрямованості змісту освіти на формування цінностей, стосунків та способів поведінки, що підтримують етнічний плюралізм; реалізації міждисциплінарного підходу [159].

Інша американська дослідниця, Соня Ніето, дає таке визначення: “полікультурна освіта – це цінності, стосунки й погляди, які мають люди один про одного [244, 298]. Учена багато уваги надає проблемам освіти, тому переконана, що багатокультурна освіта спрямована на те, щоб допомогти всім дітям стати кращими учнями й бути краще підготовленими до життя в XXI столітті. Тому, на її переконання, важливо таку освіту розглядати як перевагу, а не як проблему. Відмінності треба сприймати як доповнення до освіти кожної людини. [244].

Російський дослідник В. Подобед під полікультурною освітою розуміє “загальну парадигму або стратегію, що теоретично відображає реальні процеси сучасного культурно-освітнього життя, зокрема, прагнення різних культур до зближення й до взаємного вивчення розвитку терпимості й культурного плюралізму” [168, 93]. Учений формулює завдання полікультурної освіти так: “вивчення якомога більшої кількості культурних моделей та образів культури з “картинами світу”, що її супроводжує – усієї їх розмаїтості, без абсолютизації або прийняття за ідеал якоїсь окремої культури (морально-етичної, релігійної системи, образу соціального устрою), переконання учнів у відносності будь-якої ціннісної ієрархії, будь-якого уявлення про необхідне, про істинне тощо; формування терпимості та толерантності по відношенню до інокультурного буття як інструмента міжнаціонального спілкування, переконання

в недопустимості расистських, шовіністичних та націоналістичних проявів у будь-якій сфері культурного життя; вивчення демократичних цінностей, які є єдиною можливою системою цінностей, гарантом збереження розмаїття за умови рівності та вільного розвитку всіх культур” [167, 102].

В. Подобєд важливого значення у своїх дослідженнях надає формуванню полікультурної грамотності дорослих людей, зокрема педагогів, які будуть передавати свої знання підростаючому поколінню.

В. Макаєв, З. Малькова, Л. Супрунова – російські дослідники – серед завдань полікультурної освіти виділяють наступні:

- глибоке та всебічне оволодіння учнями культурою свого народу, що є необхідною умовою інтеграції в інші культури;

- формування в учнів уявлення про різноманітність культур у світі та Росії, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, що забезпечують прогрес людства та умови для самореалізації особистості;

- розвиток умінь та навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур;

- виховання учнів у дусі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування [140, 6].

Метою полікультурної освіти російські дослідники визначають: “формування людини, здатної до активної та ефективної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі, яка володіє розвинутим почуттям розуміння та поваги до інших культур, яка вміє жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань” [140, 6].

Вважаємо за доцільне навести точку зору ще одного вченого з Росії – Г. Дмитрієва – щодо мети полікультурної освіти. У своїй монографії “Многокультурное образование” він пише: “Мета полікультурної освіти – сприяти за допомогою школи та інших освітніх інститутів, сім’ї та громадських організацій створенню в Росії демократичної держави, яка характеризується: толерантністю поглядів, суджень людей; визнанням та розвитком культурного плюралізму в суспільстві; рівними правими, обов’язками та можливостями для

всіх громадян; ефективною участю всіх і кожного в прийнятті рішень, які стосуються як особистого життя людини, так і суспільства; справедливістю всіх і кожного; свободою вибору; повагою рішень більшості та захистом прав меншин; повагою права вільного вибору людиною своїх культурних ідентичностей” [74, 34].

На думку А. Бермуса, метою полікультурної освіти й виховання є: розвиток культурної компетентності у кожного суб'єкта – представника тієї чи іншої культури (формування образу своєї культури, її основних цінностей, вироблення рефлексивного ставлення до культурних феноменів та ін.); формування цінностей полікультурного суспільства та полікультурної компетентності (ціннісного ставлення, умінь та реального досвіду взаємодії з представниками інших культур, обміну цінностями, ідеями та встановлення рівноправних стосунків); створення умов для розвитку базових для кожної культури механізмів ідентифікації, трансляції та функціонування; досягнення оптимального для кожного індивіда та його культурної ідентичності результатів, а також оптимального розвитку та інтеграції культури в цілому; соціально-педагогічна підтримка процесу становлення культурної ідентичності, формування позитивних стратегій та моделей культурного самоствердження та діалогу; формування “глобальної перспективи” існування та взаємодії різних культур та стилів; набуття досвіду міжкультурної комунікації (в тому числі подолання міжкультурних суперечок та конфліктів) як основи успішних життєвих стратегій [77, 155].

Значна увага проблемам полікультурної освіти надається й в Україні. Українські дослідники важливість даної освіти обговорюють на конференціях, конгресах, семінарах тощо. Виходить низка праць, у яких обґрунтовується доцільність запровадження ідей багатокультурності в навчально-виховний процес освітніх закладів України.

Учені Л. Голік, Т. Клиненко, М. Красовицький, Т. Левченко проблему полікультурної освіти розглядають у поєднанні з вихованням школярів: “Полікультурна освіта і виховання учнів загальноосвітньої школи – така

організація і зміст навчально-виховного процесу, життя і діяльності учнів, взаємостосунків, яка забезпечує ознайомлення з культурою народів, що живуть в одній країні, створення умов для виникнення між ними почуття довіри й солідарності, уміння взаємодіяти” [38, 4].

Українські дослідники вказують на те, що багатокультурна освіта й виховання не повинна заперечувати національну, а мають розглядатися разом як складові єдиного процесу. На їхню думку, таке поєднання сприятиме глибокому засвоєнню й розумінню як національних, так і загальнолюдських моральних цінностей [38; 111; 195].

В. Болгаріна, І. Лощенова подають свій погляд: “Полікультурна освіта – така освіта, для якої ключовими поняттями є культура як уселюдське явище; це засіб допомогти особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їхньому прагненні до миру, злагоди, прогресу через культурний розвиток” [26, 3]. До головного завдання полікультурної освіти І. Лощенова відносить: “підготувати молодь до реалій взаємозалежного світу, розуміння власної та відмінних культур, світоглядів, віросповідань політичних систем, розвинути вміння глобального бачення світу, сформувати в студентів навички, необхідні для обґрунтування суджень з актуальних проблем сучасності та ролі власної країни у світі” [137, 3]. Дослідниця полікультурний підхід в освіті пов’язує з багатокультурною перспективою розвитку українського суспільства на основі визначення об’єктивної необхідності національної ідеї в органічному зв’язку із широкою кроскультурною спільнотою [137].

Л. Горбунова суть інтеркультурної освіти й виховання вбачає в тому, “щоб навчити молоду людину знаходити своє місце стосовно інших, дати їй засоби урізноманітнити свої взаємини з іншими й пізнати різні культурні прояви свого оточення, включаючи конфліктні ситуації” [59, 63].

Р. Агадуллін у своїй праці подає таке визначення: “Полікультурна освіта – це нова освітня стратегія (новий напрям у педагогіці), що визначає структурно-змістову організацію навчально-виховного процесу, характер

викладання шкільних дисциплін і методику виховної роботи на основі принципу гуманізму, демократизму, культурного діалогу, урахування культурно-психічних чинників розвитку особистості” [6, 23]. Щодо основної мети, то, на думку науковця, вона полягає у формуванні особистості, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, що володіє розвинутим почуттям інших культур і поваги до них, що вміє жити в мирі й злагоді з людьми будь-яких національностей і віросповідань [6]. Відповідно до поставленої мети дослідник визначив головні завдання полікультурної освіти в Україні: “1) глибоке й усебічне опанування учнями культури рідного народу як обов’язкової умови прилучення до інших культур; 2) формування в учнів уявлень про розмаїття культур у світі й у нашій країні, розуміння й внутрішнього прийняття рівноправності народів і рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості; 3) створення умов для прилучення та інтеграції учнів до культури інших народів, переважно тих, які проживають в Україні; 4) побудова громадянського виховання на основі поліцентричної моделі національної культури, що забезпечує єдність громадянських та етнокультурних інтересів особистості; 5) виховання представників усіх національностей у дусі взаєморозуміння, довіри й толерантності, готовності до позитивного міжетнічного й міжкультурного діалогу; 6) формування й розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями інших культур” [6, 24]. Поставлені автором завдання має вирішувати система освіти України, оскільки в них відображена соціокультурна специфіка цієї країни.

Підсумовуючи вищевказані тлумачення, можна зазначити, що полікультурна освіта – це освіта, що сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, яка зберігає свою ідентичність, прагне до поваги та розуміння інших культурно-етнічних спільнот, уміє жити в мирі та злагоді із представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп.

Україна – держава культурного, етнічного, релігійного розмаїття, яка будує відкрите, демократичне суспільство. Відкрите середовище є результатом полікультурної освіти, тому запровадження її принципів для нашої країни є особливо актуальним.

В Україні полікультурність є частиною національної культури, тому її аспекти закладені в законодавчому полі нашої держави (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

Аспекти полікультурності в державних документах України

Документи	Аспекти
Конституція України	Стаття 11. Держава сприяє консолідації та розвитку української нації її історичної свідомості традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України [105, 3].
Концепція національного виховання	Національне виховання стосується як українців так і представників інших народів, що проживають в Україні. Принцип етнізації виховного процесу передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності [109, 18].
Державний стандарт базової і повної середньої освіти	Соціокультурна лінія... Засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку [71, 2].
Національна доктрина розвитку освіти	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 [161, 4]

Полікультурна освіта розширює горизонти освітньої діяльності, сприяє формуванню в індивіда поліфонічного сприйняття світу, культивує толерантність як моральний ідеал та норму поведінки [9]. Керуючись принципами такої освіти, педагоги виховують повагу та визнання мов і культур усіх етнічних груп. Запровадження такої освіти забезпечить усім, хто навчається, незалежно від статі, соціальної, етнічної, расової, релігійної культурної приналежності, рівні можливості на здобуття освіти в навчальних закладах.

Для полікультурної освіти важливі як універсальні цінності, які виходять за межі групових ознак, так і всі ті різноманітні цінності, які визначають групову приналежність і створюють унікальні культури та погляди на світ. Універсальні цінності містяться в культурних, релігійних та національних традиціях. Якими б різними не були ці традиції, вони породили багато спільних рис у різних народів, незалежно від часу та відстані [49; 239; 241].

Таким чином, запровадження полікультурної освіти в Україні дає можливість особистостям глибше вивчити та усвідомити розмаїття народів, що населяють світ. Культурні відмінності, які визначають приналежність людини до тієї чи іншої групи, є проявом розмаїття цінностей та точок зору. Відмінності між культурами, що відображені в смаках людей, їх стилі життя та поглядах на світ є продуктом еволюції кожного народу і його пристосування до свого середовища існування. Отже, полікультурна освіта допоможе тим, хто навчається побачити в розмаїтті загальне.

На основі всього вищевказаного можна зробити такий висновок, що полікультурність для нашої держави є фактом, а полікультурна освіта важлива та необхідна перспектива в умовах глобалізаційних процесів.

Розгляд проблем полікультурності та полікультурної освіти сприятиме підвищенню сформованості готовності педагогів до діяльності в умовах полікультурного середовища. Зважаючи на недостатньо розроблені в Україні питання полікультурності, виникла необхідність проаналізувати компетентнісний підхід щодо формування готовності вчителів до здійснення професійної діяльності в умовах культурного розмаїття в системі післядипломної освіти.

1.3. Компетентнісний підхід щодо формування готовності вчителів до роботи в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти

Сьогодні вирішити проблему готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі може система післядипломної освіти. У цьому плані її роль важлива, адже більшість учителів, як молодих так і з певним досвідом роботи на даний час не підготовлені до діяльності в умовах полікультурного середовища. Переважна більшість учителів, які зараз працюють, здобували знання за радянської доби, де пропагувалися засади антагонізму, атеїзму тощо. За радянської системи освіти зародилися певні стереотипи, викоринити які дуже важко, але конче необхідно кожному педагогу, що працює сьогодні в навчальних закладах. Допомогти позбутися вчителіві тоталітарних цінностей, стереотипного мислення, мають установи післядипломної освіти. Такі заклади покликані сформувати високий рівень підготовленості педагогів до життя й діяльності в сучасних умовах.

Система післядипломної освіти була об'єктом дослідження як зарубіжних так і вітчизняних науковців. У нашій державі значний внесок у теорію реформування та розвитку національної й післядипломної освіти зробили В. Олійник, І. Жерносек, М. Красовицький, С. Крисюк, Ю. Присяжнюк. Н. Протасова, Свої праці вони пов'язують із формуванням та діагностикою професійної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти; з розробкою теоретичних засад й практичних аспектів функціонування системи підвищення кваліфікації освітян. У 80-90-ті роки ХХ століття увагу дослідників було звернено на вдосконалення професійної майстерності вчителів, підвищення ефективності навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації, самоосвіту, наукове обґрунтування змісту та форм підготовки керівних, методичних працівників.

В. Олійник зазначає: “Післядипломна педагогічна освіта України як складова державної системи освіти функціонує понад 50 років і визначена законодавчо статтею 10 Закону України “Про освіту” як спеціалізоване

вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення професійних умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.” [171, 5]. На його думку, метою такої освіти є задоволення потреб громадян в особистісному й професійному зростанні та забезпечення галузі висококваліфікованими кадрами, відповідно до державного замовлення. Учений указує на те, що післядипломна педагогічна освіта виконує дві основні функції: перша – це підвищення кваліфікації й стажування; друга – перепідготовка педагогічних кадрів та їх спеціалізація [170].

Н. Протасова пише: “Післядипломна освіта – це система навчання та розвитку фахівців із вищою освітою, що спрямована на приведення їхнього професійного рівня кваліфікації у відповідність до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб, удосконалення наукового та загальнокультурного (загальноосвітнього) рівня; стимулювання та розвиток творчого й духовного потенціалу особистості, яке відбувається в спеціалізованих державних або приватних навчальних закладах та засобами самоосвіти й керується державними стандартами до фаху певних рівнів кваліфікації, відповідно до вимог суспільно-економічного та науково-технічного прогресу” [184, 12]. На думку вченої, подальше функціонування та розвиток даної системи можливе лише за умови тісного взаємозв’язку з усіма іншими складовими освітньої системи [183].

Змістовий аспект системи післядипломної освіти охоплює всі сучасні проблеми з педагогіки, психології, суміжних гуманітарних дисциплін, а також тих знань, які наявні в шкільних предметах [17; 79].

Метою післядипломної освіти, на нашу думку, є всебічний гармонійний розвиток особистості. Тому одним із напрямків, у якому вона рухається, є збагачення загальноосвітнього та загальнокультурного рівнів освітян, їхніх здібностей, нахилів, інтересів тощо. Післядипломна освіта є системою, яка має свої рівні, функції, специфіку, форми й методи роботи.

Дана система забезпечує освітян багаторівневою підготовкою

[69; 103; 106; 217; 232]. Ураховуючи це, ми звертаємо увагу, що поряд із загальноосвітньою підготовкою (питання психолого-педагогічних дисциплін, проблеми навчального процесу, виховного тощо, тобто всі питання, без яких не може працювати педагогічний працівник); фаховою (питання професійної діяльності вчителя) важливою є й соціокультурна, яка передбачає питання загальнокультурні та духовної культури (вона розглядається як процес самої людини, її ставлення до інших людей і до самої себе).

Ми згодні з Б.Дьяченко в тому, що специфіка педагогічної системи післядипломної освіти в тому, що в ній відбувається становлення й розвиток професіоналізму вчителя [79].

Процес формування готовності педагога до професійної діяльності розпочинається під час навчання в педагогічному вузі, а далі певною мірою сформована готовність удосконалюється через систему післядипломної освіти. Тому процес професійної підготовки майбутніх учителів відрізняється від аналогічної підготовки педагогів, які мають певний досвід роботи [126; 180; 204]. Готуючи студентів, посилена увага надається формуванню всіх структурних компонентів готовності [76; 165; 185; 187]. Працюючи з педагогами в системі післядипломної освіти, значна увага відводиться роботі з доповнення та оновлення прогалін, які мають учителі. Процес підготовки педагогів до професійної діяльності в системі післядипломної освіти має свою специфіку. Вона полягає в тому, що працювати доводиться з учителями, які мають різні кваліфікаційні категорії. Відповідно формувати готовність у молодих учителів (спеціалістів) та досвідчених (із вищою категорією) треба по-різному. Працюючи з першими, посилена увага надається тим моментам, які були недопрацьовані під час навчання у вузі. Тобто готовність не формується із самого початку, а вдосконалюється за кожним компонентом. Із цього приводу наведемо думку А. Розенберга, який зазначає, що в системі післядипломної освіти слід посилити психолого-педагогічну підготовку, яка полягає не у вивченні теоретичного матеріалу, що подавався в педвузі, а в ознайомленні слухачів і накресленні шляхів розв'язання найважливіших проблем, що

знаходяться в центрі уваги сучасної педагогічної та психологічної науки. Він пропонує при організації післядипломної освіти педагогічних кадрів виходити із трьох взаємопов'язаних позицій: перша – щоб домагатися успіхів у повсякденній діяльності слід ґрунтовно знати і враховувати вже відкриті та обґрунтовані закономірності педагогічного процесу, знати керівні положення його організації, управління ним і заходи їх реалізації, уміти розробляти методики (технології) навчання та виховання тощо; друга – основною метою навчання є не тільки і не стільки зростання освітнього рівня, розвиток пізнавальних сил і здібностей, скільки розвиток особистості, створення умов і можливостей для її самореалізації; третя – працівник освіти має володіти методикою науково-педагогічного дослідження, методикою наукового пошуку для повсякденного аналізу своєї діяльності, для узагальнення власного досвіду вивчення і використання перспективного педагогічного досвіду [189].

Підтримує попередню точку зору Н. Клокар, яка зазначає, що базові вузівські знання з педагогіки та психології потребують у системі післядипломної освіти нового змістового забарвлення. Разом із психолого-педагогічною підготовкою, на її думку, вчителі мають отримувати науково-теоретичну та методико-технологічну. При цьому кожна з них не має бути ізольованою одна від одної, а складати нерозривну єдність [98].

У процесі підготовки досвідчених учителів маємо враховувати той факт, що час змінюється, застарівають знання, набуті в педвузі, тому рівень готовності потребує оновлення. Зі зміною часу виникає багато нових напрямків у педагогіці, про які у вузі не зазначалося [216]. Відповідно, учитель здобуває актуальні знання через систему післядипломної освіти. Остання надає важливого значення формуванню окремих аспектів готовності. Так, О. Козлова та В. Скнар пропонують у системі післядипломної освіти надавати важливої уваги формуванню готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності. Їх вибір зумовлений тим, що кожен учитель має бути готовим до діяльності в нових умовах [100; 199]. М. Яровий та Л. Супрун вважають, що необхідним показником готовності вчителя до педагогічної роботи є саме його здатність до

творчого пошуку. Тому вони пропонують через систему післядипломної освіти розвивати творчий потенціал педагогічних кадрів [237].

Існують й інші підходи до підготовки педагогів до діяльності в системі післядипломної освіти, але ми не бачимо потреби на них зупинятися.

Підсумовуючи вказане, зазначимо, що в процесі підготовки педагогів до професійної діяльності в системі післядипломної освіти головна увага спрямована на вдосконалення, надолуження, оновлення та доповнення тих прогалин, які є в педагогічній діяльності як молодого так і досвідченого вчителя.

Здійснення теоретичної підготовки вчителів із питань полікультурності буде ефективним у системі підвищення кваліфікації [61; 114; 115]. Цілісність та безперервність процесу підвищення кваліфікації є важливою умовою при організації процесу формування в педагогів готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі [116; 144; 147; 179].

У системі післядипломної освіти науковці також значну увагу приділяють формуванню професійної компетентності педагогів. Так, Т. Круковська пропонує формувати правову компетентність керівника закладу освіти [119]; І. Сингаївська, Г. Карпова основне завдання системи післядипломної освіти вбачають в підвищенні психологічної компетентності керівників освітніх установ [97; 196]; Є. Івашенко пропонує звернути увагу на еколого-педагогічну компетентність; К. Кальницька, В. Левицький важливим вважають підвищення комунікативної компетентності вчителів [92; 96]. Формування кожної із зазначених компетентностей у цілому складають професійну компетентність педагога.

Існують і мало розроблені в системі післядипломної освіти аспекти формування тієї чи іншої компетентності. До них належать полікультурна. Проблема формування полікультурної компетентності педагогів була об'єктом дослідження українських учених [6; 152; 236]. Незважаючи на посилений інтерес до даної проблеми, вона залишається недостатньо розробленою. Мало наробок із формування полікультурної компетентності школярів, майбутніх

учителів, і, звичайно, педагогів, які мають досвід роботи.

Процес формування готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі, як зазначалося, має розпочинатися в стінах педагогічних вузів, а розвиток і подальше вдосконалення – у системі післядипломної освіти й у самостійній діяльності. Оскільки вузи педагогічного спрямування на даний час не формують таку готовність, то пріоритетне значення в цьому напрямку надається саме системі післядипломної освіти. Дана система поряд із надолуженням, оновленням і доповненням професійних і фахових знань, умінь на сьогодні має ще й формувати полікультурну компетентність педагогів, координувати подальшу самостійну роботу вчителя [54; 55].

Сьогодні все більше науковців здатність і готовність особистості до здійснення професійної діяльності, у тому числі й до педагогічної, пов'язують із компетентністю, оскільки на переконання І. Єрмакова “Компетентність розвиває вміння: розв'язувати найрізноманітніші життєві проблеми; отримувати й аналізувати інформацію; критично аналізувати інформацію; приймати рішення; оцінювати соціальні наслідки дій; працювати в групі; розробляти й виконувати контракти; включатися в проекти; організовувати свою роботу; використовувати нові інформаційні технології, проявляти стійкість перед труднощами; знаходити нові рішення” [84, 111]. Тому для нашого дисертаційного дослідження розгляд підходів до даної категорії є дуже важливим.

Сучасна система освіти не може бути ефективною в разі, якщо вона не спирається на концепцію компетентності, в основі якої лежить ідея виховання компетентної людини та працівника, котрий не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, а й вміння діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, і, беручи на себе відповідальність за певну діяльність, – такої думки І. Тараненко [215, 38].

У формуванні ключових компетентностей педагога важлива роль належить системі післядипломної освіти, яка має не лише вдосконалювати професійний рівень учителя, а й формувати нові знання та вміння, які необхідні

для здійснення діяльності в сучасних умовах.

Проблему компетентності розглядали у своїх дослідженнях такі вітчизняні та зарубіжні науковці: С.Архипова, І. Єрмаков, Н. Кузьміна, М.Лук'янова А. Маркова, І. Тараненко, А. Хуторський, А. Щербаков та інші. В їхніх працях увага спрямована на вивчення сутності й змісту компетентності, розроблення шляхів і засобів її формування й розвитку в майбутніх і практикуючих учителів.

У науковій літературі до поняття “компетентний” немає однозначного підходу. Українські вчені часто ототожнюють дану дефініцію з терміном “компетенція”, тому в словниках, що надруковані в Україні, подаються близькі за значенням поняття. Наприклад, у "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" (2001) подано таке трактування: "компетентний: 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий // який ґрунтується на знанні, кваліфікований: 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний" [32, 445]. “Компетенція: 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи” [32, 445]. У “Словнику іншомовних слів” знаходимо таке тлумачення: “Компетентний [лат. – *competens (competentis)* – належний, відповідний] – 1) правосильний; 2) той, що знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь. Компетентність – 1) авторитетність, обізнаність; 2) володіння компетенцією. Компетенція [лат. – *competentia (competere)* – досягати, відповідати, прагнути] – 1) коло повноважень якогось органу чи посадової особи; 2) проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв’язати” [203, 541]. У даному словнику розмежовуються поняття. Це видно з визначення 2 терміна “компетенція”. Воно свідчить про те, що людина має бути не лише обізнана з будь-якою проблемою, а з умінням її фахово вирішити.

Такі вчені як Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен розрізняють ці два терміни, вважаючи, що кожен із них несе свій смисл. На їхню думку, “компетентність – це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв’язувати проблеми, що

виникають у реальних ситуаціях життя” [84, 106]. Компетенціями вони вважають певні повноваження, що має людина. Ми погоджуємося з таким підходом.

Російський дослідник А. Хуторський також розрізняє дані поняття: “компетенція – це сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них. Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності” [227, 58].

І. Бабін, В. Раміх під компетенцією розуміють “освітній успіх відносно того, хто конкретно навчається його здібностей та придатностей до власне відповідальної дії в широкому контексті професійних, культурних, економічних та соціальних відносин.

Компетенція “говорить”: я роблю те і так, тому що це є доцільним, ефективним у даному широкому контексті своєї діяльності (життєдіяльності)” [16, 209-210].

І.Зимня компетентністю називає здатність (уміння) діяти на основі набутих універсальних знань. Науковець торкався питання відбору ключових компетентностей, якими вважав такі, що відповідають найширшому колу специфіки роботи, універсальні для різних видів діяльності й можуть бути умовно названими “здатністю до діяльності”. Щодо “компетенції” то вона, на думку дослідника, є інтегративним утворенням і містить такі складові: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до рефлексії [88].

В іноземній науковій літературі компетентність не зводиться до наявності знань чи повноважень. Учені підходять до розуміння поняття як до здатності діяти [84].

Таким чином, вищезазначене дає нам можливість зробити висновок про те, що два терміни “компетентність” та “компетенції” є такими категоріями

наукового знання, які, з одного боку, мають різне смислове навантаження, із другого, є взаємопов'язаними й взаємозалежними одиницями. Оскільки наявності компетенцій особистість не буде компетентною й навпаки, лише той індивід є компетентним, який має компетенції.

Складність і мінливість сучасного життя ставить перед людиною нові проблеми, які потребують компетентного вирішення. У зв'язку із цим в особистості виникає потреба в набутті компетентностей, які б стосувалися тієї чи іншої сфери життєдіяльності. Наприклад, індивід живе в межах громадянського суспільства, відповідно він має набути громадянської компетентності, цей же індивід у межах середовища спілкується з іншими людьми, тому комунікативна компетентність для нього є необхідною й т.д. Отже, життя вимагає від особистості наявності в неї низки компетентностей, які б допомагали їй реалізувати себе. Таким чином, є необхідність зупинитися на видах компетентностей.

А. Маркова компетентність визначає як “індивідуальну характеристику ступеня відповідальності вимогам професії” і пропонує такі види:

- спеціальна компетентність, вона полягає у володінні власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна компетентність полягає в оволодінні спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, прийнятними в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальній відповідальності за результати своєї професійної праці;

- особистісна компетентність полягає у володінні прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійними деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність полягає у володінні прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень [143, 28].

І. Єрмаков вважає, що існує життєва компетентність, що пов'язує різні види компетентностей, які розкривають загальні здатності людини в тих чи інших сферах життєдіяльності. “Мова йде про суто психологічну, соціальну, комунікативну, інформаційну, полікультурну, загальнокультурну, інтелектуальну компетентність та інші” [84, 127]. На думку вченого, до найбільш розроблених належать такі категорії компетентностей: аутопсихологічна, яка пов'язана з уявленням індивіда про самого себе; соціально-психологічна, яка виявляється у сфері соціальної взаємодії, міжособистісного спілкування; соціальна – здатність особистості адекватно оцінити навколишню дійсність на основі повноти знань про неї; громадянська – розвиток здатностей бути громадянином, який володіє демократичною громадянською культурою, усвідомлює цінності свободи, прав людини, відповідальності, готовий до компетентної участі у громадянському житті [84, 133]. Ґрунтовно досліджували науковці методологічну, психологічну, комунікативну, інформаційну, рефлексивну, професійну компетентності.

Важливим для нашого дослідження є розгляд останньої, оскільки професійна компетентність є головною складовою професіоналізму особистості, вона є вирішальним компонентом кожного виду діяльності. Набуття людиною даної компетентності забезпечить досягнення намічених нею майстерностей. Тому недаремно дану компетентність пов'язують з акмеологічним розвитком індивіда. С. Архипова пише: “Професійна компетентність в акмеологічному розумінні – це когнітивний компонент підсистем професіоналізму особистості й діяльності, сфера професійного ведення, коло розв'язуваних питань, система знань, яка постійно розширюється, дозволяє виконувати професійну діяльність із високою продуктивністю, діяти самостійно й відповідально” [13, 207].

Безперечно, компетентність у своїй структурі містить не лише когнітивну складову, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, систему ціннісних орієнтацій, звички [84]. Отже, “компетентність” як складне утворення має свою структуру.

У праці Л.Сохань зазначено, “як складне психологічне утворення професійна компетентність має певну структуру. Професійна компетентність структурно включає в себе спеціальну предметну компетентність (фаховий рівень), соціально-психологічну, методичну, тобто має різні зрізи” [84, 323]. Вона вважає: “Знання, навички, уміння виступають своєрідними рольовими характеристиками професійної особистості. Усі інші компоненти можна розглядати як її суб’єктивні характеристики, що свідчать про ставлення особи до діяльності та її індивідуальну манеру виконання професійних функцій” [84, 322].

І.Родигіна визначає компетенцію як загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню. “Компетенція не зводиться ні до знань, ні до навичок, бути компетентним не означає бути вченим чи освіченим” [188, 19].

Дослідниця, посилаючись на європейських експертів, подає таку внутрішню структуру компетентності: знання; пізнавальні навички; практичні навички; відношення; емоції; цінності та етика; мотивація. [188].

Структурні компоненти компетентності будуть доповнюватися й змінюватися відповідно до специфіки професійної діяльності та її видів.

Для нашого дисертаційного дослідження важливе значення має професійна компетентність педагога.

Дану проблему висвітлювали у своїх працях такі вчені: С. Архипова, С. Гончаренко, І. Єрмаков, Н. Кузьміна, М. Лук’янова, Н. Мойсеюк, В. Сластьонін та інші. Зміст і структура професійної компетентності стала предметом дослідження як педагогів та психологів, так і соціологів, фізіологів тощо.

Аналіз літератури, пов’язаної із проблемами компетентності педагога, свідчить про те, що в сучасній науці не існує єдиного підходу до розуміння термінів, які використовують автори щодо визначення професійної компетентності вчителя. На думку Т. Колодько “найпоширенішими дефініціями, що використовують автори для позначення цього утворення,

є “педагогічна компетентність” (Л. Мітіна), “професійна компетентність учителя” (Б. Гершунський, Т. Добудько, А. Маркова), психолого-педагогічна компетентність (М. Лук'янова), а також вони вживаються як синоніми (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська)” [101, 6].

У державних документах, які відображають освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників педагогічних вузів, компетентність розглядається з кількох позицій: як готовність майбутнього вчителя виконувати свої професійні обов'язки відповідно до сучасних вимог теорії й практики, як знання та досвід діяльності в педагогічній галузі та як обізнаність молодого вчителя в педагогічній галузі [172].

Н. Мойсеюк під компетентністю педагога розуміє “особистісні можливості вчителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності” [151, 147]. Щодо структури професійної компетентності педагога, то дослідниця вважає, що вона розкривається через педагогічні вміння, оскільки “психолого-педагогічні й спеціальні (із предмета) знання є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності” [151, 148].

А. Маркова вважає: “Компетентність учителя визначає, з одного боку, аналіз, процес (педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість) і результат (навченість і вихованість школярів) його праці, із другого – співвідношення об'єктивно необхідних умінь і психологічних якостей, якими він володіє” [142]. У дослідженнях ученої найширше розкрито педагогічну компетентність, яку вона ототожнює з педагогічним професіоналізмом. А. Маркова переконана, що “професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, який досягає гарних результатів у навчанні й вихованні” [142].

В. Сластьонін має своє бачення: “Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної

діяльності” [200, 40]. На його думку, зміст теоретичної готовності виявляється в умінні педагогічно мислити. До її складу входять уміння – аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні. Зміст практичної готовності полягає в уміннях, які можна спостерігати. Вони охоплюють організаторські (мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні) та комунікативні вміння [201].

Сучасний український учений І. Зязюн педагогічну компетентність пов’язує з педагогічною майстерністю, де педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, її системотвірним фактором є гуманістична спрямованість.

Підвалиною професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізується); педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення; техніка, що спирається на знання й здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи культуру педагогічної діяльності [173; 176; 208].

Важливим у діяльності вчителя є володіння педагогічною технікою, яка полягає в умінні обирати правильний стиль і тон у спілкуванні, керувати увагою, темпом діяльності, навичками демонстрації свого ставлення до вчинків учнів [91; 148]. Особливе місце посідає розвиток мови педагога (правильна дикція, темп голосу, правильне поєднання мови, міміки, жестів) та вміння регулювати власні психічні стани” [113; 151; 205].

Таким чином, наявність у педагога необхідних знань, умінь, навичок забезпечують йому теоретичну й практичну готовність до здійснення своєї професійної діяльності.

Разом із тим людина не може бути лише професійно компетентною. Їй необхідно розвивати й ключові життєві компетентності [88]. Зокрема, специфіка роботи вчителя передбачає тісний взаємозв’язок та високий рівень володіння такими компетентностями. Це зумовлене тим, що педагог під час

здійснення навчально-виховного процесу, у першу чергу, формує в школярів різні життєві компетенції, які допоможуть дитині стати повноправним суб'єктом життя.

Реформа сучасної освіти передбачає розвиток в учнів таких ключових (життєвих) компетенцій, зокрема:

- такі політичні та соціальні компетенції, як здатність і бажання брати на себе відповідальність, брати участь у прийнятті рішення в групі, розв'язанні конфліктів мирними способами, бажання сприяти функціонуванню й зміцненню демократичних інститутів;

- компетенції, які стосуються життя в полікультурному суспільстві. Для запобігання відродженню расизму або ксенофобії й розвитку клімату нетерпимості освіта повинна озброїти молодь полікультурними компетенціями, такими як прийняття відповідальності, повага до інших і вміння жити з людьми інших культур, мов або релігій;

- компетенції, які належать до усної чи письмової комунікації;

- компетенції, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства володіння технологіями (технікою), розуміння їх застосування, а також здатності до критичного мислення стосовно інформації, яка поширюється засобами масової інформації й рекламою;

- здатність навчатися упродовж усього життя як база професійного та життєвого самовизначення [84; 108; 118].

Таким чином, взаємозв'язок ключових і професійної компетентностей для особистості є важливим і необхідним, оскільки вона допомагає професійно здійснювати певну діяльність. У сучасних умовах педагог удосконалює рівень будь-якої компетентності в системі післядипломної освіти.

Серед основних компетентностей, якими має володіти особистість, є полікультурна. Вона в Україні ще мало досліджена.

Про полікультурну компетентність писали у своїх дослідженнях як українські так і зарубіжні фахівці Р. Агадуллін, Н. Дулантбеков, М. Туркенов, К. Юр'єва; концепцію професійної діяльності вчителя в полікультурній освіті

досліджували: Г.Дмитрієв, З. Малькова, Л. Супрунова та інші.

Сьогодні більшість учених під полікультурною компетентністю особистості розуміють здатність людини жити й діяти в багатокультурному середовищі. К. Юр'єва зробила спробу окреслити зміст і шляхи формування такої компетентності, як складової професійної компетентності. На її думку, ефективність роботи з інтеркультурного виховання залежить від здатності педагога толерантно ставитися до учнів, ураховувати їхні етнопсихологічні та етнокультурні особливості, а також специфіку становлення етнічної та національної самосвідомості дітей [236]. Отже, К. Юр'єва більше уваги при формуванні полікультурної компетентності педагога надає розвитку професійних якостей та вмінь.

Казахські дослідники Н. Дулантбеков та Т. Туркенов важливим при формуванні полікультурної компетентності особистості вважають правове виховання. Здійснення його, на переконання вчених, сприятиме правовій соціалізації, суть якої полягає в засвоєнні особистістю правових цінностей, перетворення їх у норми свого життя та поведінки, в особистісні риси та особливості психології. Правова соціалізація є важливою частиною соціалізації в полікультурному суспільстві, такої думки дослідники [77].

Р. Агадуллін подає власний погляд на полікультурну компетенцію й під цим поняттям розуміє загальну здатність до плідної життєдіяльності в умовах поліетнічного й полікультурного суспільства, здатність, що ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії” [6]. У структурі цього інтегративного утворення він виділяє такі складові:

- Аксіологічна, яка виступає як сукупність загальнолюдських та національних цінностей, що формуються з раннього дитинства й розвиваються в процесі навчання та виховання.
- Особистісна, яка містить гуманізм, толерантність, етнічну й національну самосвідомість. Вона формується під впливом усього соціального оточення людини.

- Інтелектуально-діяльнісна, яка містить культурологічні знання (система знань загальнолюдської культури, культури свого та інших народів), уміння позитивно й плідно взаємодіяти із представниками інших культур [6].

Р. Агадуллін зазначає, що системоутворюючі складові полікультурної компетенції, перебуваючи в складній діалектичній взаємодії, являють собою сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених особистісних утворень.

На нашу думку, полікультурна компетентність педагога – це не лише здатність жити й діяти в багатокультурному середовищі, а ще й теоретична та практична готовність до здійснення своєї професійної діяльності в такому суспільстві.

Ми переконані, що дана компетентність має ввійти до структури професійної компетентності вчителів, оскільки цього вимагає зміст навчально-виховного процесу школи, в умовах якої здійснює свою діяльність освітянин.

Основними компонентами полікультурної компетентності, педагога ми вважаємо (рис. 1.3):

- 1) полікультурну грамотність (знання про розмаїття культур, що складають одне середовище, самопізнання, що виникає із самостереження, розуміння властивостей середовища, у якому живемо, та його впливу на оточуючих, гнучкий підхід до національних та культурних норм тощо);

- 2) уміле використання знань, умінь і навичок із полікультурності, у педагогічній діяльності (правильний відбір навчального матеріалу, форм, методів і прийомів роботи з учнями, знаходження в змісті навчальної дисципліни, що викладає вчитель, тем та проблем, які пов'язані з полікультурністю);

- 3) професійно-особистісні якості вчителя (здатність розуміти внутрішній світ учнів, здатність до активного впливу на учнів, емоційна стійкість, уміння спілкуватися, любов до дітей, толерантність, доброта, відповідальність, стабільність нервового стану тощо) [42; 123].

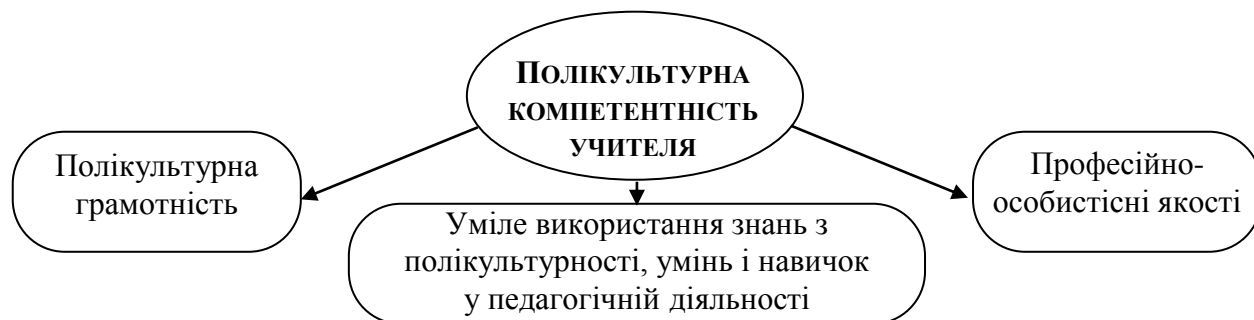


Рис.1.3 Складові полікультурної компетентності вчителя

Щодо змісту полікультурної компетентності педагога, то ми переконані, що він має відповідати змістові полікультурної освіти, яка активно запроваджується в навчальних закладах України.

Зміст полікультурної освіти охоплює широкий спектр питань, що стосуються будь-якої етнічної групи, яка входить до складу багатокультурного середовища. До цих питань відноситься сучасна культура етносу, її історичний досвід, соціально-політичні реалії, проблеми, з якими стикається етнічна група в повсякденному житті, внесок у розвиток суспільства, умови життя в суспільстві [160; 167]. Зміст такої освіти передбачає оволодіння знаннями високого рівня, які б допомогли зрозуміти досвід етнічних груп, вироблення в особистості вміння застосовувати знання з полікультурності в конкретних ситуаціях. Уміння прийняти відповідальні рішення в умовах реального життя, у складних міжнаціональних проблемах, здатність толерантно ставитися до представників різних культурних, етнічних, релігійних груп, ураховувати їхні етнопсихологічні та етнокультурні особливості, специфіку становлення етнічної та національної самосвідомості [236].

З вищевказаного видно, що зміст полікультурної освіти тісно переплітається зі змістом структурних компонентів полікультурної компетентності.

Усе зазначене вище свідчить про те, що сучасна особистість, проживаючи в умовах оновленого суспільства, потребує формування всіх ключових життєвих компетентностей, серед яких чільне місце посідає полікультурна.

Тож, щоб її розвивати в інших, педагог має сам володіти нею. Тому, ми вважаємо, що полікультурна компетентність повинна стати важливою складовою в професійній компетентності вчителя. Зважаючи на це, сьогодні особливо гостро постає питання формування полікультурної компетентності як у майбутніх педагогів, так і в тих, що мають певний досвід роботи. Оскільки, розвиток такої компетентності має здійснюватися на всіх етапах безперервної освіти, починаючи з дошкільного закладу й завершуючи системою післядипломної освіти, то високий рівень володіння нею має бути як у вихователів, так і у викладачів вищих навчальних закладів.

Організувати процес формування полікультурної компетентності треба таким чином, щоб у педагогів розвивалася полікультурна грамотність, уміле використання знань, умінь та навичок із полікультурності, у педагогічній діяльності, професійно-особистісні якості.

Полікультурна грамотність є ядром полікультурної освіти та компетентності, оскільки від неї залежить вміння управляти навчально-виховним процесом, здатність діяти в багатокультурному середовищі.

Організуючи сьогодні в системі післядипломної освіти процес формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі, треба враховувати під час розвитку полікультурної грамотності той факт, що вони виховувалися й навчалися в умовах, коли проблемам полікультурності не надавалася увага або вона була не належна. Відповідно, необхідний рівень такої грамотності не міг сформуватися. Більшість сучасних учителів навчалися за радянської доби, коли певні знання закладалися через інтернаціональну освіту та виховання, якому надавалося важливого значення. Інтернаціоналізм базувався на дружбі народів, знаннях про культури різних етносів, про різноманітність етнокультурних спільнот та ін. Дані засади збігаються з полікультурними, але ми не можемо ототожнювати інтернаціоналізм із багатокультурністю, тому ми приєднуємося до думки Л. Голіка, Т. Клиненко, М. Красовицького, Г. Левченка про те, що багатокультурність означає не просто множинність етнічних і етнокультурних

спільнот у суспільстві, не просто певну культурну різноманітність, а вміщує поняття про принципи їх співжиття на засадах плюралізму [38]. У той час інтернаціоналізм ґрунтувався на ідеї класового підходу до вивчення інших соціально-культурних спільнот. Наприклад, багато подавалося інформації про особливості культур, які входили до складу СРСР, про надбання народів, що проживали в країнах соціалістичного табору. Про культури, що розвивалися в протилежній ідеології – капіталістичній, говорили як про неприйнятні для радянського громадянина або зовсім не подавали інформації. Відповідно, брак об'єктивної інформації не сприяв формуванню у свідомості людини полікультурної грамотності. Тому важливо сьогодні для вчителів здобути (удосконалити) даний рівень. Людина, яка прожила більшу частину життя без полікультурної грамотності і яка була схильна до націоналістичних упереджень, уже зараз може переорієнтувати свій світогляд у тому напрямку, який задає полікультуралізм. Відповідно, робота в напрямку полікультурної підготовки має починатися вже з поколінь, що живуть зараз, а не тільки з тих, які прийдуть за ними.

Таким чином, починати формувати полікультурну грамотність треба зараз, а не чекати приходу наступного покоління вчителів, які будуть володіти нею. Тому роль системи післядипломної освіти в цьому дуже важлива, оскільки саме в ній педагоги зможуть здобути необхідні знання. Отже, педагогу треба модернізувати свій рівень підготовки, відповідно до вимог освітньої галузі.

Полікультурна грамотність, яка є базою навчального процесу, містить: усвідомлення необхідності вивчення проблем полікультурності; знання, які допоможуть збагнути досвід та культурні характеристики етнічних груп, що населяють певну територію; знання, що допоможуть сформувати гнучкий підхід до сприйняття національних та культурних норм, усвідомлення недопустимості расизму та дискримінації; знання про етносоціальне та етнокультурне розмаїття держави; розуміння властивостей середовища, у якому живемо; гнучкий підхід до національностей; знання про взаємодію та взаємозалежність культур; вміння аналізувати міжкультурні, міжнаціональні,

міжконфесійні відносини; правильне усвідомлення необхідної термінології (полікультурність, культура, субкультура, мультикультурність, дискримінація, ксенофобія, стереотипи, упередження тощо). Полікультурну грамотність педагога складають знання основних категорій полікультурної освіти – світова культура, унікальність, національне самовизначення, полікультурне середовище, відмінності між культурами, розмаїття культур, взаємодія культур, культура міжнаціонального спілкування, діалог культур та інші [123].

Таким чином, ми вважаємо, що полікультурна грамотність учителів залежить від правильно сформованих знань, умінь та навичок із багатокультурності, від усвідомлення необхідності їх здобувати. Набуття педагогом полікультурної грамотності надасть йому можливість здійснити свою діяльність відповідно до мети, завдань полікультурної освіти.

Процес навчання педагогів треба спрямовувати й на формування вмій і навичок використання знань із полікультурності у педагогічній діяльності. Розвивати цю складову треба, базуючись на вмінні педагога пов'язувати зміст дисципліни, яку викладає, із проблемами полікультурності. Тобто, у першу чергу, педагог має віднайти в навчальному предметі ті теми, які прямо чи опосередковано ілюструють полікультурність. Здобувши необхідні знання, учитель усвідомлює, що гуманітарні дисципліни мають більше тем, пов'язаних з полікультурністю, ніж природничо-математичні. Тому педагогу-гуманітарію частіше доведеться застосовувати свої знання й уміння. Усвідомлення зв'язку предмета з багатокультурністю, допоможе вчителю правильно організувати полікультурну освіту й виховання дітей, сформувати в школярів полікультурну компетентність.

Ефективне впровадження знань, умінь і навичок із проблем полікультурності у свою професійну діяльність залежить і від правильно відібраного навчального матеріалу, який був би придатний для реалізації в контексті навчального процесу. Тому організувати процес підготовки вчителів у системі післядипломної освіти треба таким чином, щоб він міг точно відбирати матеріал із багатокультурності, бо це найважливіше завдання

педагога. Отже, учитель, який розглядає проблеми полікультурності, має користуватися під час підготовки до занять і пропонувати використовувати учневі таку літературу:

- книги, у яких дотримана фактологічна точність і які є сучасними – це стосується також карт, ілюстрацій, текстів;
- книги, у яких подано розмаїття народів світу, або у вигляді окремих характеристик, або опису образу тієї чи іншої культури в цілому; у свою чергу відкидаються ті з них, у яких культурні групи або індивідуальні фігури подано стереотипно;
- книги, у яких терміни й поняття вживаються з обережністю, і які є постулатом неможливості оцінювати цілий народ, як, наприклад, “дитячий” або “звірячий”;
- книги, які дають учням якомога повнішу інформацію про розмаїття культур і суспільств, демонструючи їх ефективність, досягнення в різних галузях і в минулому, і в майбутньому;
- книги, які рівною мірою можуть бути використані в будь-якій аудиторії – і тій, що складається із представників домінуючої культури, і тій, що утворена із представників меншин;
- книги, у яких представники меншин зображені об’єктивно й із дотриманням коректності” [168].

Ці критерії розроблені В.Подобєдом і є дуже слушними для вчителя.

Може бути, що під час подачі матеріалу з полікультурності, критерії відбору літератури можуть не відображати всієї суті необхідної інформації, тоді вчитель, залежно від специфіки того чи іншого предмета, може конкретизувати дані положення. Отже, без правильного відбору літератури педагог не зможе подати точну й об’єктивну інформацію вихованцям про різні культури, народи та їх спосіб життя, відповідно, діти не отримають достатніх знань із полікультурності.

У навчальному процесі системи післядипломної освіти варто здійснювати правильний відбір форм, методів і прийомів роботи. Маючи відповідні знання,

уміння й навички з полікультурності, вчитель шукає ефективних технологій щодо їх реалізації в навчально-виховному процесі.

Відбір учителем таких технологій залежить від низки факторів:

- специфіки мети й завдань полікультурної освіти;
- індивідуальної та групової особливості учнів;
- специфіки соціально-культурного оточення;
- можливостей освітнього простору школи, району, міста;
- індивідуальних можливостей учителя [83].

Учитель має бути гнучким у виборі форм і методів роботи, оскільки саме вони забезпечують ефективність діяльності [212; 213]. Кожен обраний метод і прийом може мати як позитивний, так і негативний результат – усе залежить від правильності вибору.

У сучасній педагогіці існує багато різних методів, які дають можливість викладачеві реалізувати мету та завдання полікультурної освіти [15; 169; 197]. Ці методи науковці класифікують по-різному, наприклад, за джерелом отримання знань вони бувають словесні, ілюстративні та практичні; за дидактичними цілями – методи оволодіння знаннями, формування вмінь і навичок, застосування отриманих знань, умінь та навичок; за характером пізнавальної діяльності – пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі; на основі внутрішнього логічного шляху засвоєння знань – індуктивний, дедуктивний, традиційний, аналітичний, синтетичний, порівняння, узагальнення, конкретизації і виділення головного [12; 83; 175; 226]. Існують й інші підходи до класифікації методів навчання.

Отже, сьогодні важливо сформувати в педагога вміння правильно відбирати з багатьох запропонованих варіантів такі форми, методи й прийоми роботи, які б сприяли ефективному засвоєнню знань із полікультурності. Такими ми вважаємо бесіду, дискусію, лекцію, моделювання, інтерпретацію, інтерактивні методи, реконструювання, педагогічний тренінг.

У системі післядипломної освіти при формуванні полікультурної

компетентності важливо розвивати професійно-особистісні якості педагога. Наявність в учителя таких якостей є не менш важливим, ніж знання, уміння та навички. До професійно значущих якостей, на думку О. Щербакова, належать: здатність розуміти внутрішній світ учнів, здатність до активного впливу на учнів, емоційна стійкість [235]. М. Лук'янова до таких якостей особистості відносить: рефлексивність (ставлення вчителя до себе, як до суб'єкта професійної діяльності); гнучкість (уміння адаптуватися до ситуації педагогічної взаємодії, яка постійно змінюється); емпатичність (емоційно відгукуватися на проблеми учня); комунікабельність (уміння правильно будувати процес спілкування); емоційна привабливість (зовнішні прояви почуттів через міміку, жести) [139]. В.Вітюк вважає, що до якостей особистості вчителя мають належати такі: уміння спілкуватися, любов до дітей, терпимість, уміння співчувати, доброта, доброзичливість: якості, що вказують на емоційну стабільність особистості (постійність, стабільність нервового стану, емоційна стійкість, відповідальність); якості, що характеризують творчий потенціал особистості (здатність до творчості, віра в себе, оптимістичне відношення до професійної діяльності, артистичні здібності, допитливість, прагнення до знань, працелюбство) [35].

Досить ґрунтовно професійно-особистісні якості вчителя дослідила у своїй праці В. Вітюк. Вона відзначає, що професійно-особистісні якості вчителя є інтегрованою сукупністю професійних і особистісних якостей, що виникає внаслідок трансформації професійно-важливих знань, вимог і вмінь в особистісно значущі для вчителя та виявляються в більш ефективній педагогічній діяльності й посиленні впливу на особистість учня. Професійно-особистісні якості синтезують у собі, по-перше, загальні вимоги до вчителя як особистості, по-друге, особливості його професійно-педагогічної діяльності та, по-третє, конкретний прояв цих специфічних вимог, професійних знань в особистих якостях та діяльності вчителя [35]. До важливих якостей, якими має володіти сучасний учитель-предметник, вона відносить:

- творче ставлення до своєї професійної діяльності;

- прагнення до новаторства на базі сучасних наукових знань і досвіду;
- гуманістичний характер спілкування з учнями;
- усвідомлення себе носієм національної культури та полікультурності.

Кожна з виділених дослідницею якостей є важливою й при полікультурній підготовці вчителя. Не може бути педагог компетентним (у тому числі й полікультурно), якщо він не має творчого ставлення до своєї професійної діяльності [127; 229]. Творчий підхід допомагає вчителю виробити в собі низку вмінь, наприклад, бачити різні варіанти вирішення однієї й тієї ж проблеми (емпатичні); поєднувати форми, методи, прийоми, засоби для ефективності навчально-виховного процесу; розробляти нові, більш дієві, відповідно до знань, які подаються тощо [29; 86; 198].

Творче ставлення до діяльності передбачає наявність у вчителів критичного та креативного мислення. Перше допомагає педагогу аналізувати, помічати позитивне й негативне у своїй діяльності, робити висновки; друге сприяє пошуку шляхів, способів вирішення проблеми, творчому підходу до поставлених завдань. Учитель, який творчо ставиться до професійної діяльності в умовах полікультурності, має володіти й полікультурним мисленням. Цей вид розумової діяльності на сьогодні залишається мало дослідженим. Російський учений В.Єршов подає своє розуміння полікультурного мислення і вважає, що воно передбачає введення специфічних розумових операцій та здатність особистості реконструювати свою розумову діяльність, що є необхідною умовою до розуміння ціннісних основ учасників діалогу та мотивів, які багато в чому визначаються традиціями, звичаями, соціокультурними установками [83].

Окрім вищевказаного, творчість учителя виявляється і в умінні розуміти внутрішній світ дитини. Таке розуміння допоможе йому скорегувати свої дії відповідно до кожного учня.

Отже, дана професійно-особистісна якість учителя допомагає йому постійно шукати нові шляхи підвищення ефективності своєї роботи, знаходити правильні рішення проблем, позбутися стереотипного мислення.

Прагнення вчителя до новаторства також важлива якість для педагога, який працює в полікультурному середовищі. Сьогодні впровадження ідей полікультурності в навчальні заклади України потребує новаторства від педагогів. Зараз іде інтенсивний пошук шляхів, форм, методів впровадження полікультурної освіти й виховання, тому педагог не має стояти осторонь такої проблеми, а брати активну участь у її вирішенні. Прагнення до новаторства допоможе освітянину набутий із багато культурності досвід адаптувати до свого середовища, до своєї системи навчання дітей, віднайти саме ті технології, які стануть дієвими в умовах українського суспільства. Новаторство є результатом творчого пошуку особистості, тому можна говорити про взаємозв'язок цих двох якостей. В. Вітюк до характерних рис педагогів-новаторів відносить: високу професійну компетентність; прагнення до новаторства; сміливість розуму; педагогічну інтуїцію; самостійність суджень, оперативність у прийнятті рішень; уміння пристосовуватися до певної ситуації; здатність пов'язувати нові завдання з набутим досвідом; прагнення до самоосвіти; наявність авторської методики; уміння педагогічного прогнозування кінцевого результату [35]. Ми розділяємо думку дослідниці і вважаємо, що наявність вищеперерахованих рис робить педагога новатором, який володіє високим рівнем педагогічної майстерності, культури мислення, світогляду.

Наступна якість учителя полягає в гуманістичному характері спілкування з учнями. Таку якість можна охарактеризувати як: повага гідності та думки учня, його інтелектуальних та духовних можливостей, уміння через спілкування встановлювати психологічний контакт, щирість, тактовність, доброзичливість, взаєморозуміння, співпраця тощо.

Дані риси певною мірою відображають гуманістичну спрямованість не лише процесу спілкування, а й усієї педагогічної діяльності [134]. Без взаємин, що базуються на гуманізмові, неможливо побудувати міжкультурне спілкування, діалог культур на основі свободи, взаємоповаги, рівнозначності, толерантності.

І останньою, досить важливою якістю педагога, яку необхідно формувати в процесі підготовки вчителів, є усвідомлення себе носієм національної культури та полікультурності [35]. Без такого усвідомлення вчитель не зможе виховати в підростаючого покоління національну свідомість та толерантність до інших культур. Толерантна свідомість та поведінка мають стати важливими характеристиками професійної діяльності вчителів [7; 120; 193]. Вони допоможуть освітянину усвідомити різницю ідей, звичаїв, традицій, що притаманні не лише різним народам, а й кожному представнику етнічної групи (дитині також), побачити спільне та відмінне між культурами, подивитися на власну культуру очима інших народів.

Педагог має бути носієм міжетнічної толерантності, яка містить: систему цінностей, поглядів, стереотипів демократичного тлумачення, що базується на визнанні принципу толерантності в міжетнічних стосунках; уміння людини приймати людей з іншою культурою, свідомістю, традиціями; психологічну готовність до взаємодії із представниками інших національностей на основі терпимості та згоди [1; 10; 27; 56; 90].

Проявляючи міжкультурну толерантність, людина ніколи не буде прагнути підкорити собі іншого, завдати йому шкоди [70; 194; 219]. Толерантність передбачає повагу гідності кожного, здатність визнавати інші погляди, думки, спосіб життя, усвідомлювати те, що кожна особистість має право на наявність та збереження індивідуальності [50; 62].

Така якість особистості передбачає знання рідної мови, культури свого народу та тих, що живуть поруч, розуміння взаємодії та взаємозв'язку між культурними групами.

Педагог має усвідомити, що він є посередником між культурою та освітою. Тому всі знання, уміння й навички, необхідні людині для повноправного життя в умовах полікультурного простору, він має сформувавати в дитини. При цьому важливо, щоб сам учень усвідомив внесок кожного народу в скарбницю загальнолюдських цінностей, зрозумів необхідність і нерозривність зв'язку національного й загальнолюдського. Досягти

позитивного результату може лише той учитель, який усвідомлює важливість національного й полікультурного для розвитку особистості.

Отже, професійно-особистісні якості вчителя впливають на здійснення педагогічної діяльності, її результат.

Таким чином, після аналізу структури полікультурної компетентності можна зробити такий висновок. по-перше, полікультурна компетентність є однією із ключових компетентностей особистості; по-друге, в умовах модернізації системи освіти вона має стати складовою професійної компетентності педагога, по-третє, як самостійна категорія, полікультурна компетентність має власні зміст і структуру.

Отже, кожен педагог, який набуде такої компетентності, здатен активно здійснювати свою діяльність та організовувати навчально-виховний процес відповідно до мети й завдань полікультурної освіти й виховання.

Важливим структуроутворювальним компонентом активності, що має суттєве значення для розуміння категорії компетентності, є готовність. Для нашого дисертаційного дослідження важливим є розгляд готовності педагогів до діяльності в полікультурному середовищі, що сприятиме кращому розумінню полікультурної компетентності та усвідомлення необхідності організовувати процес формування вказаної готовності в системі післядипломної освіти.

Під готовністю педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі ми розуміємо складну, цілісну, динамічну систему, яка поєднує комплекс мотиваційних, когнітивних, гностичних та інших компонентів, що адекватні вимогам до педагогічної діяльності.

Як зазначалося вище, до проблеми готовності, до її змісту й структури, серед науковців не було одностайного підходу. Внаслідок цього з'явилася низка тлумачень щодо змісту та класифікацій структурних елементів готовності. Для формування готовності до діяльності в полікультурному просторі доцільно скористатися класифікацією А. Деркача, Л. Орбан. Але в їхній структурі не вистачає психофізіологічного компонента, який є важливим

при здійсненні педагогом професійної діяльності в полікультурному середовищі. Тому ми вважаємо за необхідне його додати до складових готовності педагогів до професійної діяльності в багатокультурному середовищі (рис. 1.4).

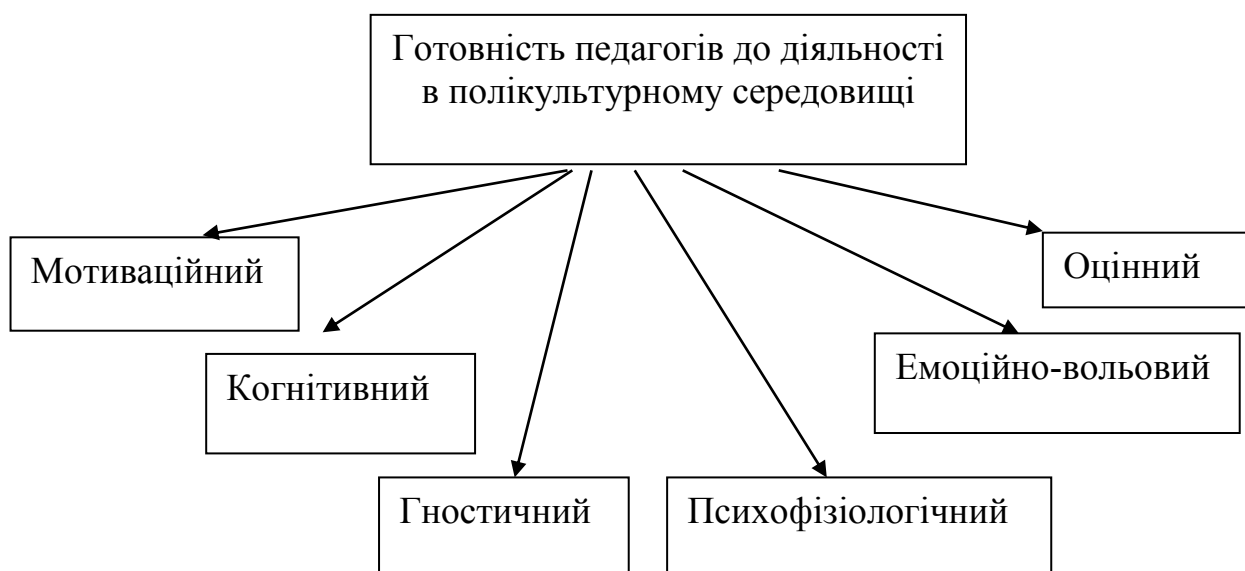


Рис. 1.4 Структурні компоненти готовності педагогів до діяльності в полікультурному суспільстві

Дана класифікація віддзеркалює суть професійної діяльності педагога, і визначає аспекти готовності до здійснення будь-якого виду діяльності (у даному випадку діяльності в полікультурному просторі).

Мотиваційний компонент (професійні установки, інтереси, позитивне ставлення до певного виду діяльності, прагнення нею займатися) є головним структурним компонентом готовності. Він дає можливість учителю усвідомити значущість виконання певного виду діяльності, зокрема, праці в умовах полікультурного середовища, сформувати позитивне ставлення до нього, бажання та потребу його здійснювати. Цей компонент тісно пов'язаний із структурними одиницями готовності і є рушійною силою діяльності. В особистості, яка не має чіткої мотивації, складно сформувати інші складові готовності, оскільки від прагнення здійснювати діяльність залежить і професійний обов'язок, і професійна спрямованість, і здатність управляти своїми емоціями, і психологічним станом. Отже, починати роботу в плані

формування готовності треба з мотиваційного компонента.

Важливою умовою формування в педагогів мотивації до діяльності в полікультурному суспільстві є подача якомога більшої кількості інформації з даного питання. Як свідчать дані аналізу стану готовності, в педагогів не сформовано прагнення до здійснення такої діяльності. Учителі, а їх більшість не мають бажання здійснювати полікультурну підготовку дітей, оскільки не знають, що собою являє така підготовка, що мається на увазі під терміном “полікультурність”. Ми переконані, що з часом, отримавши необхідні знання, учитель усвідомить необхідність у такій роботі й буде прагнути до її здійснення.

Щоб збудити мотивацію до даного виду діяльності, варто подавати відомості про полікультурність, про проблеми, які в межах неї розглядаються; про важливість запровадження полікультурної освіти й виховання в нашій державі; про аспекти багатокультурності, які містяться в змісті шкільних навчальних предметів. Усю цю інформацію необхідно подавати так, щоб зацікавити вчителя, збудити інтерес і бажання до неї. Важливо при формуванні мотивації звернути увагу на джерела інформації, через які педагог у подальшому зможе самостійно знайти необхідні дані (наукова література, періодичні видання, Інтернет- сайти). Отже, мотиваційний компонент готовності педагога до полікультурної діяльності є тією ланкою, яка спонукає його до її здійснення, яка об'єднана й взаємопов'язана з іншими складовими одиницями. Даний компонент дуже важливий у структурі, тому недаремно науковці, які порізнному визначають будову готовності, виділяють його у своїх класифікаціях. Тож, мотиваційний компонент – націленість педагога на виконання певного виду діяльності [47].

Наступний компонент готовності за обраною нами класифікацією – когнітивний. Суть його полягає в наявності необхідних знань, уявлень із певного виду діяльності. Когнітивний компонент тісно пов'язаний із мотиваційним, оскільки, зацікавившись діяльністю в полікультурному просторі, дізнавшись про актуальність вивчення проблем багатокультурності,

педагог має здобути необхідний багаж знань, умінь та навичок. Даний компонент тотожний полікультурній грамотності, яка формується при полікультурній компетентності. Під час формування необхідних знань педагог зможе розбиратися в проблемах багатокультурності; у термінології, що з нею пов'язана; збагне той факт, що кожна людина багатокультурна, незважаючи на суспільство, у якому вона виховувалася; усвідомить те, що кожен учитель є носієм ідей полікультурності і має передати їх молодому поколінню.

Формування когнітивного компонента вимагає набагато більше часу, ніж формування мотиваційного. Тому для проведення занять, де подаються знання з полікультурності, маємо виділяти більшу кількість часу. Розвиток когнітивного рівня важливий, бо педагог, який не має ґрунтовних знань, не зможе правильно побудувати навчально-виховний процес, а від цього у подальшому його вихованці отримають поверхневі знання й, відповідно, недостатній рівень розвитку полікультурної компетентності.

Наступний компонент у складі готовності за класифікацією – гностичний. Суть його полягає в оволодінні педагогами способами та прийомами, що необхідні в певному виді діяльності. Вони допоможуть учителю здійснювати діяльність у напрямку передачі знань та формування вмій у школярів. У зв'язку з цим, ми можемо говорити про взаємозв'язок когнітивного та гностичного компонентів. Педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, передбачає не лише наявність в особистості певних знань, а й їх реалізацію. Для цього необхідно віднайти шляхи, способи, прийоми, форми, засоби, які були б ефективними. Кожен педагог шукає ті, які задовольнили б його потреби. Під пошуком ми розуміємо й процес адаптації вчителем різних технологій, запропонованих ученими, досвідченими педагогами-практиками, методистами до умов, в яких він працює.

Психофізіологічна складова важлива в структурі готовності вчителів до діяльності в умовах полікультурного середовища, оскільки вона забезпечує освітянину безперервність, прагнення не зупинятися, коли виникають труднощі, доводити справу до кінця, бути активним і врівноваженим.

Формування даної складової необхідне з огляду на те, що, розпочавши роботу в напрямку полікультурної підготовки дітей, учитель має здійснювати її сумлінно, активно, витримувати всі труднощі, розв'язувати проблеми та досягати максимального результату.

Важливою складовою готовності педагогів до діяльності є емоційно-вольовий компонент. Його властивість полягає в умінні вчителя контролювати свої емоції, управляти своїм настроєм та настроєм інших, у даному випадку – учнів. Такий контроль необхідний учителю, який здійснює свою професійну діяльність, оскільки психологічна атмосфера, в якій вирують позитивні емоції, спонукає до співпраці, створює творчу атмосферу. Педагогу, що працює в умовах культурної багатоманітності, до формування даного компонента треба підійти дуже серйозно. Це пов'язано з тим, що освітянин має вміти вести діалог, створювати атмосферу, яка б сприяла міжкультурним контактам, бути толерантним, вміти правильно оцінити ситуацію, вміло розв'язувати конфлікти, відчувати емоційний стан дітей, що є представниками національних меншин тощо. Таким чином, педагог має бути прикладом позитивних стосунків між носіями різних культур і вміти контролювати свої емоції в будь-яких ситуаціях [48].

Оцінний компонент останній у структурі готовності. Він є не менш важливим, ніж перераховані вище складові одиниці. Сформованість даного компонента дає можливість педагогу оцінити свою професійну діяльність. Об'єктивна самооцінка роботи, що виконує вчитель, допоможе йому проаналізувати рівень сформованості всіх складових готовності, відповідно, скоригувати роботу в напрямку оновлення знань (згідно з вимогами часу), пошуку інноваційних технологій для запровадження в навчально-виховний процес. Тож важливо спонукати освітян саме до об'єктивної оцінки своєї роботи. Як показали проведені нами дослідження, не кожен педагог здатен оцінити свою роботу правдиво, наприклад, 32% респондентів відповіли, що вже готові до впровадження полікультурності у свої навчальні заклади, при тому, що 62,7%% не змогли точно визначити, що таке полікультурність. Звідси за

логікою витікає, що вчителі готові до впровадження того, про що не знають напевне. Відповідно 30,7% респондентів не оцінили свою готовність до діяльності об'єктивно. Переоцінені можливості негативно впливають на навчально-виховний процес, тому що вчитель, упевнений у знаннях, які передає дітям, а насправді вони потребують корекції, удосконалення, доповнення. Відомості можуть бути неточними. Дитина сприймає таку інформацію про полікультурність і на основі неї будує взаємини, складає враження про представників інших етносів тощо. На основі неточних даних в особистості може виникнути стереотипне мислення, схильність до упереджень, нетолерантності, яких позбутися в подальшому дуже складно. Недооцінені можливості також не несуть користі педагогу. Вони можуть породити комплекс професійної непридатності, при якому особистість втрачає бажання займатися даним видом діяльності. Отже, лише об'єктивна оцінка своєї діяльності допоможе вчителю вдосконалювати професійну майстерність. Від неї буде залежати й рівень готовності до діяльності в полікультурному середовищі.

Зазначене вище дає нам підстави зробити висновок про те, що кожен учитель має активно здійснювати свою професійну діяльність у багатокультурному середовищі, тому має бути готовим до неї й постійно вдосконалювати свою майстерність. Важлива роль у цьому відводиться системі післядипломної освіти, яка має вивести сучасних учителів на високий рівень сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі. Відповідно, в навчальному процесі даної системи треба окреслити шляхи, які сприяли б формуванню зазначеної готовності. Сформована готовність до діяльності в суспільстві, де проживають носії різних культур, указує на рівень розвитку полікультурної компетентності.

Висновки до I розділу

Нині перед сучасною педагогічною теорією й практикою постала проблема формування в педагогів готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі. Під поняттям „готовність” ми розуміємо багатокомпонентне утворення, складові якого взаємопов’язані і взаємозалежні. До складу готовності педагогів до професійної діяльності входить мотиваційний, когнітивний, гностичний, емоційно-вольовий, оцінний компоненти.

Полікультурним середовищем ми називаємо єдине суспільство, в межах якого співіснують на засадах дружби, рівноправності та взаємоповаги представники різних етнічних, культурних та релігійних груп. Наявність культурних відмінностей в межах одного середовища вплинула на систему освіти. Науковці почали шукати нових підходів, які б забезпечили виховання в особистості поваги та визнання існування культури всіх етнічних груп. Результати пошуку призвели до зміни поглядів на навчання, що й породило розробку полікультурної освіти. Полікультурна освіта – формування особистості, яка здатна співіснувати в мирі та злагоді з представниками різних культурних, релігійних, етнічних груп, володіє почуттям розуміння й поваги до них.

Готовність педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі ми розуміємо як складну, цілісну, динамічну систему, яка поєднує комплекс компонентів, що адекватні вимогам до педагогічної діяльності. Структурними компонентами такої готовності є мотиваційний, когнітивний, гностичний, психофізіологічний, емоційно-вольовий, оцінний. Дана класифікація віддзеркалює суть професійної діяльності педагогів і визначає аспекти їх готовності до здійснення діяльності в полікультурному середовищі.

Сформована у вчителя готовність до професійної діяльності в суспільстві, де проживають носії різних культур, указує на рівень розвитку полікультурної компетентності педагога. Під нею ми розуміємо не лише здатність учителя

жити і діяти в багатокультурному середовищі, а й практичну та теоретичну готовність до здійснення своєї професійної діяльності в такому суспільстві. Основними компонентами вказаної компетентності ми вважаємо полікультурну грамотність; уміле використання знань, умінь і навичок з полікультурності, у педагогічній діяльності; професійно-особистісні якості вчителя. Зміст полікультурної компетентності педагога має відповідати змістові полікультурної освіти. Важливу роль у формуванні полікультурної компетентності вчителя відіграє нині система післядипломної освіти, яка не лише вдосконалює знання, а й формує нові, необхідні педагогу для роботи в сучасних соціокультурних умовах.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

2.1. Організаційно-педагогічні умови формування готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до професійної діяльності в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти

Перехід на нову освітню парадигму й стрімке впровадження інноваційних технологій у навчання й виховання має супроводжуватися постійним удосконаленням професійної підготовки педагогічних кадрів [9; 142; 148; 205; 208; 233]. Вимоги до формування в педагогів готовності до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища визначаються новими підходами до проектування змісту професійної діяльності сучасного вчителя. Гострота міжетнічних стосунків зумовила підвищення уваги до етнопедагогізації навчального процесу, який передбачає взаємозв'язок та взаємодію педагогіки з навчально-виховними традиціями того чи іншого етносу.

Готуючи педагогів до здійснення діяльності в багатокультурному суспільстві, необхідно налаштувати їх на сприйняття людини іншої культури та на побудову на цій основі діяльності щодо формування стосунків з нею. Це складна й дуже важлива робота, бо вчитель, маючи негативні стереотипи до тієї чи іншої культурної спільноти, може їх перенести на дитину, представника цього етносу. Отже, формувати в педагогів таку готовність необхідно вже зараз, оскільки сучасні випускники повинні завершити навчальний заклад із розвиненими ключовими компетентностями, серед яких і полікультурна. Самостійно дітям їх набути буде дуже важко, а декому неможливо. Тож не варто чекати й зволікати з підготовкою фахівців.

Найкраще формувати спеціаліста, який був би готовий до діяльності в полікультурному середовищі, ми вважаємо через безперервну багатокультурну освіту. Під час такого процесу особа здобуває початкові

знання, вміння та навички міжкультурної взаємодії в дошкільному закладі, далі поповнює й розширює їх у початковій ланці. Основна та середня освіта спрямовує зусилля на розвиток у дитини полікультурної компетентності. Вищий навчальний заклад педагогічного напрямку чи педагогічні училища вдосконалюють знання, уміння та навички з полікультурності, а також учить використовувати їх під час професійної діяльності. Система післядипломної освіти сприяє розширенню та доповненню знань, здобутих у вузі, подає нові, актуальні для певного часу. На жаль, на даний момент безперервна полікультурна освіта не діє. Мало уваги їй приділяють і на різних рівнях, наприклад, у вузах немає жодного предмета чи спецкурсу, що розглядали б багатокультурність як один із підрозділів. Такими можуть бути громадянознавчі предмети, які планується вводити в якості сновних з 2009 року. Отже, зважаючи на це, майбутні вчителі не отримують знань із полікультурності, умінь та навичок, необхідних для діяльності в умовах багатокультурного середовища, у них не сформовані особистісні якості, відповідно, їх готовність до професійної діяльності в умовах культурного розмаїття недостатня.

У сучасних умовах існують протиріччя між реальною педагогічною практикою та педагогічною освітою, що визначило кризу в діяльності вчителів у нових умовах. Нинішні соціокультурні зміни вимагають від кожної особистості вміння жити й здійснювати діяльність у полікультурному середовищі, а фахівців, які б змогли цьому навчити, недостатньо.

Ця ситуація призводить до того, що розвивати в учнів полікультурну компетентність треба вже зараз, а вчителі недостатньо готові до цього. Вирішити цю проблему можна через запровадження в педагогічні навчальні заклади, у першу чергу, спеціальних курсів, а згодом і предметів, які б розкривали питання багатокультурності. Це надасть можливість кожному майбутньому педагогу розібратися в національних та загальнолюдських цінностях, у їх взаємозв'язках, набути полікультурної грамотності, стати фахівцем справи, що створить можливості для подальшої передачі таких знань наступним поколінням.

Таким чином, формувати в педагогів готовність до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти доцільно та ефективно, оскільки її змістовий компонент містить весь обсяг наукових знань, необхідних учителю.

У нашому дослідженні ми розглянемо методика формування готовності вчителів до діяльності в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти (рис. 2.1).

Зміст діяльності з формування означеної готовності розкриваємо через розгляд шляхів, організаційно-педагогічних умов, форм і методів роботи.

До основних шляхів, які сприяють формуванню професійної готовності вчителів до діяльності в полікультурному середовищі, ми відносимо організацію методичної роботи в курсовий та міжкурсний періоди і самоосвітню діяльність педагога. Реалізувати дані шляхи можливо в системі підвищення кваліфікації. Такий підхід ми вважаємо на даний час є найефективнішим.

На нашу думку, ефективним формування зазначеної готовності буде за умов: осмислення педагогами необхідності набуття готовності до професійної діяльності в багатокультурному суспільстві; компетентнісного та міждисциплінарного підходів. Виконання цих умов допоможе досягти бажаного результату. Позитивного результату вдасться досягти й за умови розробки й впровадження в систему післядипломної освіти ефективних форм і методів роботи.

Забезпечують безперервне підвищення кваліфікації інститути післядипломної освіти, районні, міські, шкільні методичні об'єднання.

Більша частина педагогічних працівників підвищують свою кваліфікацію в інститутах післядипломної освіти. Районний (міський) рівень забезпечує організаційно-координаційну роботу з підвищення професійної майстерності вчителів і керівників шкіл. Щодо шкільного рівня, то він орієнтований безпосередньо на підвищення професійної компетентності вчителів і вихователів, що виявляється в якості й результативності їхньої педагогічної праці. Специфічним для шкільного рівня є невелика кількість учасників.

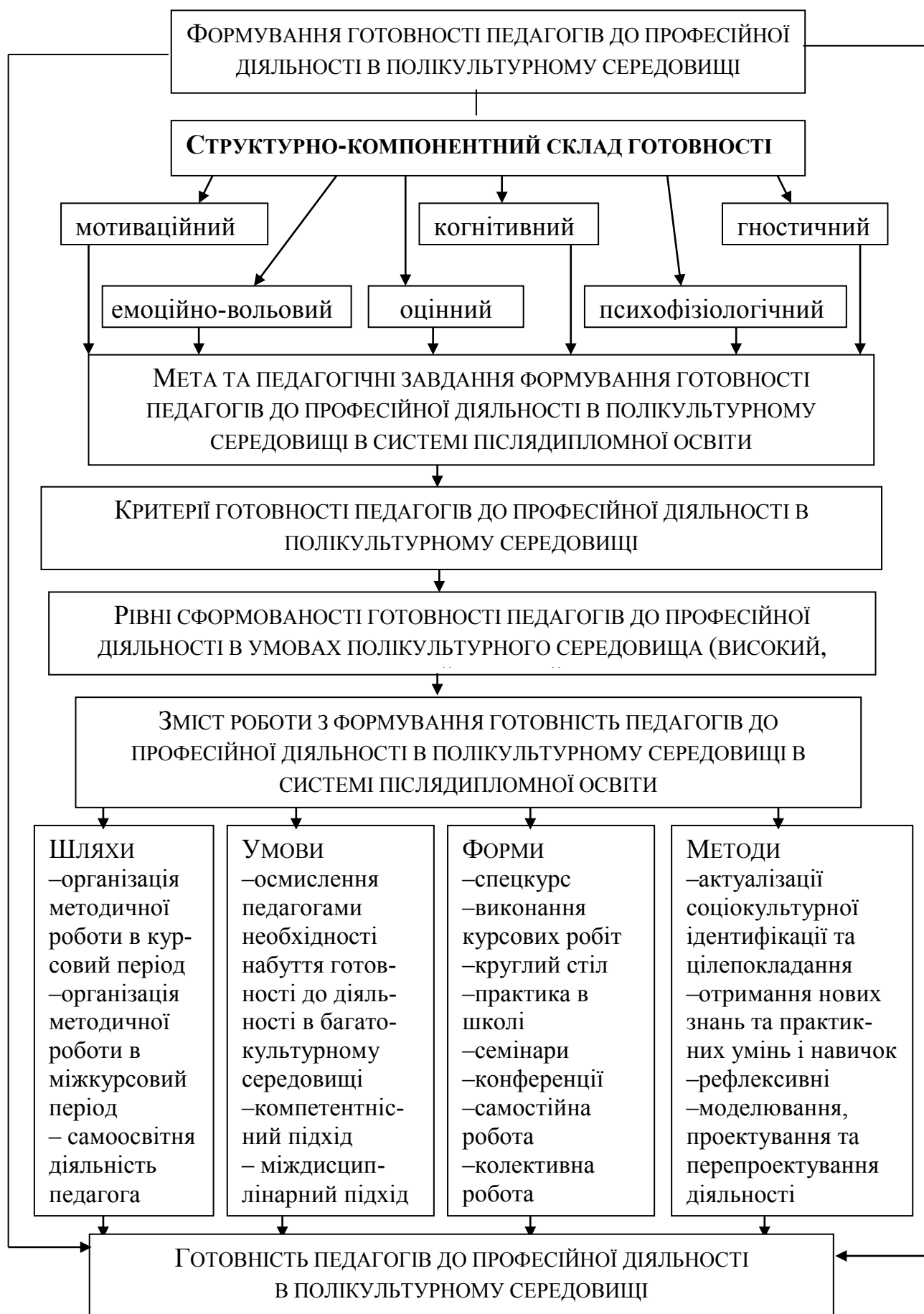


Рис 2.1 Схеми формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти

Під час формування в педагогів готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі головна роль відводиться інститутам післядипломної освіти. Адже за статистикою в таких інститутах щорічно підвищують кваліфікацію 20 % від усього педагогічного персоналу країни. У даний заклад приходять учителі, які мають певний рівень професійної готовності, що був закладений у педагогічних вузах. Але часто рівень освітньої та професійної підготовки не відповідає сучасним вимогам, оскільки швидко застаріває наукова інформація, з'являються нові підходи до навчання, реформуються різні галузі життя людини. Усе це призводить до того, що кожна людина, яка працює, а особливо вчитель, має оновлювати, поглиблювати, набувати нових знань, умінь та навичок, а також розвивати духовну культуру.

Сучасний стан готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі свідчить, що на даний час переважна більшість учителів не готова працювати в умовах культурного розмаїття [41]. Відповідно, система післядипломної освіти має взяти на себе вирішення проблеми розвитку в педагогів полікультурної компетентності. Прагнення під час підготовки спеціалістів у межах вищої освіти передати їм найбільший обсяг професійних знань призводить до того, що він буде замалий для забезпечення професійної компетентності фахівця упродовж усієї його кар'єри. Тому ці знання потрібно постійно оновлювати.

Організація роботи в курсовий період під час формування в педагогів готовності до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища буде ефективною за умов: введення спеціального курсу; написання курсових робіт; практики в школі (рис. 2.2), які реалізуються за допомогою різних методів.

Для успішної діяльності спецкурсу ми враховуємо той факт, що робота буде проводитися з дорослими людьми. Підходи до їх навчання відрізняються від освіти студентів та школярів. Тому, розробляючи спецкурс, ми виходили з того, що навчання дорослих буде ефективним лише за умов: постійного мотивування (спираючись на потреби та інтереси слухачів); наявності

комфортних умов роботи (створення мікроклімату, що сприяв би співпраці); застосування різних методів навчання (доносити інформацію до кожного слухача, урахувавши індивідуальні потреби кожного); використання знань та досвіду слухачів (поєднання нової інформації з уже існуючим досвідом); усвідомлення слухачами необхідності застосування нових знань на практиці (робота має бути наближеною до реальних потреб та проблем педагогів); грамотного дозування часу на засвоєння нового матеріалу (правильний розподіл часу на різні види діяльності).



Рис 2.2 Форми і методи формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі в курсовий період

Останнім часом активізувалася робота щодо введення спеціальних курсів у навчальний процес інститутів післядипломної освіти, доцільність яких полягає в тому, що під час їх проведення досить докладно розглядається одне з актуальних питань сучасності. Спецкурси дають можливість не лише поглибити рівень знань, удосконалити вміння та навички, а й сформувати нові. Тому, зважаючи на те, що в більшості сучасних педагогів рівень знань, умінь та

навичок з багатокультурності є недостатнім, ми для підвищення рівня сформованості полікультурної компетентності запровадили в навчальний зміст курсів підвищення кваліфікації спецкурс “Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи”. Мета такого курсу – сформувати в педагогів, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах, готовність здійснювати свою професійну діяльність в умовах полікультурного простору. Для досягнення мети нами були виділені такі завдання:

- розширити загальну та педагогічну культуру вчителя;
- подати знання, необхідні для взаємодії з людьми, які належать до різних культурних груп, сформувати відповідні вміння та навички;
- виховати особистісні якості та ціннісні орієнтації, що притаманні людині, яка живе в умовах культурного розмаїття;
- сформувати в педагога вміння через зміст свого навчального предмета здійснювати полікультурну освіту школярів.

Даний спецкурс поєднує теоретичну й практичну підготовку вчителів, що є необхідною умовою при складанні таких курсів. Інтеграція теорії та практики допоможе сформувати високий рівень готовності до діяльності в полікультурному середовищі. Щоб цього досягти, треба уважно підходити до питання використання методів навчання дорослих людей.

Для реалізації підготовки вчителів до професійної діяльності в полікультурному суспільстві ми виходили з класифікації методів за цілями й завданнями навчальної діяльності (табл. 2.1). Дані методи доречно використовувати як у межах роботи спецкурсу, так і в поєднанні з будь-якою формою.

Отже, спецкурс, як одна з форм організації методичної роботи в курсовий період, є дуже важливим, оскільки в процесі його роботи формуються всі складові готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі.

Методи роботи з формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі

№ п/п	Тема	Форми	Методи	Зміст
1.	Шляхи формування та подолання стереотипів й упереджень	Педагогічний тренінг	Методи актуалізації соціокультурної ідентифікації та цілепокладання (анкетування, бесіда, дискусія, тестування, проектування, рольові ігри)	Дані методи дають можливість виявити рівень знань про полікультурність, готовність педагогів до діяльності в багатокультурному середовищі, рівень національно-культурної ідентифікації, сформуванню позитивного ставлення до полікультурної освіти, підготувати людину до міжкультурного діалогу. Названі методи сприяють активній діяльності слухачів під час занять
2.	Етнічне та полікультурне становище регіону (країни)	Лекційно-практичне заняття	Методи для отримання нових знань та практичних умінь і навичок (словесні – пояснення, лекція, розповідь, евристична бесіда; практичні – вправи, метод проекту, тренінг)	Вони спрямовані як на пасивне сприйняття матеріалу слухачами, так і на активну участь у процесі навчання
3.	Формування толерантності в українському суспільстві	Круглий стіл	Рефлексивні методи (аналіз, проблематизація)	Ці методи передбачають розвиток у слухачів: умінь аналізувати соціокультурну ситуацію, що дасть можливість збагнути мотиви та цінності діяльності; здатності виявляти власні складнощі в діяльності та проблеми особистісного розвитку, визначати шляхи виходу зі складних ситуацій та подолання проблем за допомогою власного соціального досвіду, що сприяє критичному ставленню до власних вчинків та вчинків інших людей, до пошуку шляхів виходу зі складних ситуацій
4.	Використання інтерактивних методів навчання як засобу формування полікультурної свідомості	Практичне заняття	Методи моделювання, проектування та перепроєктування діяльності	Базуються на уявленнях про структуру діяльності, цінностях індивіда, арсеналі видів діяльності. Застосування таких методів сприяє вмінню формулювати мету своєї діяльності, що має бути адекватною полікультурному середовищу та власним цінностям, визначати шляхи досягнення мети, бачити відповідність обраних видів діяльності в полікультурній ситуації [65]

Важливою умовою є міждисциплінарний підхід до вивчення полікультурності, особливо необхідний в закладах, де немає спецкурсу, що розглядає дані проблеми. Цей підхід сприятиме розгляду питань багатокультурності з позиції різних наук, що дасть можливість отримати ґрунтовну інформацію. Кожна наукова дисципліна прямо або опосередковано розглядає питання полікультурності [44]. Тому важливо, вивчаючи теми, які пов'язані з цими питаннями, виділити їх у кожному предметі, а не в якомусь одному.

Під міждисциплінарним підходом ми розуміємо формування в педагогів готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі через навчальні предмети курсів підвищення кваліфікації.

Важливість запровадження міждисциплінарного підходу до вивчення питань багатокультурності на курсах підвищення кваліфікації полягає в тому, що будь-який окремо взятий предмет не в змозі пояснити всі аспекти культури, способу життя етнічної групи, її соціальні проблеми. Відповідно, знань, набутих у межах однієї галузі, замало для того, щоб педагог міг взаємодіяти з представниками різних культур, а також розумно розв'язувати складні проблеми. Аналіз полікультурності в межах одного предмета зводить до розуміння, призводить до неправильної інтерпретації та оцінки. Щоб цього не сталося, треба в навчальні дисципліни курсів підвищення кваліфікації вводити міждисциплінарний підхід до вивчення досвіду та подій, які стосуються тієї чи іншої етнічної групи.

Міждисциплінарний підхід так само, як і спецкурс, має сформувати полікультурно компетентного педагога, тобто такого, який був би готовим здійснювати свою професійну діяльність у середовищі, яке складається з представників різних культурних, етнічних, релігійних груп.

Сьогодні кожна наукова дисципліна має свої переваги в розгляді питань полікультурності. У процесі розвитку кожна наука визначила відповідні напрямки в дослідженні багатокультурності. На даний час кожна із суспільних дисциплін торкається проблем полікультурного середовища. Тому, формувати в педагогів готовність до професійної діяльності в у мовах полікультурного

суспільства доречно через міждисциплінарний підхід. На курсах підвищення кваліфікації в межах даного підходу перевагу треба надавати таким навчальним предметам як педагогіка, психологія, філософія, соціологія, культурологія, історія. Паралельно вчителі будуть набувати полікультурної освіти в межах дисциплін, спеціалістами яких вони є. Зокрема, учитель, що викладає українську мову та літературу, познайомиться з питаннями полікультурності в межах названих предметів, а також через літературу, мову, як засіб комунікації.

Філософія допоможе вчителям збагнути поняття “діалог культур”, яке розкриває можливість для розуміння будь-якої культури лише в співвідношенні з іншими, визначає важливість взаєморозуміння людей різних етнічних груп [223; 225]; допоможе усвідомити, що кожна культура розглядається як складний організм (тому стало неможливо їх розподілити на високорозвинені чи примітивні). Завдяки цьому, культури, які сприймалися як недосконалі, почали вивчатися як такі, що відрізняються одна від одної.

У межах даної дисципліни педагоги дізнаються про погляди сучасних науковців-філософів на шляхи вирішення проблем взаємодії між людьми, а також про те, що стосунки мають базуватися не лише на визнанні права кожної культури на існування, а й на рівноправному діалозі, який має привести до взаємозбагачення й розвитку культурних спільнот [89; 94].

Отже, філософія допоможе педагогу розглянути культуру як світ, у якому людина знаходить себе, а людство – як цінність, що складається з рівноцінних культурних спільнот, які мають будувати стосунки у вигляді діалогу культур.

Соціологія особливої уваги надає проблемам стосунків між соціокультурними спільнотами, людиною та суспільством, людиною та природою [207]; розглядає питання пов’язані із принципами, структурою, рівнями, механізмами, системами взаємодії культур, із зміною культур під час взаємодії; з проблемою взаємодії та взаємовпливу в полікультурному просторі; з питанням оцінки людьми іншої культури; з формуванням національної ідентичності [93; 112].

Особливістю історичної науки є те, що вона допомагає вчителю зрозуміти наслідки впливу однієї культури на іншу (наприклад, європейської на інші

регіони світу); має величезний фактичний матеріал, що сприяє усвідомленню педагогами процесів становлення та розвитку полікультурного середовища. Саме історична наука при вивченні полікультурних спільнот надає важливого значення процесам їх становлення в часі та просторі [52; 238].

Предметом культурології є культура, її визначення, філософське обґрунтування її природи, походження, типологія [11].

Головною проблемою культурології є проблема діалогу культур у полікультурному середовищі. Важливість цього питання беззаперечна, оскільки діалог, будучи прийнятною формою спілкування, орієнтований у майбутнє й передбачає глибокі знання про духовну структуру та інтелектуальну систему суспільства, з яким здійснюється діалог. У культурології, досліджуючи “діалог культур”, звертається увага на передумови, які роблять його реальним (такий діалог призводить до розуміння іншої культури). Першою умовою є визнання того факту, що у світі не існує культури, яка б не мала жодної спільної риси зі світовою культурою. Другою – подолання бар’єрів, які виникають під час переходу з однієї культури в іншу. Третьою – позбавлення “образу ворога” [31].

Отже, межі даної науки дають можливість учителю розглянути суперечливі питання про розмаїття прогресу культур.

Психологічна наука знайомить педагогів з проблемами міжкультурної взаємодії. Учені цікавитися цим питанням почали після масових міграцій, що тривали в післявоєнні роки. Під час переселень люди мали адаптуватися до нового культурного середовища. Таке пристосування й стало предметом дослідження психологів, зокрема, патологічні феномени, пов’язані з цим процесом (невростичні та психосоматичні розлади). Особливу увагу науковці надавали почуттям задоволення, психічного добробуту та душевного здоров’я [230].

Освітняни в межах даної науки можуть познайомитися з загальними категоріями наслідків міжкультурних контактів, які в 80-х роках ХХ століття виділив С.Бокнер: 1) геноцид, тобто знищення групи, що протистоїть; 2) асиміляція, тобто поступове добровільне або примусове прийняття культурних норм

домінуючої групи аж до повного злиття з нею; 3) сегрегація, тобто курс на окремий розвиток культур; 4) інтеграція, тобто збереження групами своєї культурної ідентичності під час об'єднання у нове середовище [186; 209].

Найприйнятнішою формою міжкультурних контактів, на думку не лише психологів, а й філософів, соціологів, істориків є інтеграція, яка дає можливість зберегти свою культурно-етнічну ідентичність учасникам взаємодії.

Важливого значення в психології вчені надають розробці механізмів підготовки індивідів до міжкультурних контактів [60]. У цьому напрямку дана наука тісно переплітається з педагогікою, оскільки, під час підготовки використовує педагогічні методи навчання.

З проблемами міжкультурної взаємодії працівники освіти знайомляться з розділів психології, які присвячені питанням агресії. Вивчення таких розділів важливе, оскільки агресія детермінована соціальними факторами: расовою, національною й культурно-соціальною приналежністю. Знаючи про це, педагоги можуть запобігти формуванню в молодого покоління расизму, націоналізму, шовінізму [178].

Психологія не ігнорує питань, пов'язаних із психологічною відмінністю між представниками різних культурних спільнот. Знаючи про такі відмінності, освітянам буде легко виховувати школярів у дусі толерантності.

Психологія допоможе вчителям набути уявлення про упередження, які багато в чому визначають стиль поведінки по відношенню до оточуючих. Формування упереджень пов'язане з потребою особистості визначити своє положення відносно інших людей, соціальних груп, культур, етносів. Отже, набувши знань про упередження, педагог зможе пояснити ставлення представників одного етносу до іншого, носіїв домінуючої культури – до представників культури меншин.

У психології початку ХХ століття сформувався особливий напрямок – етнічна психологія. Виникнення його спричинене посиленнями міграційними процесами, поширенням міжнаціональних конфліктів, а також активністю міжнародних контактів. Відповідно, у межах цього напрямку порушуються

питання, пов'язані зі зміною психологічної характеристики людини в результаті взаємодії, адаптацією особистостей до нових соціокультурних умов тощо [117].

У педагогіці домінуючим є культурологічний підхід, який орієнтує освіту на діалог з культурою людини як її творця та суб'єкта здатного до культурного саморозвитку [45]. Тож, дана наука готує особистість до ведення конструктивного діалогу. Через педагогіку вирішуються всі питання, пов'язані з полікультурною освітою.

Дані дисципліни є ключовими у формуванні в педагогів готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі, бо саме вони у своєму змісті містять найбільше інформації про багатокультурність, яка допоможе вчителю правильно організувати навчально-виховний процес. Допоміжними предметами мають бути ті, які відповідають певній спеціальності вчителя. Наприклад, правознавство розглядає питання свободи совісті, віросповідання та рівноправності, незалежного від етнокультурної приналежності; географія подає відомості про вплив природно-географічних умов на розвиток етносів, про проблеми населення території та їх вплив на діалог культур; література розглядає питання формування національної та світової літератури, драматургії, театру, подає кращі зразки загальнолюдських та національних цінностей. Особливого значення набувають предмети, у змісті яких є теми з краєзнавства. Краєзнавство надає унікальний етнографічний матеріал про матеріальну та духовну культуру, побут народів, які населяли та населяють регіон.

Таким чином, міждисциплінарний підхід є тим джерелом, під час якого в курсовий період у вчителів формуються знання з полікультурності.

У процесі роботи курсів підвищення кваліфікації ми пропонуємо вчителям теми курсових робіт, які пов'язані з полікультурністю. Цей вид діяльності передбачає самостійну роботу слухачів під керівництвом викладача. У процесі цієї роботи розвиваються аналітичні, творчі вміння, уміння критично мислити. Написання курсової роботи сприяє аналізу великої кількості джерел, розвиває знання з полікультурності, уміння правильно виділити із великої кількості матеріалу головне. Розгляд даної роботи викладачем дасть

можливість визначити рівень сформованості готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі.

Важливою формою формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі в курсовий період є практика в школі. Вона надає можливість учителеві спостерігати за організацією навчально-виховного процесу в умовах полікультурного середовища. Проведений аналіз уроку допоможе педагогу взяти з нього те, що важливе для роботи, для наслідування, удосконалити ті моменти, які цього потребують, а також відкинути недоліки. Ця форма роботи надасть можливість молодим учителям перейняти досвід роботи в полікультурному середовищі в досвідчених фахівців.

У курсовий період, окрім спецкурсу, написання курсових робіт, практики в школі дуже доречно проводити окремі лекційно-практичні заняття. Запровадження їх доцільне для тієї категорії слухачів, які не мають можливості прослухати спецкурс. В інститутах післядипломної освіти педагогічних кадрів до введення спецкурсу доречно проводити заняття, розраховані на 8 годин, під час яких педагоги мають можливість ознайомитися з полікультурними особливостями свого регіону, а також дізнатися про важливість формування толерантності в особистості. Даний восьмигодинний курс подає первинні знання з проблеми, яку ми досліджуємо. Він допомагає вчителю зорієнтуватися в проблемах полікультурності, дістати уявлення про аспекти, які пов'язані з багатокультурністю, познайомитися з термінологією, збагнути необхідність полікультурної підготовки. Знання, здобуті під час такої роботи, сприяють кращому розумінню педагогами матеріалу, пов'язаного з багатокультурністю, за умови міждисциплінарного підходу до вивчення полікультурності. Проводити такі заняття можна як у формі лекції чи практичного заняття, так і використовуючи інтерактивні методи навчання. Лекційне заняття збагачує вчителів великою кількістю інформації, яку варто засвоїти, практичне – сприяє активному залученню педагогів до роботи, до самостійного вирішення тих чи інших складних міжкультурних проблем. Інтерактивні методи допомагають розкрити в педагога творчий потенціал, спонукають до новаторства, до вміння

спілкуватися один з одним, спільного пошуку вирішення проблем. Отже, використання такої форми організації полікультурної освіти педагогів сприятиме формуванню в них готовності здійснювати свою професійну діяльність в умовах культурного різноманіття.

За умови компетентнісного підходу, формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі має відбуватися не лише на курсах підвищення кваліфікації, а й у міжкурсовий період. Це важливо, бо не можна розвинути полікультурну компетентність протягом одних курсів чи якогось окремого методичного заходу. Тому треба організовувати методичну роботу в міжкурсовий період так, щоб вона забезпечила формування вказаної готовності. На нашу думку, ефективним формування полікультурної компетентності вчителів буде за умови наступності в реалізації полікультурної підготовки в процесі курсів підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період.

Формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі в міжкурсовий період забезпечує методична робота на рівні району (міста). На базі районних (міських) центрів підвищення кваліфікації має здійснюватися постійне вдосконалення знань, здобутих в інституті післядипломної освіти (обласний рівень), та за потребою оновлення їх, а також систематичне оволодіння методичними та практичними вміннями щодо реалізації принципів полікультурності (рис. 2.3).

Ефективність роботи з формування готовності педагогів до діяльності в умовах полікультурного середовища на даному рівні буде залежати від правильно підібраних форм роботи.

Важливою формою підвищення кваліфікації в міжкурсовий період є постійно діючий семінар. Зміст роботи такого семінару визначається актуальними проблемами. У нашому випадку доцільність використання такої форми поза сумнівом, бо розвинути в педагога полікультурну компетентність є важливою необхідністю. Постійно діючий семінар передбачає розгляд однієї з актуальних тем, яка розглядається учасниками з різних аспектів. Проведення таких семінарів вимагає від слухачів постійного пошуку нової інформації,

висловлення власної позиції щодо проблеми, яка розглядається. У роботі постійно діючого семінару вчитель має можливість поділитися своїм досвідом організації полікультурної підготовки дітей, обговорити необхідність та доцільність застосування різних методів, висловити думку щодо проблем, які виникають під час полікультурної підготовки, знайти їх вирішення. Таким чином, на даний час, коли вчителі потребують розвитку полікультурної компетентності, постійно діючий семінар є досить ефективною формою роботи.



Рис 2.3 *Форми і методи формування готовності вчителів до діяльності в полікультурному середовищі в міжкурсовий період*

У міжкурсовий період, продовжуючи роботу з формування готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі, варто проводити й проблемні семінари (дводенні, триденні тощо). Тематику такої форми роботи на районному (міському) рівні варто складати на основі запитів учителів. Тобто, кожен учитель, який хотів би для себе вирішити якусь проблему, пов'язану з багатокультурністю, подає запит у районний (міський) методичний кабінет. Там методисти ці запити групують, аналізують і, як результат, складають тематику занять. Такий підхід до проблемних семінарів із формування полікультурної компетентності педагогів важливий, адже вчителі

отримують ту інформацію, яка допоможе їм вирішити наболілі проблеми. Під час роботи даного семінару педагоги набувають не лише знань про інші культурно-історичні спільноти, а й будуть здатні орієнтуватися в потоці інформації, засвоєння якої сприятиме вирішенню найгостріших міжкультурних проблем.

У міжкурсовий період важливою є й така форма, як індивідуальна робота з учителями. Цій роботі ми надаємо важливого значення під час формування готовності здійснювати професійну діяльність в умовах культурного розмаїття. Така робота дає можливість педагогу отримати кваліфіковану консультацію від викладача, підвищити теоретичний рівень знань з полікультурності, удосконалити професійні вміння й навички діяльності в умовах багатокультурного середовища, познайомитися з новинками в літературі, підібрати в ній необхідний матеріал.

Досить ефективною формою залучення вчителів до дослідження проблеми полікультурності є науково-практичні конференції. Ця форма роботи передбачає самостійну підготовку вчителів до конференції. Педагог, який бере активну участь у конференції, має проаналізувати велику кількість необхідної літератури – це дасть йому можливість дослідити проблему самостійно. Самостійність опрацювання літератури, сприяє кращому розумінню проблеми, яку розглядають освітяни. Пасивна участь у конференції дає можливість здобути додаткові знання, проаналізувати почутий матеріал.

Роль методичних об'єднань у формуванні готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища важлива, адже на них можна заслуховувати доповіді про важливі питання, пов'язані з полікультурністю, познайомитися з аналізом колегами наукової літератури, яка розкриває питання багатокультурності, організувати взаємовідвідування уроків фахівців різних спеціальностей, на яких учитель демонструє свою готовність професійно діяти в умовах культурного розмаїття. Окрім цього, в межах діяльності методичного об'єднання доречно проводити консультації для молодих учителів з проблем полікультурності, заслуховувати звіти про

самоосвіту педагогів. Робота методичних об'єднань дозволяє створити творчі групи вчителів у складі 10 чоловік, які працюють над розв'язанням актуальних проблем навчального процесу (наприклад, підвищення рівня готовності учнів до співіснування в межах полікультурного середовища, формування полікультурної компетентності учнів засобами гуманітарних дисциплін тощо). На завершальному етапі учасники творчої групи складають методичні рекомендації щодо ефективності розв'язання проблем. Отже, робота вчителя в межах методичного об'єднання, на якому розглядаються питання, пов'язані з полікультурністю, впливає на рівень сформованості його готовності до роботи в багатокультурному суспільстві.

Не менш важливою колективною формою методичної роботи в міжкурсовий період є відкриті уроки. Відвідуючи їх, учитель переймає досвід колеги, на основі якого формує власну готовність до професійної діяльності. Такі уроки дають можливість побачити як переваги, так і недоліки підготовки вчителя, і, відповідно, перейняти краще у свою діяльність.

Підвищити полікультурну компетентність можливо за допомогою самоосвіти. Для питання, яке ми досліджуємо, ця форма роботи є важливою. Самоосвіта – освіта, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі, такої думки український учений С.Гончаренко [57; 58].

Е.Дуб пропонує умовно самоосвітній процес поділити на два основні напрямки роботи людини над собою: професійна та загальна самоосвіта. Перший напрямок пов'язаний з тим, що педагог сам удосконалює свої знання, уміння, навички відповідно до змін, що відбуваються в різних сферах діяльності людини. Під впливом змін умов праці вчитель має засвоїти самостійно нові прийоми та способи професійної діяльності. Другий – зумовлений постійною потребою освітян у підвищенні свого культурного рівня. Педагог, який постійно працює з дітьми, має знати про проблеми внутрішнього й міжнародного життя, добре розбиратися в пріоритетах сучасної науки й техніки, бути економічно освіченою людиною, розуміти мистецтво,

літературу, спорт, знати проблеми молоді, її інтереси, спрямованість, ідеали, її кумирів тощо [84].

У межах нашого дослідження ми більше уваги приділяємо саме професійній самоосвіті, тобто вчитель, працюючи в школі, самостійно шукає ефективні шляхи реалізації набутих знань із полікультурності, а також умінь, здобутих на обласному, районному (міському) рівнях. Окрім цього, вчитель самостійно шукає й вивчає матеріал, у якому виникла потреба, для організації полікультурного навчально-виховного процесу. Разом із професійною самоосвітою відбувається й загальна самоосвіта [82] у процесі безперервної полікультурної підготовки педагогів. Набуваючи самостійно знань із багатокультурності, учитель збагачує свій загальнокультурний рівень, оскільки питання полікультурності тісно пов'язані з іншими дисциплінами непедагогічного спрямування.

Ураховуючи зазначене вище, подаємо зміст полікультурної самоосвітньої діяльності педагогів. Він містить:

- розширення знань із педагогіки, психології, з інших дисциплін, де розглядаються питання полікультурності;
- удосконалення полікультурних умінь;
- розширення загальнокультурного кругозору;
- опанування методикою викладання полікультурності в межах предмета, якому навчає вчитель.

Особливо важливо призвичаїти до самоосвіти молодих учителів, викликати в них бажання активного пізнання питань полікультурності, самопізнання своїх цінностей, можливостей самовдосконалення й намагання досягти вагомих результатів, і відповідних професійного та суспільного рівнів.

Таким чином, самоосвіта – це процес засвоєння знань, умінь та навичок, поглиблення професійної та загальної культури, це процес розширення світогляду людини. Самоосвіта дає людині, зокрема педагогу, всебічно розвиватися, працюючи над собою. У ході самостійної підготовки вчитель заповнює прогалини в духовному, культурному розвитку, долає обмеженість

у знаннях із полікультурності.

Організація самоосвіти з питань полікультурності має пов'язуватися із практичною діяльністю педагога, бути систематичною й послідовною, постійно повинні вдосконалюватися її зміст і форми. Підхід до організації вивчення певної теми, пов'язаної з багатокультурністю, має бути комплексним. У школі повинні створюватися умови для того, щоб педагоги зверталися до нових досягнень науки й передового педагогічного досвіду. Самоосвітня робота кожного педагога має бути завершеною у вигляді доповіді, участі в семінарі, педагогічній раді, виступу на науково-практичній конференції тощо.

З усього вищезазначеного можна зробити висновок, що формувати у вчителів готовність до діяльності в полікультурному середовищі можливо такими шляхами: організація методичної роботи в курсовий та міжкурсний періоди, самоосвітня діяльність педагога за наступними організаційно-педагогічними умовами: осмислення педагогами набуття готовності до діяльності в багатокультурному середовищі, компетентнісного та міждисциплінарного підходів. Зазначені шляхи важливі в системі післядипломної освіти, оскільки робота з формування готовності вчителів, розпочата на курсах підвищення кваліфікації педагогів, має не завершуватися після їх закінчення, а продовжуватися в міжкурсний період, змінюючи підходи, форми організації, та в процесі самоосвіти. Кожен зі шляхів передбачає різну організацію полікультурної підготовки педагогів (різні форми, методи, підходи), що в сукупності складає цілісну методику формування готовності педагогів до здійснення своєї діяльності в умовах полікультурного середовища.

Таким чином, подана та проаналізована нами методика важлива під час формування у вчителів готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти. Її дієвість та ефективність ми перевірили під час формувального експерименту.

2.2. Організація дослідно-експериментальної роботи з формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища

Актуалізація в Україні полікультурної освіти й виховання спонукає сучасного педагога до набуття ним відповідного рівня готовності, що зміг би задовольнити освітні потреби. В умовах оновленого суспільства висококваліфікований учитель має бути готовим до впровадження ідей полікультурності в навчальні заклади, до здійснення своєї професійної діяльності в умовах культурного, релігійного, етнічного розмаїття.

Українське суспільство за своїм складом є багатокультурним. Стосунки в ньому склалися протягом багатьох століть. Не всі взаємини базувалися на мирі та злагоді, були й такі, що спонукали до конфліктів. Запобігти подальших протиріч допоможе впровадження полікультурної освіти та виховання, що сприятимуть формуванню в кожній особистості позитивного ставлення до представників інших народностей, спрямовують людину до прагнення дізнатися більше про культури, що її оточують. Отже, нині особливо гостро постає питання підготовки кадрів, які б змогли працювати в умовах багатокультурного суспільства. Зважаючи на це, виникла необхідність проаналізувати стан готовності педагогів до діяльності в полікультурному середовищі.

Кожна людина, яка проживає на території України, знаходиться в межах полікультурного середовища. У зв'язку із цим постають питання: Що знають люди про багатокультурне суспільство, в якому живуть? Чи готові вони в ньому жити? Чи сформоване в них особистісне світосприйняття міжетнічних стосунків? Допомогти вирішити людям ці питання, як уже зазначалося, покликана система освіти. І це не даремно, бо полікультурність має охоплювати і школи, і вузи, і структури додаткової освіти, і післядипломну освіту. У цих закладах має розвиватися полікультурна компетентність особистості. І починати її формування треба не з наступних поколінь, а з теперішніх, бо кожна людина повинна переорієнтувати свій світогляд у тому напрямку, якого

вимагає полікультурна освіта.

У зв'язку з вищезазначеним, виникла необхідність визначити рівень готовності сучасних учителів до впровадження в навчально-виховний процес ідей полікультурності. Для цього були розроблені такі критерії оцінки готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі:

Першим критерієм ми визначили ставлення педагога до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі. Цей критерій визначає бажання вчителя працювати в напрямку здійснення багатокультурної освіти й виховання. Ставлення засвідчує емоційне сприйняття даного виду діяльності. Воно впливає на ефективність та активність педагога. Емоції завжди спонукають до творчості, до підвищення рівня професійної майстерності. Про це свідчать результати проведеного нами дослідження стану готовності. Вони показують, що ставлення педагога до роботи сприяє удосконаленню набутого рівня, пошуку нових шляхів підвищення результативності в роботі. Тобто, ставлення мотивує вчителя. Негативні емоції породжують апатію та відсторонення від роботи в умовах багатокультурного суспільства.

Другий критерій – наявність знань, що допомагають зрозуміти культурний досвід та ментальні характеристики різних народів. Виділяючи даний критерій, ми виходили з того, що вчителі вже мають певний рівень знань, необхідних для здійснення педагогічної діяльності, тому до цих знань треба додати спеціальні, тобто ті, які б дали можливість працювати в умовах полікультурного середовища. Без спеціальних знань здійснення даної діяльності неможливе. Такі знання складають полікультурну грамотність. Вони закладаються в процесі розвитку полікультурної компетентності та під час формування полікультурної готовності до діяльності, тобто, це знання про полікультурний простір, фактори його формування та функціонування.

На основі синтезу професійних та спеціальних знань формуються вміння, тому третім критерієм ми визначили сформованість професійних умінь, які необхідні для здійснення педагогічної діяльності в полікультурному середовищі. До основних умінь належать: вміння викладати в умовах

багатокультурного оточення; комунікативні вміння; уміння аналізувати та розв'язувати проблеми полікультурності, уміння добирати ефективні методики роботи, розробляти власні.

Останнім критерієм є наявність необхідних професійно-особистісних якостей. Педагогам, яким не властиві емоційна стабільність, щирість, толерантність, доброта, наполегливість, цілеспрямованість, високий самоконтроль поведінки тощо, складно буде здійснювати свою професійну діяльність, у тому числі й в умовах культурного розмаїття.

Отже, визначені нами критерії допоможуть оцінити рівень сформованості готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі й, відповідно, ступінь розвитку полікультурної компетентності.

Відповідно до розроблених критеріїв визначаємо рівні готовності: високий, середній, низький (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Критерії та рівні сформованості готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі

№ п/п	Критерії	Рівні готовності
1.	Ставлення педагога до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі	<p>Високий – педагог усвідомлює наявність полікультурного середовища, сприймає цей факт як позитивне явище, намагається підвищити власний полікультурний рівень та рівень учнів, позитивно ставиться до соціокультурних спільнот, проявляє толерантність, забезпечує можливість безконфліктної продуктивної діяльності в багатокультурному середовищі, створює умови для розвитку особистості у полікультурному просторі</p> <p>Середній – у діяльності вчителя простежується позитивне ставлення до представників одних культур, а негативне по відношенню до інших. Педагог не має особливого бажання запроваджувати ідеї полікультурності в навчальний процес (робить це, бо так треба). У його свідомості складається вибірково позитивне та негативне ставлення до багатокультурного середовища</p> <p>Низький – учитель не має позитивного ставлення до здійснення своєї професійної діяльності в умовах полікультурного середовища, не бажає нею займатися (не схильний до запровадження інновацій). У поведінці вчителя прослідковується небажання співпрацювати з представниками різних соціокультурних спільнот, чим створюються передумови для розвитку конфліктів</p>

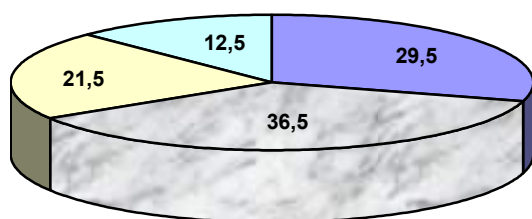
2.	Наявність знань, що допомагають зрозуміти культурний досвід та ментальні характеристики різних народів	<p>Високий – педагоги мають глибокі знання, знайомі із проблемами полікультурного середовища, діалогу культур, вільно оперують фактами, розуміють термінологію, вільно орієнтуються в інформаційному просторі полікультурного суспільства, критично ставляться до інформації, яка до них надходить. Вони є полікультурно грамотними людьми</p> <p>Середній – педагоги мають знання, які не спираються на фундаментальні уявлення про сучасне полікультурне суспільство та про процеси його становлення. Учителі не прагнуть самостійно отримувати інформацію про багатокультурність і не вбачають необхідності в її отриманні</p> <p>Низький рівень – у педагогів відсутні знання про сучасний полікультурний простір, такі знання не є для них актуальними, вчителі не підходять критично до інформації, що одержують, про полікультурне середовище</p>
3.	Сформованість професійних умінь, які необхідні для здійснення педагогічної діяльності в полікультурному середовищі	<p>Високий – учитель вміє організовувати полікультурний навчально-виховний процес, проводити навчання в умовах полікультурного середовища, розв'язувати різного роду та складності проблеми, що виникають у багатокультурних середовищах, має комунікативні, аналітичні, конструктивні та інші вміння</p> <p>Середній – учитель потребує певної допомоги в організації навчально-виховного процесу в полікультурному середовищі, вміє розв'язувати нескладні проблеми, які виникають в умовах культурного розмаїття, потребує вдосконалення комунікативних, аналітичних та інших умінь</p> <p>Низький – учитель не може організувати навчально-виховний процес в умовах багатокультурності, не вміє вирішувати проблеми, що стосуються полікультурного суспільства (або вирішує лише найпростіші), не бажає розвивати різного роду вміння, що допомогли б при діяльності в умовах полікультурного простору</p>
4.	Наявність необхідних професійно-особистісних якостей	<p>Високий – педагогу притаманні такі риси, як емоційна стабільність, критичне осмислення іншої культури, емоційна оцінка її, щирість, толерантність, добре ставлення до всіх соціокультурних спільнот, наполегливість, цілеспрямованість та самоконтроль у полікультурній діяльності</p> <p>Середній – педагог емоційно стабільний, але без критичного аналізу іншої культури, недостатньо наполегливий та цілеспрямований у полікультурній діяльності</p> <p>Низький рівень – учитель емоційно нестабільний, має негативне сприйняття інших соціокультурних спільнот, переважно нещирий і нетолерантний, негативно ставиться до вивчення інших культур</p>

Для визначення стану готовності вчителів до діяльності в полікультурному середовищі нами було проведено констатувальний етап дослідно-експери-

ментальної роботи в загальноосвітніх закладах усіх районів Херсонської області, у Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів, Кримському республіканському та Житомирському обласному інститутах післядипломної педагогічної освіти. З цією метою застосовано комплекс діагностичних методів: анкетування, опитування, бесіда, спостереження.

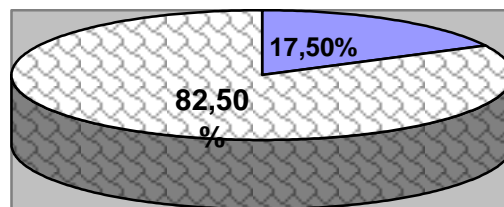
У констатувальному експерименті брав участь 2701 респондент – молоді вчителі та ті, що мають певний досвід педагогічної діяльності. Вони колишні студенти вузів м.м.Херсона, Миколаєва, Одеси, Запоріжжя, Мелітополя, Києва, Севастополя, Донецька, Вінниці, Кіровограда, Дніпропетровська, Харкова, Ужгорода та інших. Респондентами були й педагоги, які навчалися у Вітебському державному педагогічному інституті, Тираспольському педагогічному інституті, Московському психолого-соціальному інституті. В експерименті брали участь педагоги, які мають різні кваліфікаційні категорії (рис. 2.4), викладають різні навчальні предмети, директори шкіл, заступники директорів, вчителі початкових класів, практичні психологи. Серед них були як чоловіки, так і жінки (рис. 2.5), які працюють у сільських та міських загальноосвітніх школах (рис. 2.6), мають різний вік (рис. 2.7). Зведені дані подані в додатку А.

Констатувальний етап експерименту тривав протягом 2001-2002 років. Під час експерименту педагогам було запропоновано заповнити анкету (додаток Б).



■ вища категорія □ I категорія
 □ II категорія □ спеціаліст

Рис.2.4 Розподіл респондентів за кваліфікаційними категоріями



■ чоловіки □ жінки

Рис.2.5 Розподіл респондентів за статтю

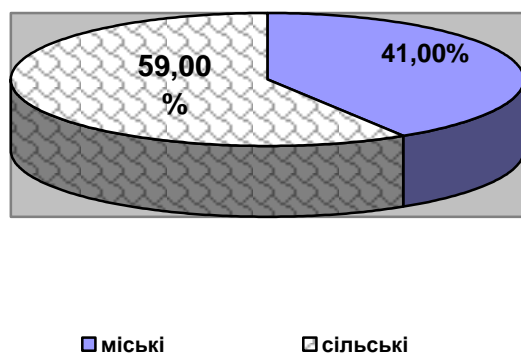


Рис.2.6. Розподіл респондентів за місцевістю

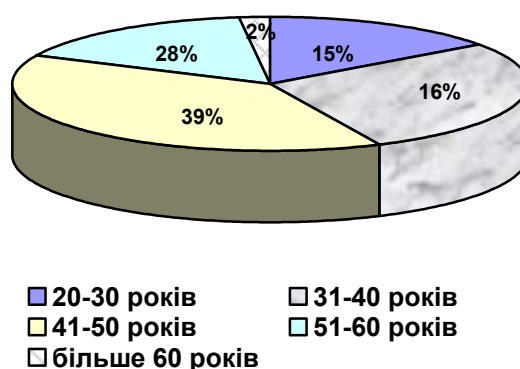


Рис.2.7. Розподіл респондентів за віком

Перше питання ми ставили з метою дізнатися – чи відоме педагогам поняття “полікультурність”, чи міркували вони над його значенням, тобто, визначити рівень обізнаності з даним терміном. Це було важливо, оскільки жоден шкільний навчальний предмет прямо не розглядає питання багатокультурності, тому вчителі дану інформацію можуть або проігнорувати, або отримати самостійно.

Аналіз відповідей респондентів на це питання показав, що про полікультурність замислювалося 39,9% опитаних. Переважна більшість – 60,1%, не замислювалися над тим, що таке “полікультурність”.

В опитуванні брала участь різна кількість учителів гуманітарних, природничо-математичних спеціальностей, учителі початкових класів, музики, образотворчого мистецтва, фізичної культури та практичні психологи, тому ми відповідно до спеціальності подали діагностичні дані зацікавленості вчителів полікультурністю (додаток Л). У кожній із цих спеціальностей відповідь “так” не переважає відповідь “ні”, окрім учителів історії. Це зумовлено найбільшою наближеністю цього предмета до проблем багатокультурності (майже кожна тема зі шкільного курсу історії пов’язана з даними проблемами), а також тим, що більшість учителів даної спеціальності викладають факультативний курс “Громадянська освіта”, в якому одним із розділів є “Полікультурність”. Відповідно педагоги, готуючись до занять, використовують, окрім матеріалів підручника, ще й самостійно знайдений. Це сприяє розширенню знань із

полікультурності.

Учителі, які навчають гуманітарним предметам (в них розглядається менше питань, пов'язаних із полікультурністю, порівняно з історією), проявляють меншу зацікавленість. Тому, більшість учителів, які викладають мови та літератури, відповіли “ні”. Причиною цьому може бути недостатня поінформованість про зв'язок їх предмета з питаннями полікультурності (додаток Л).

Серед учителів, які викладають предмети природничо-математичного циклу, різниця між відповіддю “так” і “ні” більша, ніж у гуманітаріїв. Це можна пояснити більшою віддаленістю від полікультурності природничо-математичних предметів (додаток Л).

Майже половина вчителів початкових класів на поставлене питання відповіли “ні”. Так само відповіли педагоги, які викладають образотворче мистецтво. Серед психологів, які працюють у школі, відповіді “ні” незначно відрізняються від протилежної, що свідчить про активну зацікавленість ними багатокультурністю.

Найвищий відсоток тих, хто не роздумував над проблемами, серед учителів музики, хоча в змісті цього предмета міститься багато знань із культурних надбань різних народів (додаток Л).

Загальні результати зацікавленості вчителів полікультурністю представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати відповідей учителів на питання “Чи замислювалися Ви над питанням “Що таке “полікультурність?””

Варіанти відповіді	Гуманітарні		Природ-матем		Почат. класи		Фіз. вихов		Естетичні		Практ. психол.		Всього
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%	
так	563	18,9	383	12,9	88	3	34	1,2	54	1,7	63	2,2	39,9
ні	576	22,8	518	20,5	156	6,2	57	2,3	134	5,3	75	3	60,1

Отже, дані таблиці свідчать, що більше половини опитаних ніколи не

замислювалися над полікультурністю.

Причинами такого результату можуть бути, по-перше, брак інформації. Він пов'язаний із недостатньо розробленою проблемою полікультурної освіти й виховання в Україні. Лише зараз науковці почали надавати їй належної уваги, відповідно в періодичних виданнях з'являється низка публікацій. Але й це не вирішує проблеми, оскільки більшість шкіл мають слабку матеріальну базу і не в змозі передплачувати достатню кількість освітянських газет та журналів, а також купувати методичну та наукову літературу. Отже, із-за недостатньої популяризації проблем полікультурності, відсутності коштів у школах виникає брак інформації, більшість учителів просто не знають про полікультурність. По-друге, недостатня увага до вирішення проблем багатокультурної освіти надається з боку вищих навчальних закладів. Учителі, які навчалися в педагогічних вузах, не отримали належних знань про полікультурність, оскільки в процесі навчання на них не зверталася належна увага. Звичайно, відомості про культурні надбання у студентів закладалися, але знання про те, як вони стосуються полікультурності, як їх адаптувати до життя в полікультурному просторі, а тим паче як здійснювати свою професійну діяльність у таких умовах, не формувалися. По-третє, недостатня кількість часу, яку педагог виділяє на самоосвіту. Самоосвіта є важливим процесом, під час якого здобуває вчитель знання, що продиктовані сучасними вимогами. Якщо на цей процес освітянин виділяє недостатню кількість часу, то він має змогу поповнити лише фахові знання, а ті, що прямо не стосуються його спеціалізації, залишаються поза увагою. По-четверте, головною причиною можна виділити недостатню мотивацію до розуміння проблем полікультурності. Педагог не бажає заглиблюватися в питання, що тісно не переплітаються з його фахом, він вважає їх не суттєвими й необов'язковими. Зважаючи на це, учителю в подальшій роботі буде складно пов'язати зміст предмета, який викладає, із проблемами багатокультурності.

Таким чином, низький відсоток зацікавленості вчителів полікультурністю пояснюється низкою причин, вирішення яких спонукатиме освітян до

усвідомлення своєї ролі в багатокультурному середовищі, а від так породить інтерес до даних питань. Отже, відповідь на це питання вказує на низький рівень сформованості готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі за першим критерієм.

Наступне питання анкети ми ставили для того, щоб дізнатися, що спонукало педагогів до роздумів над питаннями полікультурності. Відповіді ми отримали різноманітні, але часто близькі за значенням, тому ми їх об'єднали за спорідненістю.

До роздумів над проблемами полікультурності педагогів спонукали такі причини: життєвий досвід (6%); подана Вами анкета (5%); інтерес до нової інформації (4%); зміни, що відбуваються в житті суспільства (2,7%); поведінка політичних діячів (2,2%); стосунки між людьми, націями (2%); низький рівень культури суспільства (1,5%); багатонаціональний склад населення країни (1%); міжетнічні непорозуміння (1%), інтеграція в Європу (1%); рівень культури спілкування (0,8%); професійна діяльність (0,7%). Не змогли мотивувати причини 11,2% респондентів із 39,9%.

Як видно з відповідей, причини, що спонукали до роздумів, є різними. Вони відображають життя людей, показують взаємини, взаємодію.

Відповідь “життєвий досвід” має найбільший відсоток. Під час опитування респондентів ми з'ясували, що ця відповідь означає наступне: володіючи певним досвідом, людина бажає поповнити його новими знаннями, уміннями, навичками.

Менший відсоток має відповідь “подана Вами анкета”. Серед інших відповідей вона є для нас найважливішою. Важливість її в тому, що під час анкетування в 5% респондентів (а це близько 135 осіб) наше питання пробудило зацікавленість до проблем полікультурності, підштовхнуло до роздумів. Ми переконані, що ці педагоги під час самоосвіти доповнять свої знання й на заняттях будуть передавати своїм вихованцям. Дана відповідь свідчить про правильно обраний нами шлях дослідження й вказує на перший результат роботи.

Відповідь “інтерес до нового” (4 %) свідчить про готовність педагогів сприймати нову інформацію, про наявність у них прогресивного мислення, позитивного ставлення до інновацій.

Відповідь “зміни, що відбуваються в житті суспільства” (2,7 %) ми розцінюємо як реформування різних галузей, як модернізацію сфер людського існування, що спричинені глобальними процесами. Такі зміни не оминають жодної особистості, яка сама має оновлюватися під час глобалізації. Тому вчителі й пов’язали полікультурність зі змінами, продиктованими сьогоденням.

2,2% респондентів відповіли – “поведінка політичних діячів”. Дану відповідь учителі пов’язали з недостатньою увагою з боку політиків до проблем полікультурності.

Наступною є відповідь “стосунки між людьми, націями” (2%). Учителів, які дали таку відповідь, спонукали негативні стосунки між людьми на території України. Під час бесіди з педагогами ми з’ясували, що причиною непорозумінь є загострення уваги з боку політиків на регіональних, етнічних відмінностях. Іншою причиною назвали негарзди в Криму, які збільшили прояви ксенофобії.

“Низький рівень культури суспільства” (1,5%) впливає, на думку вчителів, на формування полікультурного простору нашої держави.

На жаль, така відповідь респондентів як “професійна діяльність” серед переліку інших відповідей має найнижчий відсоток – 0,7%. Це свідчить про недостатній рівень усвідомлення педагогами зв’язку між шкільними предметами й проблемами полікультурності. Дана відповідь показує й те, що педагоги не мають належного рівня сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі.

Невеликий відсоток мають відповіді “міжетнічні непорозуміння” (1%); “багатонаціональний склад населення країни” (1%); “інтеграція в Європу” (1%); “рівень культури спілкування” (0,8%); “професійна діяльність” (0,7%). Це ще раз підтверджує неповне або неправильне розуміння сучасними педагогами проблем полікультурності. Таким чином, із зазначеного випливає, що лише менша частина опитаних (39,9%) замислювалася над указаними питаннями,

з них лише 5% свої відповіді пов'язали із проблемами багатокультурності. Відповідно, варто зазначити про наявність низького рівня усвідомлення педагогами питань полікультурності.

Третє питання анкети було пов'язане зі ставленням педагогів до питань полікультурності й передбачало варіанти відповідей: “в основному цікавлюся” (цей варіант обрало 32% опитаних); “мало цікавлюся” – 28%; “зовсім не цікавлюся” – 4%; “важко відповісти” – 36%. Воно тісно переплітається з першим, але не тотожне йому, бо коли ми ставили перше запитання, то за мету визначали дослідити рівень обізнаності людей, тобто дізнатися, знає вчитель чи не знає, замислювався чи не замислювався. А ось метою третього питання було визначити рівень зацікавленості даними проблемами, бо особистість може знати про щось, але не обов'язково цікавитися.

На основі відповідей респондентів, які ми отримали, було складено таку таблицю (таблиця 2.4).

Таблиця 2.4

Кількісний показник ставлення до питань полікультурності вчителів різних спеціальностей

Відповіді	Гуманітарних		Природничо-матем.		Естетичних		Фізичне вихован.		Початко ві класи		Психологи		Всього
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%	
В основному цікавлюся	365	13,5	288	10,7	60	2,2	29	1	78	2,9	45	1,7	32
Мало цікавлюся	319	11,8	253	9,4	52	1,9	26	1	68	2,5	38	1,4	28
Зовсім не цікавлюся	45	1,7	36	1,3	8	0,3	3	0,1	10	0,4	5	0,2	4
Важко відповісти	410	15,1	324	12	68	2,5	32	1,2	88	3,3	50	1,9	36

Дані таблиці свідчать про те, що найвищий відсоток (36%) пов'язаний із тим, що педагоги не можуть визначитися у своєму ставленні до питань полікультурності. Це є свідченням того, що вчителі мають низький або недостатній рівень полікультурної підготовки, відповідно вони невпевнені

у своїх знаннях і не можуть визначитися. Трохи меншим є відсотковий показник відповіді “в основному цікавлюся”. 32% респондентів сьогодні зацікавлені питаннями культурного розмаїття й бажають отримати нову інформацію. 28% вчителів, що брали участь у анкетуванні, не виявляють активності щодо матеріалів про полікультурність, відповідно вони мало цікавляться багатокультурністю. Найнижчий відсоток має відповідь “зовсім не цікавлюся” (4%).

Кількісний показник, наведений у таблиці, дає можливість говорити про те, що вчителі, які викладають гуманітарний цикл предметів, більше цікавляться зазначеними проблемами. Ті, хто не визначився, не зацікавився складають меншість. Більшість педагогів, які навчають природничо-математичним дисциплінам, ще не визначилися в ставленні до питань полікультурності. Трохи меншим за попередній є показник, що пов'язаний із відповіддю “в основному цікавлюся”. Це свідчить, що певна частина освітян проявляють інтерес до вказаних питань. Щодо респондентів, які викладають інші шкільні предмети, то переважна більшість учителів музики, образотворчого мистецтва, початкових класів ще не визначилися у своєму ставленні, педагоги з фізичного виховання мало зацікавлені полікультурністю. Психологи, які працюють у школі, мають близькі кількісні показники щодо зацікавленості, невизначеності та неактивного інтересу. Байдушних до проблем культурного розмаїття серед них мало.

Вищенаведені дані дають можливість зробити висновок про те, що переважна більшість учителів, які викладають різні предмети, ще не визначилися в ставленні до проблем полікультурності або проявляють незначну цікавість до них, або зовсім не цікавляться. Відповідно, треба створювати умови для мотивації педагогів щодо зазначених проблем.

Для тих респондентів, яких цікавлять дані проблеми, було поставлене наступне запитання: “Звідки Ви черпаєте матеріал для відповіді на попереднє питання?”. До нього запропонували наступні варіанти відповідей: “із засобів масової інформації” – 28,3%; “із літератури” – 19,8%; “із розмов із колегами,

друзями” – 10,9%. Не змогли знайти відповідь на вищезазначене питання 1% опитаних. До речі, дане питання передбачало й свій варіант відповіді, якщо прийняттого не було серед запропонованих. Але ніхто з учителів свій варіант не висунув.

Респонденти, які певною мірою цікавляться даними питаннями, щоб задовольнити свій інтерес, користуються, в основному, засобами масової інформації. Це пов'язане з тим, що саме зараз останні активно висвітлюють проблеми полікультурності. У наукових, науково-методичних журналах, що виходять в Україні, містяться статті, які задовольняють потреби педагогів в інформації. Педагоги отримують необхідні відомості й зі збірників матеріалів науково-практичних конференцій.

19,8% опитаних знаходять інформацію, пов'язану з полікультурністю, в літературі. До останньої освітяни відносять не лише довідники, словники, посібники, методичні рекомендації, а й художні твори. Художня література, на думку вчителів, містить не лише проблеми, що пов'язані з багатокультурністю, а й шляхи їх вирішення. Саме ознайомлення із класичними творами як вітчизняних, так і зарубіжних письменників, збагачує особистість знаннями про різні культури, допомагає знайти між ними спільні та відмінні риси, учить людину поважати духовні надбання інших народів.

Відповідь “із розмов із колегами, друзями” дало 10,9% респондентів. Цей відсоток нижчий за попередні. Незважаючи на це, дана відповідь є також вагомою. Вона свідчить про обмін інформацією між учителями. Полікультурність є досить актуальною для нашої держави, тому є підстави говорити про обмін думками між колегами на важливі теми, які потребують нагального вирішення. Отже, через розмови з колегами, друзями, вважають педагоги, є можливість поділитися досвідом, поширити та отримати актуальну інформацію. Саме в такий спосіб інформація про полікультурність дійшла до майже одинадцяти відсотків респондентів.

Таким чином, вчителі знайомляться із проблемами багатокультурності з різних джерел, серед яких найпоширенішими є засоби масової інформації.

Вагомим для визначення стану готовності педагогів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища було питання: “Як Ви розумієте поняття “полікультурність”?”. Аналіз та узагальнення одержаних відповідей дав змогу виявити різноманітність у міркуванні педагогів. Так, 37,3% респондентів подали відповідь на дане питання. В анкетах переважної більшості педагогів на місці, відведеному для запису, стояв прочерк, який свідчить про те, що 62,7% опитаних не змогли дати відповідь.

Це питання ми ставили з метою визначити рівень розуміння терміна на момент заповнення анкети. Тому й сформулювали питання: “Як Ви розумієте поняття “полікультурність”, а не “Дайте визначення терміна “полікультурність”. Відповідь на останнє питання налаштовує на подання чіткого формулювання визначення слова. А для цього педагоги, як правило користуються словниками, довідниками, посібниками. На сьогодні тлумачення терміна “полікультурність” подається лише в спеціальній літературі, ні у “Великому тлумачному словнику сучасної української мови”, ні у “Словнику іншомовних слів”, ні в інших його немає. Тож учителям, незнайомим із літературою, в якій розкриваються питання полікультурності, складно буде дати точне визначення даного терміна. Є вчителі, які, маючи необхідні знання, розтлумачують цей термін самостійно, але, на жаль, кількість їх невелика. Відповідно, можна прогнозувати, що відсоток поданих на дане питання відповідей був би нижчий. Наші передбачення підтверджує й той факт, що серед 37,3% респондентів правильно розуміють даний термін лише 12,2%. Інші мають або неповне розуміння, тобто розкривають якийсь один аспект, або подають таку відповідь, що не стосується полікультурності.

До відповідей, які прямо не пов’язані з багатокультурністю, ми відносимо такі: “всебічний розвиток особистості” (5%), “різні види культур” (2,2%), “моральність людини” (2%), “культура поведінки політичних діячів” (1,1%), “культура поведінки особистості у всіх сферах життєдіяльності” (1%), “духовність людини” (0,8%). Ми вважаємо таке розуміння дуже широким, бо лише глибокий аналіз кожного з визначень допоможе віднайти аспекти,

пов'язані з полікультурністю. Такий факт є свідченням того, що респонденти, які дали такі відповіді, не мають ґрунтовних знань із багатокультурності, тому поки вони не можуть із загального виділити конкретне.

13% опитаних на поставлене питання дали відповіді, які, ми вважаємо, стосуються лише деяких аспектів полікультурності серед них: “взаємовплив культур” (3,3%), “знання про різні культури” (3%), “різноетнічний склад населення” (2%), “вивчення культур різних народів” (1,7%), “багатогранність культури” (1,5%), “наявність багатьох культур на одній території” (1,5%). Звичайно, без знань і вивчення культур різних етнічних груп, які живуть поруч, неможливо побудувати позитивні стосунки між ними, без багатогранного вивчення однієї (своїї) культури, без розуміння процесів взаємовпливу, складно збагнути загальнолюдські та національні цінності, без наявності на одній території різних культурних та етнічних груп неможливо будувати полікультурне суспільство. Але всі ці тлумачення далеко не відповідають точному цілісному визначенню запропонованого поняття, оскільки наявність у людини знань про культурні надбання інших народів не свідчать про її повагу до інших цінностей (знаю, але не поважаю), про відсутність ворожого ставлення до різниці між культурами. Так само, наявність у межах одного середовища різних етнічних та культурних груп можуть складати мультикультурний простір. Таким чином, можна констатувати, що 13% респондентів мають деяке розуміння поняття “багатокультурність”, але воно є неповним. Відповідно, дані педагоги потребують подальшої роботи щодо уточнення терміна й розширення знань.

Серед респондентів, які не змогли дати відповідь на поставлене питання, переважають викладачі фізичної культури, початкових класів, математики та біології.

Аналіз анкет показав, що є відповіді, подані лише фахівцями певної спеціалізації, наприклад, цікавою є відповідь учителів, які викладають історію та правознавство, – „знання про культури багатьох країн та використання їх у своїй роботі”. Таку відповідь ми знайшли в шести анкетах (різні

інтерпретації). Вона свідчить про високий рівень усвідомлення цими вчителями зв'язку шкільного предмета з полікультурністю, відповідно можна говорити про достатній рівень готовності до професійної діяльності в умовах культурного розмаїття. На жаль, подібної відповіді в анкетах більше не було.

Іншою відповіддю, яку подали лише вчителі історії, є “вміння жити в суспільстві, яке складається із представників різних культур”. Ця відповідь свідчить про правильне розуміння багатокультурності.

Серед інших відповідей, що подали фахівці з даного предмета були: “багатоманітність культур регіону”, “взаємовплив культур”, “існування різних культур в одному середовищі”, “повага до культур інших народів”, “формування нової культури в умовах різноетнічності” тощо. Ці відповіді більшою або меншою мірою відображають проблеми полікультурності, але жодна з них не дає цілісного розуміння педагогами поняття.

Учителі, які викладають українську мову та літературу, російську мову та зарубіжну літературу, іноземні мови, у більшості відповідали так: “знання про культуру свого народу”, “вивчення культур народів світу”, “культура спілкування”, “знання мов інших народів”, “сприйняття різних культур” тощо. З наведених прикладів видно, що педагоги вищеназваних спеціальностей пов'язували своє розуміння з наявними знаннями із предмета, якому навчають.

У вчителів, що викладають природничо-математичний цикл предметів, відповіді часто співпадають із педагогами-гуманітаріями. Тут зроблено акцент на розвиткові людини, на культурі спілкування, стосунках між людьми, вихованості сучасного суспільства. Менше відповідей, які стосуються культури регіону, народів, рівноправного існування всіх членів суспільства, поваги до представників інших народів, злиття культур тощо. Дані відповіді свідчать, що певна частина педагогів даної спеціалізації мають уявлення про полікультурність. Вони є також показником загальнокультурного рівня вчителя-предметника.

Фахівці із трудового навчання подали відповіді, які не збігаються з думками інших учителів, зокрема “полікультурність пов'язана з інтеграцією

в Європу” та “мирне співіснування різних культур в одному середовищі”. Остання відповідь близька до відповіді вчителів історії, але не тотожна їй, оскільки мирно жити не означає бути толерантним, не виключає проявів ксенофобії, не передбачає знайомство з культурами інших народів. А “вміння жити” є саме ознакою того, що людина вміє застосувати свої знання для позитивних стосунків. Незважаючи на це, “мирне співіснування” можна віднести до полікультурності, бо воно є важливим кроком на шляху до толерантних стосунків між етносами.

Перша відповідь, що подали вчителі трудового навчання, показує їхню обізнаність з євроінтеграційними процесами. Україна, як і інші держави Європи, прагне стати членом євроспільноти, для цього необхідно виконати низку умов, серед яких – побудова полікультурного середовища та запровадження в навчальні заклади полікультурної освіти й виховання. Зважаючи на це, дана відповідь прямо стосується багатокультурності. Отже, з відповіді випливає, що вчителі усвідомлюють важливість розв’язання проблем полікультурності для євроінтеграційних процесів.

Учителі музики, образотворчого мистецтва та фізичної культури переважно подали такі відповіді: “злиття декількох культур”, “культура людини”, “знання про культури різних народів”, “різні напрямки культури”. Вони мало відрізняються від відповідей, поданих учителями інших спеціальностей. Це є свідченням однакової поінформованості педагогів про полікультурність. Наведені відповіді дають підстави говорити про те, що вчителі даних спеціальностей мають таку ж обізнаність, як і інші педагоги.

Психологи, які працюють у школі, полікультурність пов’язують із духовністю людини, зі сприйняттям та повагою інших культур, національною культурою, із взаємодією різних культур.

Отже, зважаючи на вищенаведене, зазначимо, що лише 12,2% респондентів правильно розуміють ідеї полікультурності, більшість серед них складають учителі історії (2,2%); української мови та літератури (2%); російської мови та літератури (1,7%); англійської мови (1,5%); трудового

навчання (1,2%). Викладачі інших спеціальностей разом складають 3,6%. Їхні відповіді такі: “вміння жити в суспільстві, де представлені різні культури”, “повага до культурних надбань народів, що живуть поруч”, “знання про культури народів, що населяють нашу державу, повага до них”, “сприйняття та толерантне ставлення до культурних відмінностей”, “мирне співіснування різних культур в одному середовищі”. Переважна більшість учителів, що викладають німецьку мову (2,9%); географію (2,6%) та психологи, які працюють у школі, мають знання з окремих питань, пов’язаних із полікультурністю. Певні знання з багатокультурності мають і вчителі інших спеціальностей – разом 5% із 13%. Більша частина вчителів, які викладають предмети природничо-математичного циклу (3,2%); фізичну культуру (2,6%); музику (1,9%); образотворче мистецтво (1%) та працюють у початковій школі (0,7%) мають дуже загальне уявлення про полікультурність, про що свідчать відповіді, подані ними в анкеті. Педагоги інших спеціальностей разом складають 2,7%.

Таким чином, аналіз відповідей на дане питання показує, що переважна більшість учителів не мають на даний момент чіткого розуміння терміна “полікультурність”, тому потребують окремої підготовки. Відповідно, їх рівень за другим критерієм – низький.

Наступне питання ми внесли до анкети для того, щоб визначити рівень розуміння педагогами необхідності мати підготовку з питань полікультурності, незалежно від дисципліни, яку вони викладають. Подане питання мало два варіанти відповіді: “так” і “ні”. Позитивно відповіло 95,7% респондентів, серед них педагоги, що викладають історію, зарубіжну літературу, німецьку мову та шкільні психологи, відповіли “так”. Серед опитаних, які є викладачами інших шкільних предметів, відповідь “ні” дали лише одиниці. Найбільша кількість негативних тверджень у педагогів, які викладають фізичну культуру. Отримані результати після аналізу відповідей виявилися цікавими. Так, майже 96% опитаних вважають, що їм необхідно мати підготовку з полікультурності, при цьому 62,7% не мають уявлення, що таке полікультурність, ще 12,1% мають

дуже загальні уявлення із цього питання. Відповідно 74,8% респондентів переконані в необхідності мати підготовку, про суть якої знають дуже мало. Отже, переважна більшість освітян, які мають різну фахову підготовку, вважають, що для них є необхідними знання про полікультурність, при цьому не до кінця усвідомлюючи суті цих знань.

Питання анкети “Як Ви вважаєте, чи впливає така підготовка на рівень культури вчителя?” 95,9% опитаних дали позитивну відповідь. Це спричинило аналогічну попередній ситуацію (ті самі майже 96% педагогів переконані, що підготовка з полікультурності має вплив на загальний рівень культури вчителя, при цьому з питаннями полікультурності не обізнані 74,8%). Таким чином, освітяни, яких більшість, вважають, що їх культурний рівень підвищиться за рахунок знань, про які вони поки що не мають чіткого уявлення. Під час бесіди з’ясувалося, що дати позитивну відповідь учителів спонукала наявність слова “культура” в поняттях “загальнокультурний” та “полікультурний”, тобто, провівши аналогію, і в першому, і в другому термінах це слово є, відповідно, вплив також має бути.

Поставивши респондентам питання “Чи готові Ви на сьогодні впроваджувати ідеї полікультурності”, ми мали на меті з’ясувати рівень сформованості у вчителів готовності до діяльності в полікультурному середовищі. Дане питання давало освітянину можливість самому оцінити свій рівень готовності, що дуже важливо для нашого дослідження. Кожен педагог мав змогу, відповідаючи на питання, проаналізувати наявність у нього знань, умінь та навичок із полікультурності, мотивації до діяльності в багатокультурному середовищі тощо й, відповідно, подати об’єктивну оцінку власної готовності. Як показали результати анкетування, відповіді на дане питання є досить цікавими: 32% опитаних переконані, що готові впроваджувати ідеї полікультурності, при цьому лише 12,2% із них чітко знають, які саме ідеї вони повинні приносити в навчальні заклади. Такі результати свідчать про те, що педагоги були не достатньо об’єктивними, оцінюючи свій рівень готовності. Іншою причиною може бути той факт, що деякі вчителі сприймають наявність

у них знань (на момент заповнення анкети) як достатні для використання в навчально-виховному процесі, не підозрюючи про те, що вони неповні, неточні і потребують удосконалення.

Відповіді на питання, що пов'язане з визначенням форм і методів, які вчителі б обрали, запроваджуючи полікультурність, показали, що 81% респондентів ще не визначилися в цьому. Решта педагогів назвали такі методи та форми як лекція, бесіда, семінари, практичні заняття, екскурсії, проведення різних виховних заходів, обмін досвідом, факультативи, дослідна робота, проектна діяльність, групова робота, тренінги тощо. Названі форми й методи роботи найчастіше зустрічалися в анкетах. Virізнялися серед них і такі: курсова перепідготовка в інститутах післядипломної освіти, самоосвіта, конференції, методичні ради, інтерактивні технології навчання. Перераховані форми та методи роботи нечасто зустрічаються в анкетах, вони прямо не стосуються поставленого питання, але є дуже важливими при підготовці вчителів саме до роботи в умовах полікультурного простору. Отже, освітяни, заповнюючи анкету, подали відповіді, пов'язані не лише із запровадженням ними ефективних форм і методів для полікультурної освіти, а й ті, які були б корисні під час навчання їх самих.

Подані респондентами відповіді про форми й методи можна розглядати у двох напрямках: перший полягає в тому, що педагоги називали, на їхню думку, найдоцільніші форми й методи для роботи з полікультурної освіти та виховання; другий – учителі називали найвідоміші форми та методи, не замислюючись над їх ефективністю під час розгляду проблем багатокультурності. Перший напрямок дає об'єктивне бачення педагогами методичної роботи, другий – суб'єктивне. На жаль, складно визначити відсоток суб'єктивізму у висловлюваннях. Але, незважаючи на це, ми маємо картину, яка відображає погляди вчителів на форми й методи, що важливі при запровадженні ідей полікультурності в навчально-виховний процес закладів освіти.

Аналіз відповідей на дане питання показав знову таки невідповідність: 19% педагогів мають чітке уявлення, за допомогою яких форм та методів

роботи вони впроваджуватимуть полікультурність, що й свідчить про рівень їх готовності. Але ж 32% опитаних відповіли, що вони також готові, то, мабуть, ця готовність недостатня, зокрема, у методичному плані.

В анкетах респонденти зазначали свій вік, кваліфікаційну категорію та місцевість, у якій працюють. Ці дані дали нам можливість визначитися в тому, наскільки кожна вікова група, особи, що мають певну кваліфікаційну категорію та працюють у сільських та міських навчальних закладах, обізнані з полікультурністю, чи мають вони достатній рівень готовності до діяльності в умовах полікультурного середовища. Проведений аналіз свідчить про те, що в кожній віковій групі переважають учителі, які не розуміють значення терміна “полікультурність” і не визначилися щодо форм і методів упровадження її в навчально-виховний процес. Про готовність впроваджувати полікультурність висловилися позитивно більшість педагогів, які мають вік від 30 до 40 років. Щодо необхідності вчителю певної спеціалізації мати підготовку з питань багатокультурності маємо негативну відповідь у деяких осіб, які належать до вікової групи 50-60 років.

Розподіливши анкети опитаних на групи, що відповідають кваліфікаційним категоріям, з'ясували, що подані відповіді респондентів даних груп майже збігаються з відповідями осіб різного віку. Це й не дивно, оскільки певна вікова група часто збігається із кваліфікаційною, наприклад, особи від 40 до 50 років переважно є спеціалістами першої кваліфікаційної категорії. Є випадки, коли категорія й вік не збігаються, наприклад, п'ятдесятирічний учитель є спеціалістом другої категорії. Причина – перерваний робочий стаж. В анкетуванні брали участь особи, які переривали педагогічну діяльність, але їх було небагато (1,5%). Отже, педагоги мають різні кваліфікаційні категорії, але при цьому однаково незнайомі з питаннями полікультурності.

Іншою є ситуація з освітянами, що працюють у сільських та міських навчальних закладах. Суть її в тому, що переважна більшість сільських учителів не має розуміння проблем багатокультурності, відповідно, не може визначитися з методикою, що була б ефективною під час упровадження таких

ідей. На жаль, кількість учителів, що працюють у сільській місцевості, з достатнім рівнем готовності до діяльності в полікультурному середовищі невелика – усього 4,3%. Серед міських учителів значну частину складають освітяни, які мають поверхневі знання з полікультурності (31%). Не розуміють терміна й не можуть визначитися у власному ставленні до питань полікультурності 20%. Можуть розтлумачити термін та визначитися із проблемами – 7,9%.

Розбіжність в обізнаності сільських і міських учителів можна пояснити відсутністю в сільській місцевості бібліотек, які були б достатньою мірою укомплектовані сучасною літературою наукового та методичного плану, періодичними виданнями педагогічного напрямку, Інтернет-центрів, не говорячи вже про підключення шкільних комп'ютерів до даної мережі. Відсутність названого позбавляє сільського педагога можливості здобути певні знання, що прямо не пов'язані із предметом, який викладає. Натомість міський учитель має можливість відвідувати і бібліотеки, і центри, підключені до мережі Інтернет. Він має на це більше часу на відміну від свого колеги в сільській місцевості, який більше часу витрачає на роботу по господарству. Отже, якщо в педагога виникає якась проблема, що потребує нових знань, зокрема з багатокультурності, то вчитель відшукує час, щоб їх здобути: міський іде до бібліотеки, сільському немає куди йти, тому він змушений витратити власні кошти, велику кількість часу, їдучи в місто чи районний центр. На жаль, і таку можливість має не кожен сільський учитель. Зважаючи на вказане, рівень підготовки сільського педагога до діяльності в полікультурному середовищі є нижчим, ніж у міського.

Окрім Херсонщини, ми проводили аналогічне анкетування й у Житомирській області та Автономній республіці Крим.

Проведене анкетування дає можливість стверджувати, що результати не особливо відрізняються в різних регіонах України, наприклад, результати опитування вчителів у Житомирській області відрізняються від аналогічного в Херсонщині за такими параметрами: більший відсоток педагогів подали своє

розуміння поняття “полікультурність” 42,7%, із них правильно розуміє даний термін лише 10,1%, що нижче, ніж у колег із Херсонщини на 2,1%. Респонденти Житомирщини найчастіше термін “полікультурність” пов’язують зі “знаннями про різні народи” (12,3%), “всебічним розвитком людини” (8,5%), “культурою особистості” (3,4%), інші відповіді – 8,4%. Отже, так само як і вчителі з Херсонщини, педагоги даної області розуміють термін не конкретно, а частково.

Одним із головних у анкеті є питання “Чи готові Ви на сьогодні впроваджувати ідеї полікультурності?”. Респонденти зазначеної області відповіли “так” (44,2%), “ні” – 55,8%, що свідчить про більшу об’єктивність. Майже кожна особа, яка не подавала свого розуміння терміна “полікультурність” у даній групі респондентів, відповіла, що не готова до впровадження засад багатокультурності в навчально-виховний процес. Серед учителів Херсонщини готовими виявилися 74,8%. Суттєвою була різниця й у відповіді на питання стосовно форм і методів. Респонденти з Житомирщини майже не заповнювали цю графу – усього 9,2%. Серед тих, хто відповідав поширеними формами й методами називали бесіду, виховні заходи, лекцію, практичне заняття, семінари, спецкурси. З інших питань відповіді респондентів із Херсонщини та Житомирщини різнилися лише на 1-2%. Вікові, кваліфікаційні, територіальні відмінності також не мали суттєвих розбіжностей. Учителі різних вікових груп, кваліфікаційних категорій, подавали майже однакові відповіді. Мало чим різняться відповіді педагогів, які працюють у сільських та міських школах.

Аналогічними до попередніх є результати анкетування в Автономній Республіці Крим. Респонденти даного регіону в переважній більшості замислювалися над поняттям “полікультурності” (54,3%), але при цьому подали розуміння даного терміна лише 44%. Це вищий кількісний показник серед усіх регіонів, де проходило опитування. Але знову не всі респонденти дане поняття розуміють точно. У Криму чітко знають, що таке полікультурність 13,4%. Пояснити це можна специфікою регіону, який споконвічно різниться серед

інших своєю багатоманітністю. Опитані в цілому регіоні в основному цікавляться питаннями полікультурності й черпають матеріал у переважній більшості із засобів масової інформації та науково-методичної літератури. Інші показники не будемо описувати, оскільки відповіді вчителів із Криму на всі питання різняться від відповідей колег із Херсонщини та Житомирщини всього на 1%.

Відповіді респондентів із Херсонської, Житомирської областей та Автономної Республіки Крим дають нам підстави стверджувати, що вчителі мають однакові або дуже подібні джерела інформації з питань полікультурності, оскільки результати майже не відрізняються. Таким джерелом частіше за все є засоби масової інформації. Весь матеріал, усі знання, що мають учителі з багатокультурності, вони здобули самостійно, в процесі роботи над підвищенням свого професійного рівня.

Отже, із проведеного аналізу видно, що вчителі не готові до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі, оскільки вони отримують мало інформації, не проводиться належна їх підготовка, відсутні спецкурси та заняття, на яких розкривалися б питання багатокультурності. Така ситуація склалася в усіх регіонах України. На основі результатів анкетування можна зробити такий висновок, що поняття “полікультурність”, її ідеї, принципи для освітян ще залишаються не зовсім зрозумілими, й переважна більшість опитаних учителів не готові до їх впровадження. Також результати, отримані під час аналізу готовності педагогів до діяльності в полікультурному середовищі, свідчать про те, що 37,3% мають поверхневі знання з полікультурності й лише 12,2% обізнані з питаннями багатокультурності. Результати анкетування підтвердила бесіда, під час якої з’ясувалося, що більшість учителів взагалі не мають інформації про полікультурність, хоча термін чули у словосполученні „полікультурна освіта”. Окрім знань, в учителів відсутні уміння та навички з полікультурності, що, окрім бесіди, підтвердило ще й спостереження за діяльністю. Під час своєї роботи педагоги не виділяють із змісту предмета, якому навчають, аспекти, пов’язані з багатокультурністю, не

вирішують на уроці питань, що стосуються полікультурного суспільства. Щодо професійно-особистісних якостей, то спостереження показало, що переважна більшість учителів емоційно стабільна, але має недостатній рівень критичного аналізу інших культур та недостатньо цілеспрямований у багатокультурній діяльності. Отже, на основі цього ми можемо стверджувати про низький рівень готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі.

Зважаючи на це, виникла необхідність апробації окресленої методики формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти.

Нами було розпочато формувальний експеримент за авторською методикою (рис. 2.1.). Методична робота була спрямована на формування складових готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі. Відповідно, ми поставили мету та визначили педагогічні завдання, які дали можливість окреслити критерії оцінки та рівні сформованості готовності. Зміст роботи з формування готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти складають шляхи, організаційно-педагогічні умови, форми, методи роботи. Очікуваним результатом методичної роботи є готовність педагогів до здійснення професійної діяльності в умовах багатокультурного середовища.

Під час експерименту було організовано методичну роботу з формування готовності в курсовий період. Така організація полягала в проведенні спецкурсу, відвідуванні уроків у школі (практика), написанні курсових робіт. Особливого значення в курсовий період ми надавали роботі спецкурсу, у процесі якого формуються всі зазначені нами структурні компоненти готовності вчителів до діяльності в полікультурному середовищі.

Так, при формуванні мотивації, роботу спецкурсу, у першу чергу, розпочинаємо з обґрунтування актуальності проблем багатокультурності. Воно закладає в педагогів усвідомлення важливості позитивної взаємодії між різними культурними групами в нашій країні, необхідність запровадження таких ідей у навчальні заклади і є тією рушійною силою, яка пробуджує бажання

здійснювати полікультурну підготовку дітей. Наступним кроком мотивації (дуже важливим) є робота в напрямку розкриття термінології. Як уже зазначалося, сьогодні не існує однастайності щодо понять. Одні вчені “полікультурність” “міжкультурність” подають як синоніми, інші не вважають їх тотожними. Отже, спецкурс дав можливість ознайомити педагогів із різними підходами до трактування понять, збагнути значення термінів та на основі цього виробити своє бачення цієї проблеми. Усвідомлення значення незрозумілих раніше слів порушує бар’єр неприйняття, збуджує зацікавленість і бажання до здобуття нових знань. Важливою умовою під час занять є ознайомлення освітян із проблемами культури та полікультурності. У межах запропонованого нами спецкурсу розглядаються такі проблеми: національне та загальнолюдське в культурі, стосунки між культурними, етнічними та релігійними групами в межах одного суспільства (позитивні та негативні прояви); подолання стереотипів та упереджень, як умова толерантних взаємин; ксенофобія як негативний прояв у взаєминах між етнічними групами; полікультурність у змісті навчальних предметів; методична робота з полікультурної підготовки вчителів тощо. Таке ознайомлення, на нашу думку, дає можливість учителю глибше усвідомити напрямок, у якому буде здійснюватися подальше здобуття інформації.

Підвищити інтерес і бажання до здобуття знань із полікультурності у вчителів допомогла інформація про джерела, в яких міститься необхідний матеріал. У вступному занятті спецкурсу ми подавали список літератури, де вказані джерела, необхідні для опрацювання та додаткові, щоб поповнити за необхідністю інформацію. Даний список складають наукова, методична література, частково публіцистична та художня. Такий підхід до мотивації освітян, запроваджений нами у зв’язку з недостатньою в Україні кількістю літератури, де б розкривалися проблеми полікультурності й, відповідно, щоб зекономити час педагогів на її пошуки. Подаючи список літератури, особливу увагу звертали на періодичні видання та Інтернет-сайти, які поки що є лідерами в розкритті питань культурного розмаїття.

Мотивація педагогів до здійснення професійної діяльності в умовах полікультурного середовища проводилася на вступному занятті. Воно сприяло подоланню встановленої вчителем психологічної установки: не буду робити, оскільки не знаю, що це, навіщо воно треба, де про нього можна знайти інформацію. Отже, вступне заняття даного спецкурсу спрямоване на зацікавлення вчителів загальноосвітніх навчальних закладів проводити полікультурну освіту й виховувати дітей у дусі толерантного ставлення один до одного, а також на пробудження бажання займатися такою діяльністю.

Вдало обрані методи проведення вступного заняття вплинули на результат роботи, оскільки мотивація не лише пов'язана з іншими компонентами професійної готовності, а є тією рушійною силою, від якої залежить бажання й надалі здобувати знання з полікультурності, уміння та навички позитивної взаємодії в багатокультурному середовищі.

Перше заняття спецкурсу “Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи” розраховане на 2 години. У межах цього часу розглядається низка питань. Для цього було обрано один із методів – вступна лекція. Вона спрямована на подачу загального уявлення про зміст та завдання спецкурсу. В ній обґрунтовувалися важливість та необхідність вивчення предмета, подавалася структура, логіка, зв'язок з іншими дисциплінами. Вступна лекція покликана мотивувати слухачів до вивчення матеріалу, про який ідеться. Дана форма роботи перетворює слухачів на простих споживачів готової інформації. Таку лекцію ми використовуємо в разі, коли педагоги не мають жодного уявлення про полікультурність. В інших випадках проводимо проблемну лекцію. Завдання лектора полягає у створенні на початку заняття проблемної ситуації, яка розв'язується у процесі викладу матеріалу за активної участі слухачів. Для нашого спецкурсу проблемними питаннями є такі: Чому сучасний педагог повинен мати полікультурну підготовку? Як впливають глобальні процеси на стосунки між людьми? У чому полягає майбутнє суспільства, де живуть різні етнічні групи? Варіації таких питань залежать від рівня підготовленості слухачів. Обрана нами

лекційна форма навчання є досить ефективною при мотивуванні вчителів.

Таким чином, урахувавши вищевказане, зазначимо, що сформованість у педагога мотиваційного компоненту залежить від усвідомлення важливості й необхідності вивчення проблем багатокультурності в навчальних закладах нашої держави; розуміння факторів, які актуалізують полікультурну освіту й виховання. Дані знання допомогли збудити в педагога інтерес до проблем багатокультурності й бажання їх запроваджувати в навчально-виховний процес. Безперечно, ці знання вчитель зможе використати й під час переконання учнів, батьків, колег у доцільності вивчення даних проблем.

Наступний компонент готовності, який ми формуємо під час занять спецкурсу, – когнітивний. Суть його полягає в наявності в особистості знань, необхідних для здійснення певного виду діяльності. На вдосконалення таких знань, відповідних умінь та навичок відводимо більше часу. Це пов'язане з тим, що вчителі мають усвідомити не лише певну частину матеріалу, а й добре розбиратися у проблемах багатокультурності, уміти знаходити правильне їх рішення.

Знання, які подаються в межах запропонованого нами спецкурсу, розраховані на слухачів-педагогів, які викладають різні навчальні предмети. Такий підхід ми пояснюємо низьким рівнем сформованості когнітивного рівня готовності до діяльності в полікультурному суспільстві у вчителів різної спеціалізації.

До знань, які ілюструють полікультурність, належать: 1) знання про етносоціальне та етнокультурне розмаїття суспільства (етносоціальні спільноти, історичні типи етносу, раси тощо); культурне розмаїття середовища; основні ознаки етносу; етнічний склад населення; основні причини розміщення народів у межах держави; антисоціальні та антикультурні прояви тощо; 2) знання про взаємодію та взаємозбагачення культур (відомості про загальнолюдські та національні цінності в культурі, їх співвідношення, про причини розширення контактів між різними культурами, про основні соціальні механізми взаємозбагачення під час взаємодії, про рівноцінність,

рівноправність кожної культури); 3) знання про міжетнічні, міжкультурні та міжконфесійні стосунки (сутність та особливості міжнаціональних відносин, знання про причини, що спонукають до об'єднання та роз'єднання етносів, про міжетнічну толерантність, про негативні прояви у міжкультурних та міжконфесійних відносинах тощо); 4) знання термінології (поняття, без яких неможливо розкрити сутності багатокультурності: “культура”, “полікультурність”, “мультикультурність”, “субкультура”, “культурні цінності”, “етнос”, “нація”, “раса”, “етнічні меншини”, “культурне запозичення”, “культурний синтез”, “толерантність”, “стереотипи”, “ксенофобія”, “дискримінація” тощо). У комплексі ці знання допоможуть педагогу правильно організувати навчально-виховний процес, під час якого вчитель усе, що знає сам, передасть молодому поколінню.

Щоб сформувати вищевказані знання у вчителів, ми ввели до спецкурсу такі теми, як “Етносоціальне та етнокультурне розмаїття України, регіону”, “Взаємодія та взаємозбагачення культур”, “Міжетнічні, міжкультурні, міжконфесійні відносини”.

Робота спецкурсу спрямована на формування разом зі знаннями практичних умінь та навичок, зокрема, педагог має вміти: визначати проблеми полікультурності; формулювати гіпотези, аналізувати реальну життєву ситуацію, міжетнічні стосунки та приймати рішення, формулювати відповідні висновки; пояснити причини розширення контактів між різними культурами, умови, які призводять до негативної взаємодії в суспільстві; знаходити шляхи подолання міжетнічних, міжкультурних, міжконфесійних непорозумінь тощо. Формування навичок буде залежати від реалізації вищевказаних умінь.

Для формування когнітивної складової готовності педагогів ми відвели 8 годин. Це пов'язано з великим обсягом матеріалу, який необхідно опрацювати, щоб охопити найважливіші аспекти полікультурності. Аудиторна робота передбачає 4 лекційні години та 4 – практичні. Вибір лекційного методу роботи зумовлений специфікою діяльності курсів підвищення кваліфікації. Незважаючи на активне запровадження в цей процес інноваційних технологій,

традиційні залишаються на даний час не менш ефективними та дієвими. Тож, лекція, як метод проведення занять, не втратила своєї актуальності й часто використовується при роботі курсів, оскільки дає можливість повідомити великий обсяг нових знань слухачам за порівняно короткий час. Для подання інформації про полікультурність ми побудували лекцію таким чином, щоб вона враховувала не лише побажання, а й пропозицію слухачів. Для цього створили проблемні ситуації, які спонукають педагогів до висловлювання своїх думок, порушили важливі, гострі питання, які ведуть до діалогічної форми співпраці. Щоб заохотити слухачів до сприйняття матеріалу, у структурі лекції головне місце відводили проблемній розповіді. Отже, вдало підібраний викладачем матеріал, його вміння володіти увагою дорослих під час викладання інформації активізує педагогів, підтримує їхню увагу, спонукає до кращого сприйняття, до постановки питань з метою виявлення незрозумілого.

Лекційний метод роботи спецкурсу ми обрали й тому, що під час анкетування учителі на питання, пов'язане з формами й методами, які б вони обрали для впровадження ідей полікультурності, назвали лекцію. Відповідно, освітяни, які подали таку відповідь, вважають даний метод навчання доцільним при вивченні проблем бататокультурності.

Проведення занять за допомогою лекції сприяє в основному набуттю знань і не дає змоги визначити активність слухачів, виявити, як зі слів викладача в педагогів формуються уявлення про предмет вивчення. Лише лекційний виклад матеріалу може призвести до того, що засвоєні вчителями знання будуть формальними. Може скластися ситуація, коли особистість має знання, але не може їх застосувати у своїй професійній діяльності. Щоб цього не сталося, в роботу спецкурсу ми ввели практичні заняття, які сприяють не лише закріпленню знань, а й формуванню та вдосконаленню вмінь та навичок, розвиткові особистісних якостей.

При формуванні когнітивного рівня готовності ми відвели однакову кількість часу на теоретичну та практичну роботу (по 4 години). Такий підхід зумовлений тим, що під час практичних занять є можливість доповнити

отримані теоретичні знання, докладно розібрати складні питання, змоделювати певні ситуації, обмінятися думками, виробити ефективні шляхи рішення проблем взаємодії між людьми, представниками різних етнічних груп. Отже, окрім методу лекції, що забезпечує отримання теоретичних знань, в роботу спецкурсу ми ввели інтерактивні методи навчання, які посилюють інтерес до вивчення проблем полікультурності, урізноманітнюють навчальний процес дорослих, розвивають їх творче мислення, вчать культурі спілкування. Практичні заняття спецкурсу проводили після лекційних.

Для того, щоб з'ясувати потреби та очікування педагогів від навчання, ми проводимо на початку практичної роботи вправу на рефлексію. Вона дала викладачу змогу здійснити оцінку знань та вмінь, що набули слухачі, а також побудувати заняття відповідно до запитів учасників, зокрема, повернутися до тих питань, які викликали труднощі в сприйнятті.

Зважаючи на те, що теми, пов'язані з полікультурністю, при їх розгляді часто передбачають розв'язання складних питань, іноді суперечливих, у своїй роботі ми використовуємо такий інтерактивний метод як мозковий штурм. Він сприяє вирішенню складної ситуації, проблеми усіма учасниками одночасно. Цей метод найчастіше ми застосовуємо під час роботи над темою, пов'язаною з міжкультурними, міжетнічними, міжконфесійними відносинами. Зібравши якомога більше ідей (за 10-15 хв.), вибираємо найкращі за допомогою обговорення, яке має призвести до вирішення проблем. Цей метод підштовхує педагогів до пошуку шляхів розв'язання складних проблем, які зустрічаються як у житті, так і в професійній діяльності, до вибору з альтернативних ідей найдоцільніших.

Окрім мозкового штурму, для вирішення спірного питання проводимо дискусію. Вона характеризується обміном думками, ідеями, поглядами й судженнями між учасниками. При розгляді питань, пов'язаних із міжетнічними стосунками, ці два методи використовуємо як взаємодоповнюючі. Наприклад, мозковий штурм допоможе розкрити причини міжетнічних непорозумінь, а дискусія – знайти оптимальні шляхи подолання конфліктів.

Важливим при формуванні системи знань про полікультурність є такий словесний метод як сократівська бесіда. Вона дає можливість при розв'язанні поставленої проблеми спиратися на вже наявні знання, досвід учителів, спонукає їх самостійно знайти рішення. Цей метод допомагає розкрити те, що вже вміють і знають учасники семінару, сприяє кращому засвоєнню знань, які пов'язані з уже існуючим досвідом.

Активно залучаємо слухачів спецкурсу до групової роботи. У групи об'єднуємо до 5 чоловік. Кожна група отримує певне завдання, яке вирішує в процесі співпраці. Така вправа вчить дорослих знаходити групове рішення, зважаючи на досвід кожного з учасників.

Доречним та корисним при формуванні знань із полікультурності є використання різноманітних видів дискусій. У своїй роботі вдавалися до дисперсної дискусії. Вона дала можливість кожному слухачу брати участь в обговоренні й висловлювати свої думки, не радячись ні з ким (кожен сам за себе). Така дискусія передбачає, щоб в обговоренні брали участь усі слухачі одночасно. Цей метод ми використовували під час роботи спецкурсу, коли розглядали питання, пов'язані з розміщенням різних народів на території регіону, з поясненням причин розширення контактів між різними культурами, з розкриттям сутності та особливостей міжнаціональних відносин. Іншим видом дискусії, який застосовуємо, є дискусія-мітинг. Вона сприяє тому, що після вислуховування сторін, що ведуть полеміку, є можливість кожному учаснику перейти до різних груп навколо ораторів, тобто педагоги підтримують ту точку зору, яка збігається з їхньою. Її використовуємо, обговорюючи питання рівнозначності, рівноправності існування різних культур у межах одного суспільства.

Робота спецкурсу щодо формування полікультурної компетентності вчителя загальноосвітньої школи спрямована й на виявлення індивідуальних та колективних стереотипів. У процесі роботи педагог має можливість самостійно виявити у своїй свідомості міжетнічні стереотипи. Для цього ми використовували анкетування та групову роботу. Анкетування спонукає вчителів до

подачі об'єктивної відповіді, яка і є результатом наявності чи відсутності стереотипного мислення по відношенню до етнічних груп (додаток В).

Дослідження довело, що виявити колективні стереотипи допомагає групова робота, у процесі якої учасники кожної групи подають характеристику того чи іншого етносу одним словом. Згодом записують результати роботи на дошці (кожна група в окрему колонку). Викладач знаходить спільні твердження або дуже близькі, які і є свідченням наявності у свідомості людини однакових стереотипів. Вправи на виявлення стереотипів дуже корисні, оскільки допомагають кожній особі усвідомити те, що вона має спрощене узагальнене поняття про інші народи, особливо про ті, з представниками яких не контактували. Часто педагоги видають стереотипи за факт, упевнені в інформації, якою володіють, а це призводить до негативного сприйняття, до відчуження від усього, що не підтверджує стереотип; контактуючи з особами, з представниками певного етносу, шукають такі риси, які б підтверджували узагальнене уявлення про інших. Робота, що проводиться нами у межах спецкурсу, допомагає вчителю не лише виявити стереотипи у власній свідомості, а й виробити індивідуальні шляхи їх подолання. Тому після анкетування часто вдаємося до колективного обговорення її результатів та групової роботи. Також проводимо мозковий штурм, у процесі роботи якого з'ясуємо шляхи формування стереотипів у свідомості людини. З'ясувавши причини формування стереотипів, разом зі слухачами виробляємо шляхи їх подолання. Учасники заняття об'єднуються в групи й розробляють мініпроекти, які згодом презентують аудиторії.

У процесі такої роботи вчителі мають можливість побачити власні стереотипи не лише по відношенню до інших народів, а й по відношенню до родини, до дітей, представників різних професій тощо. Педагог, який усвідомлює наявність у нього стереотипів, буде прагнути їх викоринити, підтверджуючи фактами. Перенесення рис однієї людини на іншу заважає вчителю в його професійній діяльності, призводить до несправедливого ставлення до дітей (за принципом „усі однакові”). Наявність професійних

стереотипів заважає освітянину творчо мислити, критично оцінювати ситуацію, сприймати інновації. Отже, методика виявлення та пошуку шляхів подолання стереотипів та упереджень дуже важлива й корисна при роботі з формування когнітивного рівня готовності до професійної діяльності педагога в умовах полікультурного середовища.

Під час роботи над розкриттям значень слів, використовуємо метод асоціацій. Він вимагає від учителів асоціативного мислення (слухачам ставиться питання, наприклад, які асоціації викликає слово „полікультурність”). Усі названі асоціації з тим чи іншим терміном записуємо на дошці, після чого відкидаємо ті, що не пов’язані з поняттям, і залишаємо найточніші, з яких, додаючи інші вислови, будуємо визначення. Якщо асоціації, які викликав термін, не наближені до значення слова, то ставимо додаткові питання, налаштовуючи на відповіді.

Працюючи в напрямках розвитку вмінь та навичок із полікультурності, творчих здібностей, використовуємо педагогічний тренінг, який дає можливість сформувати педагогічне та полікультурне мислення, логіку доказів, творче уявлення, уміння зосереджувати увагу на важливому. Такі тренінги активізують діяльність учителя, сприяють удосконаленню практичної готовності.

Разом із розглядом питань про полікультурність спецкурс передбачає роботу з ознайомлення слухачів із народними традиціями виховання, вивчення джерел етнопедагогіки, знання історії та сучасних тенденцій її розвитку, формування вмінь організувати навчальний процес у різних соціокультурних умовах, знань основ виховання толерантної свідомості.

Таким чином, вищевказані методи практичної роботи щодо формування знань із полікультурності, вмінь та навичок є дуже ефективним, оскільки сприяють набуттю досвіду позитивної взаємодії між людьми, досвіду розв’язання проблем, пов’язаних з особливостями взаємодії в умовах полікультурного простору, формують в учителів навички міжкультурної комунікації.

Спецкурс побудований таким чином, щоб учитель, маючи знання, уміння

й навички, щодо діяльності в багатокультурному середовищі, зміг оволодіти способами, методами й прийомами їх реалізації. Для цього нами в роботу курсу включено таку тему “Методи роботи з полікультурної підготовки вчителя”. На такому занятті надаємо можливість учителю не лише ознайомитися з ефективними технологіями проведення полікультурного виховання, а й самому випробувати їх ефективність. Відповідно, заняття будуємо так, щоб кожен слухач був залучений до процесу навчання, щоб педагог мав можливість на собі відчутти дієвість того чи іншого методу, побачити його переваги та недоліки, доцільність використання, адаптацію до навчання.

Дане заняття є практичним. Його тривалість 2 години. Робота такого заняття дасть можливість учителеві дізнатися про готові методичні технології, які варто використовувати при полікультурній освіті, а також виробить уміння їх використовувати. Набувши такого досвіду, педагог зможе самостійно адаптувати до умов навчально-виховного процесу будь-які традиційні чи інноваційні методи, а також самостійно змоделювати нові. Дане практичне заняття спрямоване не лише на закріплення знань, умінь та навичок, а й на розвиток творчості в особистості, досвіду емоційно-ціннісних відносин. Відомості про різні методи є багатим необхідним методичним інструментарієм для реалізації мети, завдань полікультурної освіти. Застосування цього інструментарію покликане сформувати в педагогів позитивне ставлення до багатокультурного середовища, бажання проводити полікультурну освіту й виховання школярів. Отже, дане заняття спрямоване на вдосконалення гностичного рівня готовності до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі.

На формування емоційно-вольового, психофізіологічного та оцінного компонентів професійної готовності вчителів ми не відводили окремих занять, складаючи спецкурс. Пояснення цьому таке: усі компоненти готовності тісно пов'язані між собою, тому, працюючи в напрямку вдосконалення або формування одного з них, ми паралельно торкаємося розвитку інших. Наприклад, на заняттях із формування когнітивної складової готовності ми

разом із тим продовжували мотивувати педагогів, бо нові знання ще більше зацікавлюють особистість, надають упевненості в здатності ці знання передавати іншим, переконують у необхідності це зробити. Щоб подати знання, виробити вміння й навички ми користуємося різними методами, ознайомлення з якими розвиває гностичний компонент готовності освітянина. Отже, у межах одного заняття, віддаючи перевагу формуванню одного компонента, ми розвиваємо всі структурні елементи готовності.

Емоційно-вольову, психофізіологічну та оцінну складові ми формуємо, в основному, разом із когнітивною та гностичною. Сприяють такому формуванню практичні заняття. На цих заняттях викладач створює атмосферу співпраці, основою якої є позитивні емоції, творча атмосфера, конструктивний діалог. Участь у практичній роботі допомагає вчителю відчувати емоційний стан іншої людини, сприяє вмінню контролювати свої емоції, виробляє наполегливість у вирішенні складних міжетнічних проблем.

Виховати позитивне емоційне ставлення педагогів до розмаїття культур – це одна з важливих умов роботи спецкурсу. Тому в структуру практичної роботи нами було введено активні методи, що сприяють вихованню в педагогів толерантності. Сучасний педагог має бути толерантним, оскільки в умовах полікультурного простору, який склався в Україні, він часто контактує з дітьми – представниками різних етносів. Сформувати толерантну особистість можливо, використовуючи активні методи навчання. Вони ґрунтуються на постійній взаємодії учасників, що вже є запорукою позитивних взаємин. Ці взаємини базуються на діалозі, моделюванні ситуацій та подальшому пошуку їх вирішення, на авансуванні успіху. У процесі такої роботи кожна людина залучається до розумових операцій вищого рівня – аналізу, синтезу, оцінювання. Практична робота щодо формування толерантності вчить педагогів приймати правильні рішення зі складних питань, розвиває вміння сприймати людину з іншою культурою, свідомістю. Активні методи допомагають нам розвивати толерантність як психоемоційну стійкість особистості та її терпиме ставлення до інших у різних планах: культурному,

етнічному, професійному, гендерному, особистісному.

Специфіка нашого спецкурсу передбачає важливого значення надавати формуванню в педагогів позитивних міжетнічних стосунків. Тому під час практичної роботи більшість вправ спрямована на розвиток етнічної толерантності. Міжетнічна толерантність сприяє взаємопізнанню, при якому етнічні спільноти звертають увагу, у першу чергу, на споріднені цінності (загальнолюдські), а потім на такі, які їх розрізняють (національні). При цьому останні не мають сприйматися як негатив, а як закономірність, яку треба сприймати, розуміти й поважати.

Отже, прояви толерантності сприяють регулюванню взаємин між людьми, визначають прагнення ставитися до іншої людини як до самої себе.

Толерантність відноситься до загальнолюдських цінностей і тому є важливою умовою розвитку діалогу культур. Діалог дає можливість для рівноправної взаємодії під час міжкультурних відносин, під час здійснення навчання за допомогою традиційних та інноваційних технологій.

Отже, наявність толерантної свідомості й поведінки в педагога мають стати важливими складовими його професійної діяльності. Розвиває їх учитель через запропонований нами спецкурс.

Оцінний компонент готовності ми формуємо в процесі всієї роботи спецкурсу. Цьому сприяють вправи на рефлексію. Вони допомагають учителю проаналізувати власний соціокультурний досвід, критично поставитися до своєї діяльності в багатокультурному середовищі, визначити складнощі в здійсненні професійної діяльності в полікультурному середовищі тощо. Робота спецкурсу спрямована на формування в педагогів об'єктивної оцінки власної педагогічної діяльності в умовах культурного розмаїття, оскільки від неї залежить подальша робота щодо вдосконалення складових готовності.

Роботу спецкурсу організовано на основі діалогового підходу. Він дає можливість поряд із традиційними методами навчання використовувати інноваційні, які активізують мислення, передбачають взаємодію, підвищують мотивацію слухачів. Спільне застосування традиційних та нових методів

формує в педагогів досвід у розв'язанні проблем, які виникають у полікультурному середовищі, а також культуру міжнаціонального спілкування. Отже, найбільш ефективними під час роботи спецкурсу були інтерактивні, бо вони викликають підвищену зацікавленість учителів, дають можливість взяти активну участь у роботі. Серед методів, які найчастіше застосовувалися, були лекція та реконструювання. Суть останнього полягала в спостереженні, аналізі реальних подій та реконструкції мотивів діяльності. Цей метод передбачає тренінгову форму навчальної діяльності, під час якої педагоги вчилися не просто споглядати, а й бачити те, що відбувається, реконструювати мотиви, ціннісні основи вчинків людей. Інші методи – лекції, діалоги, дискусії, бесіди, ми вибудовували з використанням реконструкції цінностей як своєї культури, так і інших. Тож реконструювання ми використовували найчастіше і тому воно є провідним елементом більшості методів і форм навчальної діяльності.

Отже, сприяє формуванню готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі робота спецкурсу за такими темами (таблиця 2.5), як приклад подаємо тематику та зміст занять з учителями трудового навчання.

Таблиця 2.5.

Тематика та зміст спецкурсу

№ п/п	Тема	Зміст
1.	Обґрунтування актуальності вивчення проблем полікультурності	Надання вчителям трудового навчання загального уявлення про курс, який вивчається. Обґрунтування актуальності вивчення проблем полікультурності. Тлумачення сутності понять “культура”, “полікультурність”, “субкультура”, “культурні цінності”, “матеріальна культура”. Розкриття взаємозв'язку між матеріальним і духовним у культурі. Ознайомлення педагогів з феноменами культури і ідеями полікультурності
2.	Етносоціальне та етнокультурне розмаїття України, регіону, де проживаєш	Ознайомлення вчителів з етносоціальною структурою українського суспільства, з різноманітними культурними групами України, регіону. Робота з термінологією: “етнос”, “субетнос”, “нація”, “раса”, “расизм”. Основні ознаки етносу. Формування негативного ставлення до антисоціальних та антикультурних проявів. Етнічний склад населення України, регіону. Розгляд основних причин розміщення різних народів на території держави, регіону. Формування уявлення про рівнозначність, рівноправність різних етнічних груп. Робота з термінологією: “корінний етнос”, “етнічні меншини”, “діаспора”

3.	Взаємодія та взаємозбагачення культур	Загальнолюдське та національне в культурі, їх співвідношення. Пояснення причини розширення контактів між різними культурами. Розкриття основних соціальних механізмів взаємозбагачення під час взаємодії. Формування уявлення про рівноцінність кожної культури. Робота з термінами: “культурне запозичення”, “культурне наслідування”, “культурний синтез”, “культурний синтез”
4.	Міжетнічні, міжкультурні та міжконфесійні відносини	Розкриття сутності та особливостей міжнаціональних відносин. Аналіз причини, що спонукають до об'єднання та роз'єднання етносів. Робота з термінами: “міжетнічні відносини”, “націоналізм”, “міжнаціональний конфлікт”, “міжнародний тероризм”, “толерантність”. Формування міжетнічної толерантності. Розкриття причин негативних міжкультурних відносин. Формування правильного розуміння понять: “ксенофобія”, “дискримінація”, “стереотипи”. Узагальнення знань про релігії та релігійні конфесії. Визначення причин та шляхів подолання міжконфесійних непорозумінь. Формування толерантного ставлення до різних культурних та релігійних груп. Робота з термінами: “міжконфесійні стосунки”, “віротерпимість”, “релігійний фанатизм”
5.	Форми й методи роботи з полікультурної підготовки вчителів трудового навчання	Лекція, круглий стіл, практичне заняття з розв'язанням проблемних ситуацій, інтерактивне навчання: дебати, презентація проекту, бесіда, мозкова атака тощо

Таким чином, запровадження в процес підвищення кваліфікації спецкурсу дає можливість педагогу здобути знання з багатокультурності, уміння та навички взаємодії в умовах культурного розмаїття, набути важливих рис, які сприятимуть побудові позитивних стосунків із представниками різних культурних, етнічних та релігійних груп, а також набути досвіду проведення полікультурного навчання та виховання.

Іншою, досить ефективною формою з формування в педагогів готовності до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища, є міждисциплінарність. Вона дає можливість розглянути проблеми полікультурності через різні навчальні предмети. Так, наприклад, під час прослуховування лекції: “Формування толерантності в українському суспільстві засобами гуманітарних дисциплін” (4 год.) розкривається значення понять “толерантність” (декілька варіантів); обґрунтовується важливість формування толерантності для українського суспільства; звертається увага на міжетнічну толерантність; дається визначення термінів “ксенофобія”, “стереотипи”; аналізуються форми

методи роботи вчителя при формуванні толерантності. У лекції “Україна в сучасних міжнародних відносинах” (2 год.) Україна розглядається як суб’єкт міжнародних відносин: основні принципи зовнішньої політики України; ядерне роззброєння; Україна в діяльності міжнародних організацій ООН, Ради Європи, ОБСЄ; двостороннє співробітництво України; зовнішньополітичні перспективи України: євроатлантична інтеграція чи реінтеграція на пострадянському просторі? У лекції “Актуальні питання євроатлантичної інтеграції” (2 год.) розкриваються: поняття інтеграції, інтеграційні процеси в Західній Європі після Другої світової війни; НАТО, причини створення, цілі й задачі, принципи діяльності; Рада Європи. Болонський процес; витoki Європейського Союзу; економічна інтеграція; маастрихтський договір; інститути Європейського Союзу; країни-члени ЄС та розширення ЄС; перспективи розвитку ЄС; Конституція ЄС; Україна в контексті євроатлантичної інтеграції; Україна та НАТО; Україна та ЄС; проблеми набуття членства в ЄС; політика ЄС щодо України. У лекції “Духовно-практичні виміри людини” (4 год.) висвітлюється поняття добра; що таке зло; взаємозв’язок добра й зла в житті людини й суспільства; добро й зло – вінець духовності; віра: міфологічний, релігійний, науковий і філософський виміри поняття; поняття надії; любов як прояв духовності; органічна єдність віри, надії й любові. У лекції “Сучасні соціальні проблеми людства” (4 год.) подаються особливості розвитку ХХ століття в історії людства: глобальна криза модернізму; століття урбанізації, маргіналізації, люмпенізації людства; негативні наслідки цих явищ; фундаменталізм, радикальні рухи, глобалізація тероризму; демографічні проблеми сучасності; зростання протистояння Північ-Південь; культурний шок; глобалізація економіки, ринків праці, фінансів; створення глобальної інформаційної мережі; маніпулювання свідомістю; вестернізація; системна криза демократії; шляхи виходу із кризи.

Таким чином, застосування міждисциплінарного підходу дає можливість поглибити знання педагогів та вдосконалити вміння з полікультурності. Впроваджуючи міждисциплінарний підхід, у першу чергу, віддаємо перевагу

тим предметам, які більше пов'язані з полікультурністю (так звані ключові предмети з багатокультурності), а вже потім допоміжним, що конкретизують полікультурність зі своєї спеціалізації.

Організуючи методичну роботу в курсовий період, ми подавали педагогам теми випускних робіт, пов'язані з полікультурністю (додаток М). Кожен учитель виконує роботу самостійно. Якщо після її написання рецензія позитивна, робота зараховується як випускна на курсах. Ця форма сприяє індивідуальній підготовці педагога, під час якої формуються нові знання з полікультурності, вміння підбирати літературу, що розкриває аспекти багатокультурності, вміння її аналізувати, систематизувати, відбирати для подальшої роботи.

Для підвищення рівня професійної готовності до діяльності в полікультурному середовищі ми організували в курсовий період практику в школі. Методисти інститутів післядипломної освіти домовилися з учителями, які мають високий рівень указаної готовності, про проведення занять на основі розроблених нами методичних рекомендацій. Ці заняття слухачі курсів відвідали, провели аналіз і зробили відповідні висновки. Така форма роботи формує в педагогів вміння працювати у полікультурному середовищі.

У міжкурсний період структурні компоненти готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі ми формуємо, організовуючи семінари, конференції. Наприклад, триденний проблемний семінар, на якому розглядаються: цілі, завдання, форми роботи із громадянської освіти, шляхи формування та подолання стереотипів та упереджень у суспільстві, можливості використання інтерактивних методів навчання, як засобу формування полікультурної свідомості та подається інформація про етнічне та полікультурне становище регіону (країни), – допоможе педагогу доповнити знання, удосконалити вміння та навички, необхідні для роботи в умовах культурного розмаїття, усвідомити необхідність здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі.

Враховуючи запити педагогів, які працюють у школах національних

меншин, було проведено дводенний семінар на тему “Задоволення духовних потреб національних меншин в умовах освітнього закладу”, що сприяв кращому розумінню педагогом потреб національних меншин, етнічної культурної різноманітності суспільства, у якому він живе, усвідомлення необхідності задоволення освітніх потреб дітей національних меншин. Даний семінар надавав можливість учителям поділитися власним досвідом із питань багатокультурності. Його варто проводити як всеукраїнський, обласний, районний. Для обласного, наприклад, для Херсонщини, були запропоновані такі теми “Полікультурні особливості Херсонщини”, “Законодавчий захист національних меншин в Україні”, “Задоволення освітніх потреб дітей національних меншин Херсонщини”, “Подолання стереотипів та упереджень в полікультурному суспільстві”.

Зазначені семінари дали можливість поповнити знання педагогів із тих проблем, які цікавили їх, з яких виникали труднощі. Вони сприяли підвищенню позитивного ставлення до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі. Такі семінари передбачали попередню підготовку, у процесі якої формувалася мотивація до такої діяльності. На семінарах особливу роль відводили рефлексії, давали можливість кожному вчителю самостійно оцінити свою готовність до професійної діяльності в полікультурному середовищі. У кінці кожного семінару всі учасники обов’язково говорили про те, що вони хотіли б почути на наступному занятті, які питання треба підняти. Така робота певною мірою мотивувала педагогів до самостійного здобуття знань.

У міжкурсовий період було проведено обласну конференцію “Педагогіка толерантності” та районну “Методи та прийоми роботи з формування у вчителів готовності проводити полікультурну освіту”. Дана форма роботи дала можливість учителям як виступити з доповідями, обговорюючи проблему, так і прослухати виступи своїх колег. Науково-практичні конференції вплинули на рівень сформованості знань, необхідних під час здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі, та вмінь працювати з літературою.

Методичну роботу з формування готовності вчителів до професійної

діяльності в полікультурному середовищі в міжкурсовий період ми проводили в межах методичного об'єднання, де робота була організована таким чином: педагоги отримували теми, пов'язані з готовністю вчителів до діяльності в полікультурному середовищі, на які готували доповіді. З ними вони виступали, обґрунтовуючи важливість набуття вчителями готовності діяти в полікультурному суспільстві. Після виступів організовували обговорення, на якому було окреслено шляхи набуття зазначеної готовності в міжкурсовий період. Також було організовано взаємовідвідування уроків. Учителі різних спеціальностей відвідали уроки один одного, що дало можливість перейняти досвід педагогічної роботи колег в умовах багатокультурного середовища.

Важливим шляхом формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі є самоосвітня діяльність педагога. Стимулом для цієї роботи були подані нами завдання (додаток Д). Кожен з учителів відповідав на два обрані ним запитання. Відповіді вчителі оформляли у вигляді самостійної роботи й відправляли на розгляд в інститут викладачам, які мали встановити, чи відводить кожен педагог достатню кількість часу на самоосвітню діяльність. Проведення семінарів, конференцій також спонукає вчителя до самоосвітньої діяльності. Самоосвіта це один із засобів всебічного розвитку особистості, це складова роботи вчителя над собою, у процесі якої підвищується рівень готовності до роботи в умовах культурного, етнічного, релігійного розмаїття. Складовою самоосвітньої діяльності є індивідуальна робота вчителя, яку ми організували таким чином: до одного з викладачів кафедри прикріплюється 4 слухачі, котрі працюють разом – складають план роботи відповідно до потреб та інтересів педагогів. Останні періодично зустрічаються з викладачем для консультацій і співбесід із питань, які вивчають слухачі. Під час таких зустрічей обговорюються особливі проблеми та труднощі, виробляються шляхи їх вирішення. Таку роботу ми проводили після того як педагоги прослухали спецкурс та доповнили свої знання через міждисциплінарний підхід до полікультурної підготовки. Із чотирма педагогами було сплановано роботу щодо подальшого консультування

з питань багатокультурності в міжкурсний період. Питання в основному стосувалися адаптації здобутих знань до навчально-виховного процесу. Дана робота надала нам можливість для подальшого вдосконалення полікультурної компетентності вчителів, тобто ця форма роботи забезпечує безперервність формування готовності вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі та постійний контакт між тим, хто вчить, і тим, хто навчається.

Таким чином, цілеспрямовано роботу з формування готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі треба проводити так, щоб педагог усвідомлював необхідність здійснення такої діяльності, мав бажання її здійснювати, мав необхідний рівень сформованості знань, умінь і навичок, володів способами та прийомами, які необхідні для проведення полікультурної підготовки дітей, був працездатним, активним та врівноваженим, міг створити атмосферу співпраці, яка б спонукала до розвитку творчості, умів об'єктивно оцінити власну діяльність. Організувати таку роботу допомагає окреслена нами методика формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти. Зважаючи на це, виникає потреба в аналізі ефективності запропонованої методики.

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

На сучасному етапі вчителі, набувши необхідної підготовки з питань полікультурності, мають бути готовими організувати навчально-виховний процес в умовах багатокультурності. Доросла людина, зокрема, учитель, уже має певний досвід роботи, певний рівень сформованості професійної готовності до діяльності. Педагоги здатні до поглибленого розгляду проблем полікультурності, до рефлексивної діяльності. Їх когнітивні можливості визначаються здатністю легко абстрагувати поняття від дійсності, формулювати та переробляти альтернативні гіпотези, вчителі можуть легко робити предметом аналізу власну думку. Звичайно, у дорослої людини інтелектуальний потенціал такий, що вона здатна здійснювати складні логічні

операції. Вона може, за наявних знань, самостійно формулювати проблеми, пов'язані з багатокультурністю, проектувати шляхи їх вирішення (це важливо під час соціокультурних конфліктів). Отже, доросла людина, яка здобула диплом педагога, має бути повністю готова до полікультурної освітньої діяльності, оскільки в неї для цього є значний інтелектуальний, психологічний та емоційний потенціал. Одночасно вона потребує інструментів, які б допомогли їй здійснювати свою професійну діяльність в умовах полікультурного середовища. У нашому дисертаційному дослідженні таким інструментом є шляхи формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти.

Під час організації та проведення експериментальної роботи ми поставили завдання перевірити дієвість методики формування зазначеної готовності.

Експериментальна перевірка ефективності шляхів проводилася протягом 2003-2006 років на базі Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти в курсовий період, на базі шкіл Автономної Республіки Крим, районних методичних кабінетів та шкіл Херсонської області в міжкурсний період. В експерименті брало участь 573 особи, з них були організовані експериментальні та контрольні групи.

Вибір методів проведення експериментального дослідження учителів різних спеціальностей зумовлений такими факторами: по-перше, психолого-педагогічні особливості дорослої людини потребують досить високого рівня підготовки не лише з предмета, якому навчає вчитель, а й з загальнокультурних питань; по-друге, необхідністю формування в особистості власної культурної ідентичності (самоідентифікація вчителя та його допомога ідентифікуватися учневі); по-третє, необхідність сформуванню в підлітків уявлення про соціальні ролі, які вони будуть виконувати в майбутньому.

Експеримент тривав протягом трьох років і містив три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. Дослідно-експериментальне

дослідження реалізувалося в курсовий та міжкурсний періоди.

На початку констатувального етапу розроблялася логіка проведення експерименту, нами вивчалися основні показники формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі, рівні та методики їх оцінки.

Для визначення рівня сформованості в педагогів готовності до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища ми використовували комплекс методів дослідження. Кожен з них мав своє функціональне призначення. Це дозволило нам уникнути однобічних висновків та досягти максимальної об'єктивності. Підібрані методи дозволили нам дослідити готовність педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі комплексно.

Дослідно-експериментальна робота вимагала широкого використання різних методів та методик (анкетування, бесіда, спостереження тощо), які давали можливість одержати якісні та об'єктивні результати. Проте, названі традиційні методи не дозволили повною мірою визначити й оцінити рівні сформованості в педагогів готовності здійснювати свою професійну діяльність в умовах культурного розмаїття. Тому ми доповнили їх психолого-педагогічним тестуванням, оцінюванням, самооцінкою, моделюванням ситуації та іншими [150].

Значне місце в дослідженні відводиться емпіричним методам педагогічного дослідження – методу педагогічного спостереження, анкетування, бесіди, різновидам педагогічного експерименту, тестуванню, оцінюванню.

Під час анкетування використовувалися питання відкритої, закритої та напіввідкритої форми, що дало можливість найточніше охарактеризувати досліджуване явище. Цей метод надав можливість отримати інформацію про професійно-особистісні якості педагога. Бесіда розширює інформацію про респондента, здобуту іншими методами, дає можливість порівняти її, впевнитися в об'єктивності чи суб'єктивності вчителя. Даний метод розкриває

вміння респондента доносити до інших свої думки, емоційну стійкість, комунікативні уміння тощо. Педагогічне спостереження дало змогу збагнути природну поведінку респондентів, їх внутрішню позицію. Тестування давало можливість виявити наявний рівень знань, умінь, загальний інтелектуальний розвиток, можливості мислення, пам'яті, уяви тощо.

На констатувальному етапі ми ставили за мету визначити стан готовності педагогів до здійснення полікультурної діяльності шляхом анкетування, бесід, опитування, спостереження.

На питання анкети давали відповідь респонденти контрольної та експериментальної груп. До контрольної групи входили вчителі загальноосвітніх навчальних закладів різних спеціальностей (281 особа). До експериментальної групи (292 особи) – учителі різних спеціальностей, які викладають у такому ж закладі, але який є пілотним з громадянської освіти, та навчальних закладах національних меншин. Тобто до контрольної групи входили вчителі, які викладають різні навчальні предмети та проходили курси підвищення кваліфікації. До експериментальної групи входили учителі, які не лише викладають різні предмети та відвідували курси підвищення кваліфікації, а й працюють у школах національних меншин та пілотних з курсу “Громадянська освіта”. Такий склад експериментальної групи дає нам можливість дослідити рівень сформованості в педагогів готовності до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі у трьох напрямках – у звичайному загальноосвітньому навчальному закладі, в якому, як правило, вчать представники різних культур, але спеціального предмета, який би подавав питання багатокультурності, немає; у навчальному закладі національних меншин, де вчать представники лише однієї культури, наприклад, кримські татари, євреї, та загальноосвітньому навчальному закладі, пілотному з громадянської освіти, де не лише вчать представники інших культур, а ще й у межах курсу “Громадянська освіта” здобувають знання про полікультурність.

Під час констатувального експерименту нами було досліджено стан

готовності педагогів до діяльності в полікультурному середовищі за допомогою анкетування, педагогічного спостереження, бесід. Результати його показали, що в експериментальній та контрольній групах показники були майже однакові (незначна перевага експериментальної групи за рахунок учителів пілотних шкіл) (таблиця 2.6). Переважна більшість учасників контрольної і експериментальної груп на констатувальному етапі не були готові проводити полікультурну підготовку дітей.

Таблиця 2.6

Результати стану готовності до професійної діяльності вчителів контрольних та експериментальних груп

Групи	Готові		Недостатньо готові		Не готові	
	Чол.	%	Чол.	%	Чол.	%
Контрольна	20	7%	31	11%	230	82%
Експериментальна	23	8%	41	14%	228	78%

Дані, що подані в таблиці, підтвердило й проведене педагогічне спостереження за діяльністю вчителів. Під час спостереження ми виявили, що учасники контрольної та експериментальної груп на своїх уроках торкалися питання полікультурності, але не акцентували увагу учнів на них, не аналізували їх і взагалі не вживали термінів “полікультурності” чи “багатокультурності”. Тобто педагоги із зазначеного матеріалу уроку не виокремлювали проблем, пов’язаних із культурним розмаїттям. Така поведінка вчителів свідчить про те, що вони не були готовими до впровадження ідей полікультурності у навчальний матеріал предмета, який викладають.

Бесіда з учителями також підтвердила їхню неготовність до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища. Під час бесіди ми з’ясували, що вчителі не зважають на проблеми полікультурності не лише у навчальному процесі, а й при організації виховної роботи. Вчителі не проводять виховні заходи, де б торкалися питань полікультурності. Не ведеться така робота і в позаурочний час.

Отже, і педагогічне спостереження, і метод бесіди підтвердили результати анкетування про те, що на констатувальному етапі вчителі були неготовими здійснювати свою професійну діяльність у полікультурному середовищі.

Формувальний експеримент ми розробляли з урахуванням результатів констатувального етапу.

Кожен з етапів формувального експерименту мав свої особливості, зумовлені провідною діяльністю педагогів. Про його ефективність свідчать результати контрольної та експериментальної груп. Учасники контрольної групи в курсовий період відвідали лише чотиригодинне, заплановане програмою, заняття, пов'язане з полікультурними особливостями регіону (наприклад, Херсонщини), метою якого було поінформувати педагогів про те, що вони живуть і працюють у полікультурному суспільстві, та інші лекції й практичні заняття, матеріал яких пов'язаний з полікультурністю, але викладач на цьому не наголошував.

Учасники експериментальної групи, на відміну від контрольної, прослухали спецкурс “Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи”, який мав стати теоретичним та мотиваційним підґрунтям для зміни ставлення вчителів до проблем освіти в полікультурному середовищі, відвідали заняття з різних предметів, де розкривалися ідеї полікультурності, пов'язані з предметом (міждисциплінарний підхід), писали курсові роботи, побували на уроках у школі в міжкурсовий період, відвідали семінари, конференції, займалися індивідуальною роботою, отримали завдання для самостійного опрацювання.

Для отримання результатів щодо визначення рівнів сформованості готовності педагогів до діяльності в полікультурному середовищі ми обрали такі основні методи як тестування, оцінювання, самооцінка та допоміжні – бесіду, спостереження.

Тестування ми провели після того, як учасники експериментальної групи прослухали спецкурс. Метою його було визначити, який рівень сформованості

готовності набули педагоги після відвідування спецкурсу.

Тест ми розробили за аналогією до тесту на об'єктивність Р. Немова [162] (додаток Д).

Розроблені нами тестові завдання були представлені у вигляді запитань, які спонукали досліджуваних вчителів до експериментальної діяльності. Кожне із запитань орієнтоване на те, щоб визначити наявний у педагогів рівень знань, мотивацію до проведення полікультурної освіти, необхідних умінь та професійно-особистісних якостей.

Результати констатувального етапу експерименту про стан готовності свідчать, що учасники експериментальної групи мали низький рівень готовності до діяльності в полікультурному середовищі. Тому формувальний експеримент мав на меті збудити у педагогів бажання проводити полікультурну підготовку дітей, подати знання, сформувати вміння та навички, виробити професійно-особистісні якості та властивості, необхідні для професійної діяльності в умовах полікультурного середовища.

На першому етапі формувального експерименту – курсовому – учасники відвідали спецкурс “Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи”. Зазначений спецкурс дав учителям можливість познайомитися з необхідною термінологією й усвідомити її. Логіка навчальної діяльності в цьому напрямку передбачала: актуалізацію особистих знань педагогів, які вони вкладали в поняття; на основі знань та досвіду, що мали вчителі, вибудовувати критеріальні уявлення про поняття; співвіднесення уявлення педагогів з визначеннями понять; узгодження визначення поняття, що ставало інструментом опису полікультурної дійсності. Провідними методами під час роботи з термінологією були бесіда, діалог, інтерпретація. Наприклад, розкривши значення терміна “полікультурність” на заняттях в експериментальній групі, ми відразу полегшили вчителям сприйняття матеріалу (це вони зазначили під час бесіди), оскільки більшість із них неправильно розуміли, що криється за цим поняттям. Коли значення слова було педагогами усвідомлене, то більшість з них відповіли, що вони знають про

деякі напрямки, у яких має рухатися полікультурна підготовка. Отже, вже правильне розуміння терміна дало можливість учителям усвідомити певні напрямки полікультурної освіти й виховання.

Спецкурс дав можливість розібратися в значеннях понять “полікультурність”, “мультикультурність”, “інтеркультурність”, “кроскультурність” та інших, збагнути значення слів у цьому синонімічному ряду й те, що вони відображають певні аспекти полікультурності. Під час навчання в межах спецкурсу у вчителів формуються всі складові готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі, що перевірено за допомогою тестування. Наприклад, здобувши достатню інформацію, педагоги стали свідомими в необхідності будувати свою діяльність таким чином, щоб вона відповідала потребам полікультурного суспільства. Відповідно вони позитивно ставляться до такої модернізації.

Відповіді вчителів на тестові завдання дали нам можливість зробити такі висновки: більшість педагогів позитивно ставляться до проведення полікультурної підготовки й хотіли б її проводити, але ще не впевнені в тому, чи здатні це зробити. Отже за першим критерієм в експериментальній групі після роботи спецкурсу переважна більшість учителів мала середній рівень сформованості.

Оскільки спецкурс спрямований в основному на здобуття знань, то педагоги можуть, використовуючи знання, не лише розрізняти проблеми, які стосуються багатокультурності, а й вирішувати більшість із них.

Результати тестування показали, що в процесі вивчення спецкурсу педагоги отримали мало інформації про інші народи. Це пояснюється обмеженістю часу, відведеного на спецкурс, і тим, що його метою є не докладний розгляд матеріалу про культурні відмінності, а показ процесу взаємодії між представниками різних культурних груп. Про досягнення мети свідчать відповіді на тестове завдання, що стосується наслідків взаємодії між народами, яка, на думку більшості педагогів, призводить до взаємозбагачення. Про сформованість середнього рівня за другим критерієм свідчать відповіді на

питання: “Мої знання про інші культури та народи” – “неточні”. На питання, пов’язане з необхідністю підготовки до зустрічі з представниками інших культур, більшість учасників експериментальної групи відповіли – “так”. Отже, після спецкурсу значна кількість педагогів має середній рівень сформованості знань, необхідних для розуміння іншої культури (таблицю 2.7).

Таблиця 2.7

**Сформованість готовності педагогів до професійної діяльності
в полікультурному середовищі (спецкурс)**

Критерії	Рів- ні	До лекційного заняття		До спец-курсу		Після лекційного заняття		Після спецкурсу	
		Контр.гр.		Експер. гр		Контр гр.		Експ. гр.	
		чол	%	чол	%	чол	%	чол	%
1. Ставлення педагога до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі	В	20	7	23	8	28	10	94	32
	С	31	11	41	14	132	47	185	64
	Н	230	82	228	78	121	43	13	4
2. Наявність знань, що допомагають зрозуміти культурний досвід та ментальні характеристики різних народів	В	27	9,6	31	10,6	32	11	83	29
	С	29	10,4	35	12	53	19	176	60
	Н	225	80	226	77,4	196	70	33	11
3. Сформованість професійних умінь, які необхідні для здійснення педагогічної діяльності в полікультурному середовищі	В	18	6,4	29	10	29	10	57	20
	С	23	8,2	36	12	61	22	213	73
	Н	240	85,4	227	78	191	68	23	7
4. Наявність необхідних професійно-особистісних якостей	В	17	6	32	11	63	22	81	28
	С	121	75	217	74	143	51	193	66
	Н	52	19	43	15	75	27	18	6

В – високий рівень, С– середній, Н – низький

Здобуті знання допомогли набути певних професійних умінь, але недоста-

тніх для здійснення діяльності в полікультурному середовищі. Такий показник має пояснення: уміння педагога шліфуються в процесі безпосередньої роботи з дітьми, тому високого рівня дістанеться педагог лише під час навчання учнів.

Спецкурс підвищив показник за третім критерієм з низького до середнього для експериментальної групи, про що свідчать результати тесту. Більшість учителів переконані, що лише уміння спілкуватися один з одним є основним при здійсненні професійної педагогічної діяльності в полікультурному просторі. Це не так, до комунікативних треба додавати ще низку умінь, без яких педагог не в змозі проводити полікультурну підготовку учнів. На інше питання стосовно умінь, без яких можливо здійснювати професійну діяльність у полікультурному середовищі значна частина педагогів дала правильну відповідь. На основі цього й маємо середній рівень показників за третім критерієм.

Далі вчителі вдосконалювали вміння у міжкурсовий період при безпосередній участі в навчально-виховному процесі.

Сформованість необхідних професійно-особистісних якостей – це критерій, який мав середній рівень на констатувальному етапі експерименту та після прослуховування спецкурсу не змінився. Це пояснюється тим, що професійно-особистісні якості, необхідні для полікультурної підготовки дітей, багато в чому збігаються з тими якостями педагогів, що необхідні в повсякденному житті та здійсненні професійної діяльності.

Після роботи спецкурсу показник не змінився, бо заняття його спрямовані, в основному, на формування мотивації, знань та вмінь. Щодо сформованості необхідних професійно-особистісних якостей, то чи відбувається він після спецкурсу, визначити важко, бо пройшло не так багато часу. Тому й відповіді на тестові завдання фіксують середній рівень сформованості за четвертим критерієм (таблиця 2.7).

Отже, до початку роботи в курсовий період учасники контрольної та експериментальної групи переважно мали низький рівень готовності до діяльності в умовах культурного розмаїття, а вже на його кінець суттєво змінилися показники в учасників експериментальної групи.

З таблиці 2.7 видно, що після завершення роботи спецкурсу в експериментальній групі показники вирости до середнього за всіма критеріями. Це пояснюється дієвістю та ефективністю в роботі розроблених нами шляхів формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти.

Отже, запропонований спецкурс, як одна із форм розвитку готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі у системі післядипломної освіти, забезпечив успішне опанування педагогами з експериментальної групи знань, умінь, а також набуття мотивації й професійно-особистісних якостей, що було виявлено на основі аналізу даних, отриманих після закінчення спецкурсу “Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи”. 89% респондентів експериментальної групи засвоїли поданий у процесі спецкурсу матеріал.

Наш експеримент показав, що найскладніше сприймати матеріал із полікультурності під час спецкурсу було вчителям, які працюють у загально-освітніх школах, оскільки в них не викладається громадянська освіта, і на своїх предметах учителі не вирізняють з-поміж іншого матеріалу інформацію про полікультурність. Тож необхідної підготовки педагога не мають. Найпростіше сприймати матеріал було вчителям зі шкіл, які є пілотними з громадянської освіти, оскільки, як зазначалося не раз, у межах цього курсу розглядають питання полікультурності. Тому вчителі в процесі самостійної роботи знаходять матеріал для таких занять. Педагоги, які працюють у школах національних меншин, самі зазвичай належать до цих меншин. Вони з полікультурністю знайомі, але недостатньо, як показав експеримент. Тому педагоги є більше готовими до життя в полікультурному просторі, ніж до роботи в ньому. Після відвідування спецкурсу всі учасники експериментальної групи вирівнялися у показниках.

Аналогічне тестування ми провели і в контрольній групі.

У курсовий період для контрольної групи було проведено окреме лекційне заняття, метою якого було поінформувати слухачів про полікультурні

особливості регіону, в якому вони мешкають. Наприклад, на Херсонщині проведення такого заняття передбачено навчальними планами Південно-українського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, тому є обов'язковим для всіх категорій слухачів, окрім тих, кому читається спецкурс. Слухачі після заняття знають, що таке полікультурне середовище, етнічні групи, які проживають у межах Херсонщини, історичні свідчення про те, які причини спонукали їх до переселення в даний регіон, про релігійні групи, які представлені в даній місцевості, а також про міжетнічні, міжкультурні, міжконфесійні взаємовідносини.

На початок експерименту більшість з учасників контрольної групи на питання тесту, пов'язані з мотивацією, зазначали, що не визначилися, чи хотіли би проводити полікультурну підготовку дітей, оскільки не мають достатньо знань для цього. Щодо знань, то вони у цій групі є неглибокими. Учителі, хоч і мають точне уявлення про полікультурне середовище, але не можуть визначитися з процесами, які в ньому відбуваються. Педагоги недостатньо орієнтуються в термінах, не розуміють значення деяких із них, зокрема відмінностей між полікультурністю, мультикультурністю, інтеркультурністю, кроскультурністю. Підтвердженням відсутності фундаментальних знань є відповідь на питання: “Про інші народи я знаю...”, – “дуже мало”. Її дала більша частина респондентів контрольної групи. На питання про вміння, що потрібні педагогові при проведенні полікультурної підготовки, найчастіше давали відповідь – “комунікативні вміння”. Дане вміння є необхідним при роботі в полікультурному середовищі, але не єдиним важливим. Щодо професійно-особистісних якостей, то на питання про терпиме ставлення до інших народів найчастіше зустрічалася відповідь “не знаю”, що свідчить про недостатню толерантність. Про наявність інших професійно-особистісних якостей, необхідних для роботи в полікультурному середовищі, більшість учителів не знає.

Тестування допомогло нам з'ясувати, що після цього заняття в учасників контрольної групи змінилися показники на середній рівень з позитивного ставлення до здійснення діяльності в полікультурному середовищі та із знань,

що допомагають зрозуміти досвід та культурні характеристики різних народів. За четвертим критерієм – професійно-особистісні якості – показник не змінився. Низьким залишився рівень сформованості умінь, що необхідні для здійснення діяльності в полікультурному просторі. Такі результати мали учасники на кінець першого етапу формувального експерименту.

Отже, результати тестування дають нам підстави стверджувати про наявність у вчителів, що входили до контрольної групи, загалом низького рівня сформованості готовності до здійснення професійної діяльності в умовах полікультурного середовища.

Застосування міждисциплінарного підходу і в контрольній групі (без акцентування уваги на питаннях багатокультурності), і в експериментальній (викладач звертає особливу увагу на питання полікультурності) змінило показники за розробленими нами критеріями, про це свідчать результати анкетування, яке проводили після завершення роботи (таблицю 2.8). Анкета була аналогічною до тієї, яку ми використовували на констатувальному етапі.

Таблиця 2.8

Сформованість готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі (міждисциплінарний підхід)

Критерії	Рівні	Контр група		Експ. група	
		чол	%	чол	%
1. Ставлення педагога до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі	В	35	12	55	19
	С	53	19	219	75
	Н	193	69	18	6
2. Наявність знань, що допомагають зрозуміти культурний досвід та ментальні характеристики різних народів	В	52	19	164	56
	С	201	72	101	35
	Н	28	9	27	9
3. Сформованість професійних умінь, які необхідні для здійснення педагогічної діяльності в полікультурному середовищі	В	30	10	62	21
	С	64	23	213	73
	Н	187	67	17	6
4. Наявність необхідних професійно-особистісних якостей	В	83	29	103	35
	С	173	61	174	60
	Н	25	9	15	5

В – високий рівень, С – середній, Н – низький

З таблиці видно, що в контрольній групі змінився показник з низького на середній після відвідування занять із соціальних дисциплін. Тобто в анкеті правильну відповідь давали на питання, яке стосується знань із полікультурності. Ця відповідь дає нам підстави говорити про те, що на заняттях педагоги засвоюють більшість інформації, у тому числі і з полікультурності, а потім за потреби здатні її відтворювати.

В експериментальній групі за другим критерієм маємо високий рівень. Це пов'язано з тим, що застосування міждисциплінарного підходу вдосконалило рівень знань, набутих протягом спецкурсу.

У кінці експериментальної роботи в курсовий період ми вдалися до допоміжної перевірки знань та умінь з полікультурності, які отримали слухачі курсів підвищення кваліфікації. Перевірка здійснюється за допомогою завдань (додаток И), які були спрямовані на визначення рівня сформованості умінь, та тесту (додаток К), який допоміг визначити рівень сформованості знань. Метою такої роботи було тримати підтвердження об'єктивності результатів експериментального дослідження, проведеного у курсовий період.

Результати тестування показують, що педагоги, які входили до експериментальної групи, підвищили свій рівень. Свідченням цього є усвідомлення майже кожним вчителем значення терміна “полікультурне суспільство”, також більшість з них стверджує, що кожна культура багата і цікава, що знання про історію та культуру інших народів знижує можливість конфліктів. На питання “Про культуру народів, які живуть поруч...” найчастіше респонденти відповідали – “знаю багато”. Останнє питання тесту було спрямоване на самооцінку педагогами своїх знань з багатокультурності. Більша частина опитаних учителів вважають, що їхні знання з полікультурності достатні. Така відповідь дає можливість говорити про високий рівень сформованості знань з полікультурності. Таким чином, проведене нами допоміжне тестування підтверджує наявність у педагогів експериментальної групи високого рівня сформованості знань після відвідування курсів підвищення кваліфікації.

Аналогічне тестування ми провели і у контрольній групі. Результати тестування показали, що рівень знань учасників контрольної групи змінився з низького до середнього. Це підтверджують відповіді, подані респондентами. На питання “Полікультурне суспільство – це...” більше половини опитаних учителів дали правильну відповідь, що є свідченням усвідомлення педагогами даного поняття. Переважна більшість педагогів переконані, що кожна культура багата і цікава, і що знання про історію та культуру інших народів знижують можливість конфліктів. У свою чергу, відповідь на питання “Про культуру народів, які живуть поряд ...” майже кожен учитель відповів “маю недостатньо інформації”. Ми можемо також припустити, що про культуру народів, які живуть в інших країнах, педагоги знають теж мало. Відповідаючи на останнє питання, педагоги мали самі оцінити власний рівень сформованості знань. Ми припускаємо, що самооцінка була об’єктивною, на відміну від констатувального етапу експерименту, бо значна частина респондентів відповіла, що їх знання для проведення полікультурної підготовки дітей потребують доповнення. Таким чином, результати допоміжного тестування учасників контрольної групи свідчать про наявність у них середнього рівня сформованості знань після відвідування курсів підвищення кваліфікації.

Отже, результати допоміжного тестування проведеного у контрольній та експериментальній групах підтверджують результати, отримані педагогами за другим критерієм, що є свідченням об’єктивності даних.

Для перевірки рівня сформованості умінь ми використовували завдання. Відповіді показують, що учасники експериментальної групи можуть вибирати зі змісту навчального предмета, який викладають, теми, пов’язані з полікультурністю. Серед умінь, які необхідно мати вчителю під час багатокультурної підготовки дітей, респонденти в основному називають лише комунікативні та вміння вести діалог. Така відповідь вказує на недостатнє усвідомлення освітянами наявності умінь, якими має володіти педагог, проводячи полікультурну підготовку. Завдання, яке спонукає окреслити аналітичні вміння, більша частина вчителів зазначає, що вони сприяють аналізу

будь-якої проблемної ситуації, вчить обирати правильне рішення, матеріал для уроків. Важливість мати комунікативні вміння вчителі обґрунтовують як уміння знаходити порозуміння між учнями, які є представниками різних етнічних груп, та вчителями. Уміння вирішувати міжетнічні проблеми важливі при роботі в полікультурному середовищі, бо, як зазначають педагоги, вони ведуть до правильного виходу із конфліктних ситуацій. Таким чином, відповіді на подані нами завдання, дають можливість стверджувати, що вчителі можуть виділити у змісті предмета, якому навчають, ті теми, які пов'язані з полікультурністю, а також розуміють важливість наявності комунікативних умінь та умінь вирішувати міжетнічні проблеми, частково розуміють необхідність наявності у педагога аналітичних умінь, гірше визначають уміння, необхідні педагогу для проведення полікультурної підготовки дітей. Отже, наведене вище підтверджує наявний у вчителів експериментальної групи середній рівень сформованості умінь, які необхідні для здійснення педагогічної діяльності в полікультурному середовищі.

Працювали над аналітичними завданнями і учасники контрольної групи. Їх відповіді підтверджували наявний рівень сформованості умінь, оскільки педагоги не можуть із змісту предмета, який викладають, виділити всі теми, що пов'язані з полікультурністю, не можуть назвати уміння (окрім комунікативних), що необхідно мати педагогу для здійснення полікультурної підготовки дітей, частково розуміють необхідність наявності у освітянина аналітичних, комунікативних умінь та умінь вирішувати міжетнічні проблеми.

Таким чином, відповіді на завдання, так само, як і результати допоміжного тестування, підтверджують наявний у педагогів контрольної та експериментальної груп рівень сформованості за другим та третім критеріями. У експериментальної групи рівень за цими критеріями підвищився у порівнянні з констатувальним етапом ще й за рахунок написання курсових робіт та відвідування уроків, які спрямовані на формування знань і умінь.

На другому етапі формувального експерименту – міжкурсовому – учасники експериментальної групи відвідали семінари, конференції, брали

участь у роботі методичного об'єднання, відвідували відкриті уроки. Спостереження за учасниками цих заходів дозволяє говорити про закріплення знань, що допомагають зрозуміти культурний досвід та ментальні характеристики різних народів, а також про підвищення показника сформованості умінь та позитивного ставлення вчителя до діяльності.

В міжкурсовий період, під час бесіди з учасниками контрольної групи ми з'ясували, що вони також відвідують науково-практичні конференції, семінари, але лише зі спеціальності, яку викладають, тобто там вони підвищують свій фаховий рівень. Щодо проблем полікультурності, то лише вчителі історії та етики потрапляють на семінари, де частково ці питання розглядаються в межах фаху. Бесіда з учителями допомогла нам також з'ясувати, що в міжкурсовий період самостійною роботою з полікультурності займаються лише незначна кількість учителів історії та тих, що викладають філологічні дисципліни, з метою урізноманітнити навчальний процес та познайомити дітей з проблемами багатокультурності. Інші вчителі самостійно не цікавляться питаннями полікультурності за браком часу та через відсутність спеціальної літератури (особливо в сільській місцевості). Також під час бесіди ми з'ясували, що на шкільних методичних об'єднаннях та педагогічних радах питання, пов'язані з полікультурністю та полікультурною освітою, учасники контрольної групи не розглядали.

Спостереження за роботою учасників контрольної групи надало нам можливість стверджувати, що на уроках історії, української мови та літератури, зарубіжної літератури вчителі торкаються питань полікультурності, але при цьому не акцентують увагу дітей на них, тобто діти сприймають інформацію, не усвідомлюючи того, що вона пов'язана з полікультурністю. На уроках у вчителів інших спеціальностей також звучить інформація про полікультурність, але її менше і, не маючи спеціальної підготовки, вирізнити її з поміж іншого матеріалу неможливо, принаймні дітям, які про полікультурність нічого не чули. Під час даного спостереження склалося враження, що а ні діти, а ні вчителі, вирішуючи питання багатокультурності, про це навіть не здогадуються.

Бесіда з учасниками контрольної групи, спостереження за їх діяльністю дають можливість говорити про те, що робота в міжкурсовий період сприяла підвищенню показників за першим, другим та третім критерієм до середнього рівня. Підтверджують показники за третім критерієм і відповіді педагогів на завдання проєктивно-конструювального плану (додаток О).

На завершальному етапі формувального експерименту ми подавали освітянам завдання для самостійного опрацювання. Відповіді вчителі відправляли на розгляд викладачам. Аналіз поданих учасниками відповідей показав, що більша частина освітян з експериментальної групи серйозно поставилися до самопідготовки з питань багатокультурності. Такий результат сприяв підвищенню рівнів за кожним критерієм, оскільки спостерігалася систематична й послідовна робота.

У кінці формувального експерименту було здійснено оцінювання спеціалістами-педагогами роботи з формування готовності вчителів до діяльності в багатокультурному середовищі у системі післядипломної освіти, яка показала дієвість запропонованої нами методики. Ефективність її полягає в тому, що показники рівнів сформованості у вчителів готовності до професійної діяльності зросли в експериментальній групі з низького до високого за першим, другим критеріями; з низького до середнього – за третім та з середнього до високого – за четвертим (таблиця 2.9).

Оцінювалася робота і контрольної групи. У ній змінилися показники за першим і другим критеріями. Зміну показників викликала робота, яка була спрямована на інформування учасників контрольної групи. Подана інформація про полікультурність сприяла формуванню в учителів нових знань, які мотивували до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі. Педагоги, прослухавши лекцію, засвоїли матеріал, закарбували його в пам'яті, а потім за потреби (тестування) більшість змогла його відтворити. Показник за другим критерієм змінився й тому, що заняття було спрямоване саме на здобуття знань.

**Сформованість готовності педагогів до професійної діяльності
в полікультурному середовищі (на кінець експерименту)**

Критерії	Рівні	Контр група		Експ. група	
		чол	%	чол	%
1. Позитивне ставлення педагога до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі	В	73	26	203	70
	С	187	67	80	27
	Н	21	7	9	3
2. Наявність знань, що допомагають зрозуміти культурний досвід та ментальні характеристики різних народів	В	53	19	273	93
	С	215	77	15	56
	Н	13	4	4	1
3. Сформованість професійних умінь, які необхідні для здійснення педагогічної діяльності в полікультурному середовищі	В	10	4	78	27
	С	107	38	196	67
	Н	164	58	18	6
4. Наявність необхідних професійно-особистісних якостей	В	64	22	221	76
	С	193	69	60	21
	Н	24	9	11	4

В – високий рівень; С – середній; Н – низький.

В експериментальній групі відзначено комплексний підхід щодо формування готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі. Зміни показників після спецкурсу пояснюються вдало організованою роботою та правильно підібраними методами, які сприяють підвищенню знань, мотивації вчителів, удосконаленню вмінь та навичок.

Оцінювання рівнів сформованості за кожним критерієм учасників експериментальної групи підтверджує дані, подані в таблиці 2.9, і дає можливість зробити такі висновки, перший критерій – ставлення педагогів до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі – формується під час вступного заняття спецкурсу. Дане заняття спрямоване на розкриття актуальності й необхідності мати високий рівень сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі. Така інформація зацікавлює педагогів, переконує в її важливості, на основі цього формується позитивне ставлення до здійснення діяльності, бажання нею займатися. Саме цим зумовлена зміна низького рівня в експериментальній групі на середній

після спецкурсу. Високого рівня за першим критерієм набули учасники в кінці експерименту. Це пояснюється тим, що педагоги осмислили всю інформацію, що отримали, систематизували її, а також змогли під час уроків використати. Усі ці умови й вплинули на учителя, формуючи позитив до роботи.

Другий критерій – знання, що допомагають зрозуміти культурний досвід та ментальні характеристики різних народів – формується на всіх етапах підвищення кваліфікації, починаючи з роботи спецкурсу, про що свідчить підвищення рівня з низького до середнього після завершення спецкурсу. Далі вдосконалюються знання після відвідування занять із різних предметів, де акцент ставиться на питаннях полікультурності. Відповідно рівень змінюється з середнього на високий. У міжкурсовий період рівень знань підвищується, вони стають міцнішими, кругозір педагогів розширюється. У цей період у деяких учителів з високим рівнем підготовки після завершення курсів підвищення кваліфікації він знизився до середнього. Пояснення цьому таке – ці вчителі були досить самокритичними, відповідно об'єктивно оцінили свій рівень знань і прийшли до висновку “чим більше я знаю, тим більше я розумію, що нічого не знаю”. Хоча в процесі роботи ці педагоги показали високий рівень знань. У міжкурсовий період на підвищення рівня знань вплинула систематична, послідовна самоосвітня діяльність.

Формування третього критерію – професійних умінь, які необхідні для здійснення педагогічної діяльності в полікультурному середовищі – залежить від двох попередніх, тому їх розвиток відбувається паралельно. Після роботи спецкурсу маємо в експериментальній групі середній рівень сформованості умінь. Він підвищився у зв'язку з роботою спецкурсу, спрямованого на формування комунікативних, аналітичних, конструктивних, творчих та інших умінь; умінь вирішувати міжетнічні проблеми, використовувати різні методики, ефективні при полікультурній підготовці, розробляти та адаптувати власні форми та методи. Міждисциплінарний підхід спрямований на вдосконалення умінь, набутих під час спецкурсу, тому після нього рівень сформованості залишився без змін. Цей рівень не змінився й після завершення експерименту.

Пояснюється це тим, що вміння формуються, шліфуються в безпосередній педагогічній діяльності, у певних ситуаціях.

Рівень сформованості за четвертим критерієм – наявність необхідних професійно-особистісних якостей – залишився без змін аж до кінця експерименту, бо формування якостей педагогів залежить від індивідуальних особливостей кожного та від часу, який на це витрачається. Одна особа може набути певних рис за короткий термін, іншій знадобиться більше часу. Тому після курсового періоду, який є короткотривалим, показник залишився середнім. Міжкурсний період триває значно довше, тому саме в ньому відбувається формування професійно-особистісних якостей, на основі закладеного в курсовий період усвідомлення необхідності набуття даних рис. Високий рівень сформованості четвертого критерію маємо на кінець експерименту, це результат послідовної роботи педагога над собою.

Отже, оцінювання формування готовності за кожним критерієм дає можливість зробити такий висновок, що позитивне ставлення до діяльності, в основному, формується під час спецкурсу, далі відбувається його вдосконалення, шліфування, знання починають формуватися при роботі спецкурсу, міждисциплінарний підхід розширює діапазон знань і вже в міжкурсний період вони уточнюються, доповнюються, розширюються, удосконалюються. Особливе місце при цьому відводиться самоосвіті, оскільки цей процес дає можливість стежити за новинками й поповнювати свої знання з полікультурності протягом життя. Уміння формуються у курсовий період, а подальше їх вдосконалення відбувається вже в між курсовий, безпосередньо в навчально-виховному процесі, коли вчитель проводить заняття. Формування професійно-особистісних якостей відбувається протягом тривалого часу й залежить від психічних властивостей людини, від її бажання змінитися на краще. У курсовий та міжкурсний періоди у педагогів закладається усвідомлення важливості набуття професійно-особистісних якостей та властивостей, необхідних під час проведення роботи в полікультурному середовищі, а формується в процесі життя та діяльності.

На кінець експерименту маємо таку динаміку сформованості готовності учасників експериментальної групи порівняно з констатувальним етапом (рис. 2.8, 2.9, 2.10, 2.11).



Рис. 2.8 Динаміка сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі за першим критерієм

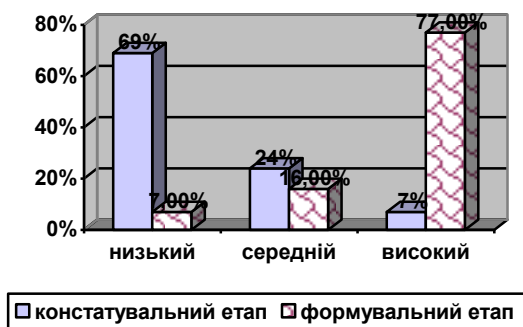


Рис. 2.9 Динаміка сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі за другим критерієм

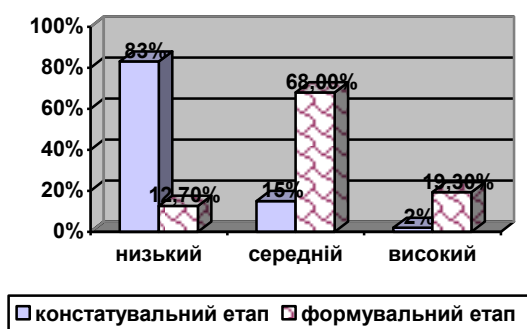


Рис. 2.10 Динаміка сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі за третім критерієм

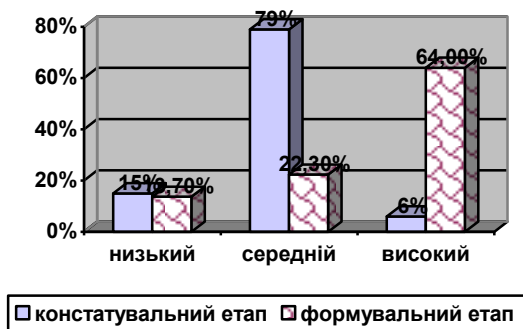


Рис. 2.11 Динаміка сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі за четвертим критерієм

З рисунків 2.8 – 2.11 видно, що на констатувальному етапі низький рівень переважає за першим, другим, і за третім критеріями. На завершальному етапі за цими критеріями переважає високий рівень.

За четвертим критерієм (професійно-особистісні якості та властивості) мали на констатувальному етапі середній рівень учасники і контрольної, і експериментальної груп. На завершальному етапі цей показник зріс до високого рівня лише в експериментальній групі (рис. 2.11).

Аналіз процесу експериментальної роботи показав, що запровадження лише чотиригодинної лекції недостатньо для ефективної реалізації поставленої нами мети. Для її досягнення необхідно, щоб формування готовності вчителів

до професійної діяльності тривало безперервно. Нам удалось забезпечити під час експерименту безперервність у системі післядипломної освіти. Про ефективність роботи свідчать результати експериментально-дослідної роботи (рис. 2.12, 2.13).

З рисунків 2.12, 2.13 видно, що на початок експерименту показники рівня сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі в контрольній та експериментальній групах були майже однакові. Після проведення експерименту показники змінилися таким чином: у контрольній групі переважає середній рівень сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі (75%), в учасників експериментальної групи – високий рівень (87%).

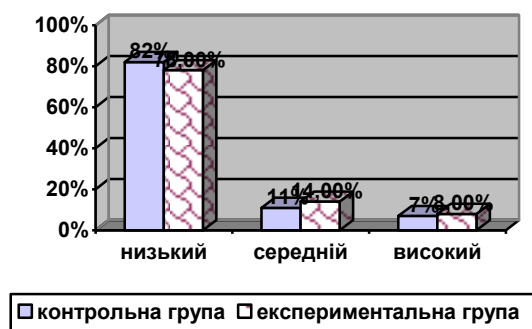


Рис. 2.12 Результати сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі до експерименту

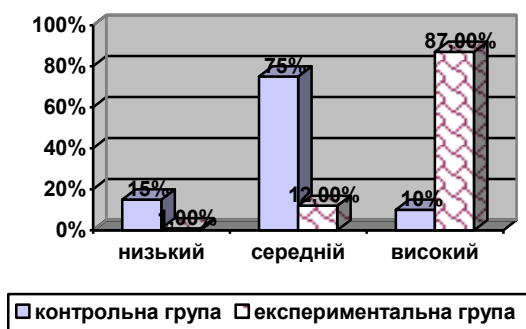


Рис. 2.13 Результати сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі після експерименту

Результати експериментального дослідження показують, що запропонована нами методика в системі післядипломної освіти є необхідною, дієвою, оскільки допомагає педагогам зрозуміти та прийняти знання про інші етнічні культурні цінності, а також усвідомити необхідність набуття готовності до професійної діяльності в умовах багатокультурності та вміти таку діяльність здійснювати.

Завершальний етап дослідно-експериментальної роботи мав за мету математичну обробку отриманих результатів.

Достовірність отриманих результатів перевірялося за допомогою коефіцієнта достовірності за Стьюдентом [146].

Розрахунок середніх арифметичних визначався за формулою:

$$M = \frac{\sum X_i}{N}$$

Сума квадратів відхилень від середніх арифметичних обчислювали за формулою:

$$SS_x = \sum (X_i - M)^2 = \sum X_i^2 - \frac{(\sum X)^2}{N}$$

Дисперсія обраховувалася за формулою:

$$S^2 = \frac{SS}{N-1}$$

Стандартне відхилення S визначали за формулою:

$$S = \sqrt{\frac{SS}{N-1}}$$

Для розрахунку статистичної похибки середнього арифметичного S_m використали формулу:

$$S_m = \sqrt{\frac{SS}{N(N-1)}}$$

Стандартну похибку різниці середніх арифметичних знаходили за формулою:

$$S_{m1-m2} = \sqrt{\frac{SS_1 + SS_2}{N_1 + N_2 - 2} \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}$$

t – критерій Стьюдента знаходили за формулою

$$t = \frac{M_1 - M_2}{S_{M_1 - M_2}}$$

За умовою, що $t > 4$, дані не є випадковими, на рівні ймовірності 99% (додаток Н).

Отже, методи математичної статистики, які використані для перевірки достовірності шляхом порівняння початкового і підсумкового зрізів, підтвердили висновок про ефективність запровадження методики формування готовності педагогів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в систему післядипломної освіти.

Таким чином, підсумовуючи зазначене вище, можна зробити такий

висновок: експериментальна робота з формування у вчителів готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі на курсах підвищення кваліфікації, в міжкурсний період та самоосвітня діяльність педагога сприяє підвищенню мотивації до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі; накопиченню полікультурних, загальнокультурних, загальнопедагогічних знань, розвитку вмінь педагогів здійснювати професійну діяльність в умовах культурного розмаїття; подальшому розвитку професійно-особистісних якостей учителів; підвищенню об'єктивності самооцінки вчителем своєї полікультурної та професійної компетентності.

Висновки до II розділу

Зміни, які спричинені глобальними процесами, торкнулися і системи освіти України. Вона має знайти ефективні технології, які б відповідали розвитку сучасного суспільства. У зв'язку з цим, педагог має переорієнтувати свою діяльність відповідно до вимог часу. Модернізація освіти спонукає сучасного учителя до постійного підвищення рівня своєї професійної готовності до здійснення діяльності, особливо у полікультурному суспільстві. Для цього нами було розроблено методику формування готовності педагогів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти. Вона передбачає організацію навчального процесу педагогів таким чином, щоб у них формувалося бажання здійснювати таку діяльність, здобувати знання, розвивати уміння і навички з багатокультурності, усвідомлювати важливість полікультурної підготовки.

Під час формування готовності педагогів до діяльності у полікультурному середовищі ми визначили шляхи та організаційно-педагогічні умови, які важливі для роботи в системі післядипломної освіти. Основними умовами ми вважаємо: осмислення педагогами необхідності набуття готовності до діяльності в багатокультурному середовищі; компетентнісний та міждисциплінарний підходи.

До основних шляхів, які сприяють формуванню професійної готовності вчителів до діяльності в полікультурному середовищі, ми відносимо організацію методичної роботи в курсовий, міжкурсовий періоди та самоосвітню діяльність педагога. Реалізовували дані шляхи за допомогою таких форм роботи: спецкурс, написання курсових робіт, відвідування семінарів, конференцій, індивідуальна робота, самоосвіта тощо. Важливими методами роботи є: рефлексивні; актуалізація соціокультурної ідентифікації та цілепокладання; отримання нових знань та практичних умінь і навичок; моделювання, проектування та перепроєктування діяльності.

Окреслена нами методика важлива у системі післядипломної освіти, оскільки робота з формування готовності, розпочата на курсах підвищення кваліфікації, має продовжуватися у міжкурсовий період та в самоосвітній діяльності. Така робота сприятиме формуванню високого рівня готовності до роботи в умовах полікультурного середовища та спонукатиме до організації навчально-виховного процесу в умовах багатокультурності.

Дослідно-експериментальна перевірка показала, що робота за окресленої методики у системі післядипломної освіти є досить необхідною, дієвою, оскільки допомагає педагогам зрозуміти та прийняти знання про інші етнічні культурні цінності, а також усвідомити необхідність набуття готовності до професійної діяльності в умовах багатокультурності та уміти таку діяльність здійснювати. Про це свідчать результати, які ми отримали в кінці експерименту – 87 % учасників експериментальної групи мають високий рівень сформованості готовності до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

В умовах глобалізації різних сфер людського життя, демократичних та гуманістичних процесів, що відбуваються в сучасному суспільстві, у контексті сучасної освіти, котра спрямована на виховання вільної незалежної критично мислячої особистості, проблема формування у вчителів готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі в системі післядипломної освіти набуває особливого значення. Полікультурність оточуючого світу та соціального середовища – реальність. Перед сучасною педагогічною наукою та практикою виникла суперечність – готувати особистість до життя в умовах багатокультурності треба вже сьогодні, а фахівців, які б змогли це робити, – недостатньо. Подолання цього протиріччя можливе за умови підготовки висококваліфікованих педагогів, які могли б уже нині працювати в багатокультурному суспільстві. У зв'язку з цим проблема формування готовності педагогів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища є особливо актуальною. Отже, виправдовує себе зосередження уваги нашого дослідження на проблемі формування готовності педагогів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти.

Результатом проведеної роботи є підтвердження гіпотези та розв'язання поставлених завдань, що дає можливість зробити такі висновки:

1. Зважаючи на недостатню розробленість проблеми готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища, нами в результаті дослідження було науково обґрунтовано її суть та структуру готовності. Під такою готовністю ми розуміємо складну, цілісну, динамічну систему, яка поєднує комплекс мотиваційних, когнітивних, гностичних та інших компонентів, адекватних вимогам до педагогічної діяльності. Така готовність сприяє удосконаленню професійної майстерності. Від неї залежить здатність учителя жити й діяти в умовах полікультурного середовища. Сформована готовність вчителя до професійної педагогічної діяльності в суспільстві, де проживають носії різних культур, указує на рівень розвитку

полікультурної компетентності вчителя. Структурними компонентами такої компетентності ми визначили: полікультурну грамотність, уміле використання знань з полікультурності, вміння та навичок у педагогічній діяльності, професійно-особистісні якості вчителя. Важлива роль у формуванні полікультурної компетентності зараз належить системі післядипломної освіти, котра допоможе набутти її фахівцям, які мають досвід роботи.

2. Нами було розроблено критерії оцінки та рівні сформованості готовності педагогів до діяльності в полікультурному середовищі. До критеріїв ми відносимо: “ставлення педагога до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі”, “наявність знань, що допомагають зрозуміти досвід та культурні характеристики різних народів”, “сформованість умінь, які необхідні для здійснення педагогічної діяльності в полікультурному середовищі”, “наявність професійно-особистісних якостей”. Кожен критерій має такі рівні сформованості: низький, середній, високий. На констатувальному етапі було проаналізовано стан готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі, результати вказали на низький рівень готовності учителів. Таке становище негативно позначається на ефективності проведення навчально-виховного процесу в умовах полікультурності.

3. За результатами дослідження було охарактеризовано організаційно-педагогічні умови, до яких ми відносимо осмислення педагогами необхідності набуття готовності до діяльності в багатокультурному середовищі, компетентнісний та міждисциплінарний підходи; підтверджено гіпотезу, згідно з якою лише за цих умов формується готовність педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі.

4. Визначено та експериментально перевірено методику формування готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі у системі післядипломної освіти. Зміст методичної роботи полягає в розробці ефективності шляхів, організаційно-педагогічних умов, форм та методів. До шляхів ми відносимо організацію методичної роботи в курсовий та міжкурсний періоди і самоосвітню діяльність педагога. Організувати роботу

з формування готовності педагогів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища важливо за допомогою таких форм: спецкурс, написання курсових робіт, відвідування семінарів, конференцій, індивідуальна робота, самоосвіта тощо. Методами роботи є: рефлексивні; актуалізація соціокультурної ідентифікації та цілепокладання; одержання нових знань, практичних умінь та навичок; моделювання, проектування та перепроєктування діяльності.

Важливе значення в методиці посідає спецкурс із формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи, дієвість та ефективність якого доведено шляхом дослідно-експериментальної роботи. Зміст спецкурсу побудований таким чином, щоб мотивувати педагогів до полікультурної підготовки, виробити в них знання, уміння та навички необхідні для життя й діяльності в багатокультурному середовищі. Він сприяє формуванню професійно-особистісних якостей педагога, допомагає освітянину оцінити свою професійну діяльність та особистісні якості. Спецкурс забезпечує особистісно орієнтований підхід до кожного вчителя, спрямований на формування готовності педагога до професійної діяльності в полікультурному середовищі. Теоретичною основою спецкурсу є розроблений нами навчальний посібник та методичні рекомендації щодо формування у педагогів готовності до професійної діяльності, які допомагають їм орієнтуватися у проблемах полікультурності, підбирати необхідний матеріал для практичної роботи.

Запропонована методика буде ефективною в системі післядипломної освіти педагогічних кадрів, яка сьогодні відіграє важливу роль у формуванні готовності педагогів до професійної діяльності в полікультурному середовищі. Вона створює умови не лише для вдосконалення професійних фахових знань, умінь та навичок, а й сприяє формуванню нових, пов'язаних з полікультурністю.

5. Експериментальна перевірка методики здійснювалася за допомогою тестування, оцінювання, спостереження, анкетування вчителів тощо за розробленими критеріями. Аналіз результатів показав дієвість даної методики,

оскільки наприкінці експерименту маємо високий рівень сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному середовищі учасників експериментальної групи за першим, другим, четвертим критеріями та середній – за третім. Загалом 87% вчителів експериментальної групи мають високий рівень сформованості вказаної готовності. В контрольній групі переважає середній рівень сформованості готовності до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища – 75%.

Результати дослідно-експериментальної роботи вказують на необхідність і дієвість запровадження в систему післядипломної освіти запропонованої нами методики, оскільки вона допомагає вчителям зрозуміти та прийняти знання про інші етнічні, культурні цінності, а також усвідомити необхідність набуття готовності до професійної діяльності в умовах багатокультурності та вміння таку діяльність здійснювати.

Проведене дослідження, звісно не вичерпує проблему формування готовності вчителів до професійної діяльності в полікультурному середовищі. Подальші пошуки доцільно вести в таких напрямках: дослідження технології формування готовності до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища майбутніх учителів; розроблення проблем змісту й умов полікультурної підготовки; визначення особливостей полікультурної підготовки на різних етапах психолого-фізіологічного розвитку особистості тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулкаримов Г.Г. Об опыте работы по формированию у детей этнической толерантности // Дайджест. – 2002. – № 2. – С. 36-37.
2. Абдуллина О.А. Анализ уровня подготовки учителей и студентов педвуза и задачи ее совершенствования // Советская педагогика . – 1979. – № 9. – С. 96-103.
3. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов, слушателей института повышения квалификации, преподавателей педагогических дисциплин университетов и пед. институтов. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
4. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
5. Абросимова Г.В. Интегративно-компетентный подход к педагогическому творчеству // Новые исследования в педагогических науках. Вып.1/57/ Сост. И.К. Журавлев, В.С. Шубинский. – М.: Педагог, 1991. – 96 с.
6. Агадуллин Р.Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 18-29.
7. Аджиева Е.М. Педагогические подходы к воспитанию толерантности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: Сб. научных статей. – 2-е. изд. стереотип. – Москва-Воронеж, 2003. – С. 216-223.
8. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. // Под ред. А.А.Бодалева и др./ Т. 1 Под ред. А.А.Бодалева, Б.Ф. Ломова. – 203 с., Т.2 / Под ред. И.В.Кузьминой. – М.: Педагог, 1980. – 287 с.
9. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Таврійський вісник освіти. – 2004. – № 1.– С. 4-12.
10. Антипова Е. Полікультура і толерантність у системі освіти // Психолог. – №18-19. – С. 2-4.
11. Арнольдов А.И. Введение в культурологию: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1993. – 352 с.

12. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
13. Архипова С.П. Професійна компетентність соціального працівника в структурі його професіоналізму // Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі. Зб. матеріалів Міжнародного конгресу – IV Слов'янські пед. читання. – Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2005. – С. 207-208.
14. Арчажникова Л.Г. Подготовка учителей к профессиональной деятельности // Советская педагогика. – 1986. – № 4. – С. 97.
15. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
16. Бабин И.И., Рамих В.А. Значение компетенции в определении целей, формирования норм и стандартов качества высшего образования // Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі. Зб. матеріалів Міжнародного конгресу – IV Слов'янські пед. читання. – Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2005. – С. 208-210.
17. Бабченко О.В. Формирование духовной культуры учителя в процессе последипломного образования: Дис... канд. пед. наук. 13.00.04. – О., 1995. – 134 л.
18. Балл О.Г. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації освіти // Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для вчителя / За ред. Балла О.Г. – Київ-Рівне, 1996. – С. 78-90.
19. Баржник Е.И., Свиридова И.А. Лингвистическое образование в поликультурном обществе XXI века // Образование в XXI веке / Материалы Всероссийской научной конференции. Книга 1. Образование и культура на пороге XXI века. – Тверь: ТГТУ, 2001. – С. 51-53.
20. Баскакова Н.П., Ефремова Н.В. Язык и музыка в поликультурном образовании // Сб. статей “Россия и Запад: диалог культур”. – М.: МГУ, 1998. – С.112-120.
21. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества.– М.:Просвещение, 1979. –

- С. 335.
22. Белодородова А.Е. Поликультурное образования в открытом обществе как условие воспитания подрастающего поколения в духе мира // *Андрагог в открытом обществе (Материалы российско-польского семинара)* / Под ред. Е.А.Соколовой, Т.В.Шадоиной. – С-Пб. – Иркутск – Plock. – 2000. – С. 26-30.
 23. Бех І. Виховання особистості. У 2-х кн. – Кн. 2. – К., 2003. – 342 с.
 24. Бойченко В. Сучасний стан полікультурної вихованості молодших школярів // *Початкова школа*. – 2005. – № 2. – С. 12-14.
 25. Бокаева Т.А. Совершенствование профессиональной подготовки студентов // *Советская педагогика*, 1987. – № 2. – С. 70-74.
 26. Болгаріна В., Лощенова І. Культура і полікультурна освіта // *Шлях освіти*. – 2002. – № 1. – С. 2–6.
 27. Бондырева С.К. Феномен толерантности в системе межэтнических отношений // *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: Сб. научных статей*. – 2-е. изд. стереотип. – Москва-Воронеж, 2003. – С. 12-20.
 28. Борисов В.В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу. – Слов'янськ, 1996. – 181 с.
 29. Бушкова В. Креативність нелінійного мислення у багатомовному та полікультурному навчальному просторі // *Вища освіта України*. – 2003. – №2. – С. 120-125.
 30. Ванек Д., Ман Ф. Профессиональная подготовленность учителей и проблемы мотивационных достижений и контроль действия // *Вопросы психологии*. – 1989. – № 3. – С. 75-79.
 31. Введение в культурологию: Учебное пособие для вузов. – М., 1995. – 336 с.
 32. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
 33. Виевская М.Г. Формирование готовности будущего учителя к педаго-

- гическому взаимодействию с учащимися: Дис... канд. пед. наук. 13.00.04. – Кривой Рог, 1994. – 165 с.
34. Вишикова О.А. Проблемы поликультурного образования. – Барнаул: БГУ. – 1993. – 115 с.
 35. Вітюк В.В. Розвиток професійно-особистісних якостей вчителів-предметників у системі післядипломної освіти: Дис... канд. пед наук. – К., 2000. – 196 арк.
 36. Волик Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до полікультурного виховання учнів: Автореферат. – канд. пед. наук. – К., 2005. – 20 с.
 37. Гасанов З.Т. Формирование культуры межнационального общения в многонациональном регионе. – М.: Просвещение, 1994. – 125 с.
 38. Голік Л.О., Клиниченко Т.В., Красовицький М.Ю., Левченко Г.І. Полікультурна освіта в Україні // Завуч. – 1999. – № 29/35 (жовтень). – С.3-4.
 39. Гоноболін Ф.Н. Педагогические способности их классификация // Материалы Всемирного съезда педагогов СССР. – Тбилиси – Мегреба, 1971. – С.96-114.
 40. Гончаренко Л.А. До питання готовності педагогів до діяльності у полікультурному середовищі // Зб. наук праць “Педагогічні науки”. – Херсон. – 2004. – С. 235-238.
 41. Гончаренко Л.А. До питання про стан полікультурної підготовки вчителів // Матеріали січневих педагогічних читань: методологія, теорія та практика підвищення якості освіти на сучасному етапі. – Сімферополь: Кримське навчально-педагогічне державне видавництво, 2005. – С. 139-141.
 42. Гончаренко Л.А. До питання формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи // Вересень. – 2005. – №4. – С.67-70.
 43. Гончаренко Л.А. Ідеї полікультурності у педагогічній діяльності В.О.Сухомлинського // Витоки: Альманах української асоціації Антона Макаренка. – Полтава, 2004. – Вип. 2. – С. 42-44.
 44. Гончаренко Л.А. Міждисциплінарний підхід до полікультурної підготовки педагогів // Таврійський вісник освіти. – 2006. – №1. – С. 46-51.

45. Гончаренко Л.А. Ознайомлення учнів з основами полікультурності на уроках гуманітарних дисциплін // Таврійський вісник освіти. – №3. – 2003. – С. 149-153.
46. Гончаренко Л.А. Перепідготовка вчителів у напрямку полікультурної свідомості в умовах інтеграції в європейський освітній простір // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка: Серія “Педагогічні науки”. – Вип. 2 (41). – 2005. – С.200-204.
47. Гончаренко Л.А. Підготовка вчителів трудового навчання до проведення полікультурної освіти школярів // Вісник Черкаського університету: Серія педагогічні науки. Вип.72. – 2005. – С.80-84.
48. Гончаренко Л.А. Полікультурна підготовка педагога: Методичні рекомендації. – Херсон, РПО. – 2003. – 35 с.
49. Гончаренко Л.А. Полікультурність у змісті освіти // Таврійський вісник освіти. – №4. – 2003. – С. 84-87.
50. Гончаренко Л.А. Толерантність – умова гуманізації освіти // Таврійський вісник освіти. – 2004. – №1. – С. 109-113.
51. Гончаренко Л.А. Фактори актуалізації полікультурної освіти і виховання // Таврійський вісник освіти. – 2004. – №2. – С. 97-101.
52. Гончаренко Л.А. Формування в особистості уявлення про полікультурність на уроках історії // Таврійський вісник освіти. – 2004. – №3. – С. 158-162
53. Гончаренко Л.А. Формування міжкультурної комунікації як складової полікультурної підготовки вчителя // Таврійський вісник освіти. – 2004. – №4. – С. 88-92.
54. Гончаренко Л.А. Формування у педагогів полікультурної компетентності // Таврійський вісник освіти. – 2005.– №1. – С.86-90
55. Гончаренко Л.А. Формування у педагогів розуміння проблем культури та полікультурності на курсах підвищення кваліфікації // Молодь і ринок. – 2005. – №3. – С. 110-114.

56. Гончаренко Л.А. Формування у педагогів толерантності як основа роботи з кризовими верствами населення // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 2005. – Вип. 262. – С. 40-44.
57. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К., 1997. – 296 с.
58. Гончаренко С.У., Володько В.М. Проблеми індивідуального процесу навчання // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 62-72.
59. Горбунова Л. Інтеркультурна освіта у проблемному поліідентичностей // Вища освіта України – 2003. – № 1. – С. 59-65.
60. Гордфруа Ж. Что такое психология: в 2-х томах. – М.: Просвещение, 1996. – Т. 2 – 376 с.
61. Гранок Л. Особистість учителя як суб'єкт процесу підвищення кваліфікації // Післядипломна освіта та управління навчальними закладами в умовах трансформації суспільства. – К., УПККО, 1997. – С. 28-29.
62. Грива О.А. Пути воспитания толерантной личности в поликультурном обществе // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: Сб. научных статей. – 2-е. изд. стереотип. – Москва-Воронеж, 2003. – С. 244-251.
63. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутніх учителів (теоретичний та методичний аспекти). – Харків: Основа. – 1998. – 300 с.
64. Громадянська освіта: Підручник для 11 класу / Арцишевський Р.А. та ін. – Львів, ТЕКА, 2002. – 258 с.
65. Губман Б.Л. Концепции локальных цивилизаций. – Тверь: ТГУ, 1994. – 35 с.
66. Гуревич П.С. Культурология: Учебник. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: УИЦ “Гардарики”; Литературно-педагогическое агенство “Кафедра-М”, 1999. – 288 с.
67. Гуревич П.С. Философия культуры: Пособие для студентов гуманитарных вузов. – М.: УИЦ “Гардарики”, 1994. – 317 с.
68. Гуревич Р.С. Формування інформаційної культури вчителів: проблеми та перспективи. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики

- навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / Зб. наук. пр. – випуск 9 / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2006. – С. 34-38.
69. Гусинский Э.Д. Психолого-педагогические проблемы повышения квалификации работников образования. – М.: 1993. – Вып. 2. – С. 3-13.
70. Декларація принципів толерантності. – К., 2000. – 14 с.
71. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України – 2004. – № 5. – С. 1-13.
72. Деркач А.А., Исаев А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. – М.: РАУ, 1995. – 208 с.
73. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Наука, 1999. – 208 с.
74. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 4-9.
75. Дорохова В.И., Ткачук А.А. Поликультурные аспекты подготовки учителя начальных классов // Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі. Збірка матеріалів Міжнародного конгресу – IV Слов'янські педагогічні читання. – Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2005. – С. 223-225.
76. Дубасенко О.А. Методика формування професійної умілості майбутніх учителів // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 37-41.
77. Дулатбеков Н.О., Туркенов Т.К. Правовое воспитание как фактор формирования поликультурной компетентности личности // Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі. Зб. матеріалів Міжнародного конгресу – IV Слов'янські пед. читання. – Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2005. – С. 154-156.
78. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к деятельности. – М.: Просвещение, 1983. – 356 с.
79. Дьяченко Б.А. Розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти: Дис ... канд. пед наук. 13.00.04. – К., 2000. – 200 арк.

80. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности . – Минск: БГУ, 1976. – 176 с.
81. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – М.: Просвещение, 1982. – 384 с.
82. Елканов С.Ф. Профессиональное самовоспитание учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
83. Ершов В.А. Поликультурное образование в системе образовательной подготовки учащихся средней школы: Дис... канд. пед. наук.13.00.04. – М, 2000. – 194 с.
84. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
85. Загальна декларація прав людини. – Харків: ХПГ, 1998. – 14 с.
86. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
87. Заслюженюк В.С., Присакар В.В. Формування в школярів культури міжнародного спілкування // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 22-28.
88. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Дайджест. – 2003. – №4. – С.18-23.
89. Зязюн І. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С.4-8.
90. Ильченко Л. Педагогика поликультурности и толерантности // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 8. – С. 52-54.
91. Иванова Т.В. Професійна культура майбутнього учителя // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 86.
92. Іващенко С. Еколого-педагогічна компетентність як умова формування екологічної культури // Післядипломна освіта та управління навчальними закладами в умовах трансформації суспільства. – К., ДАККО, 1999. – С. 323-326.
93. Ионин Л.Г. Социология культуры: Учебное пособие. – М.: Политиздат,

1991. – 280 с.
94. Ильенков Э.В. Философия и культура. – М.: Педагогика, 1991. – 464 с.
95. Кадченко А.П. Формування готовності студентів педвузів к професійно-нальній діяльності средствами иностранного языка. Дис... канд. пед. наук. 13.00.02. – Харьков. – 1992. – 173 с.
96. Кальницька К, Левицький В. Роль психотренінгу в підвищенні комунікативної компетентності вчителів // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: проблеми розвитку (матеріали звітної наукової конференції). – К.: УПКККО, 1997.– С. 219-221.
97. Карпова Г. Методика підвищення психологічної компетентності керівників рай (міськ) центрів психологічної служби // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: проблеми розвитку (матеріали звітної наукової конференції). – К.: УПКККО, 1997.– С. 250-252.
98. Клокар Н. Безперервна післядипломна освіта – передумова підготовки вчителя до інноваційної діяльності // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: проблеми розвитку (матеріали звітної наукової конференції). – К.: УПКККО, 1997.– С. 202-204.
99. Ковалев А.Г. Психология личности. – 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
100. Козлова О. Г. Зміст і форми курсової підготовки педагогічних працівників до інноваційної діяльності // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: проблеми розвитку (матеріали звітної наукової конференції). – К.: УПКККО, 1997.– С. 42-44.
101. Колодько Т. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього учителя // Рідна школа. – 2004. – №6. – С. 6-7.
102. Кондрашова Л.В. Воспитание нравственно-психологической готовности к педагогической деятельности // Советская педагогика. – 1984. – № 5. – С. 75-79.
103. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Прометей МГПИ им. Ленина,

1998. – 160 с.
104. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студентів до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, 1987. – 54 с.
105. Конституція України. – К., 1998. – 21 с.
106. Концепция повышения квалификации педагогических кадров школы / Под общ. ред. В.Г.Онушкина, И.Б.Кулюткина, В.Г. Воронцовой. – С-Пб, 1996. – 63 с.
107. Концепція громадянської освіти в Україні // Директор школи. – 2001. – № 20. – С. 7-10.
108. Концепція загальної середньої освіти (12- річна школа) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 6. – С. 2-14.
109. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С.12-23.
110. Костюк С.Г. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості: Зб. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
111. Красовицький М.Ю. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі // Полікультурна освіта в Україні: Зб. статей. – К., 1999. – С.16-19.
112. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М.Гвишиани, И.И.Лапина, М.Ф.Наумова. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с.
113. Кремень В.Г. Людино центризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С.17-30..
114. Крисюк С.В. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів як система // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 13-18.
115. Крисюк С.В. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: реалії і перспективи // Освіта і управління. – К, 1997. – Т. 1. – № 1. – С.85-92.
116. Крисюк С.В. Післядипломній освіті керівних і педагогічних кадрів – надійну теоретико-методологічну основу // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: проблеми розвитку. – К., 1997. – С. 8-13.
117. Крисько В.Г. Этнопсихология. – М.: Педагогика, 1998. – 251 с.

118. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Директор школи. – 2000. – № 39-40. – 126 с.
119. Круковська Т. Правова культура як складова управлінської компетентності керівника закладу освіти // Післядипломна освіта та управління навчальними закладами в умовах трансформації суспільства. – К., ДАККО, 1999. – С.170-172.
120. Кузьменко В.В., Гончаренко Л.А. Виховання толерантності – запорука діалогу культур // Педагогіка толерантності. – 2004. – № 4. – С. 11-14.
121. Кузьменко В.В., Гончаренко Л.А. З історії розвитку полікультурної освіти // Молодь і ринок. – 2004. – №4. – С 112-114.
122. Кузьменко В.В., Гончаренко Л.А. Полікультурність як засіб формування особистісного світосприйняття міжетнічних стосунків // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Проблема цілісного розвитку особистості студента як суб’єкта педагогічної взаємодії (глобальні і регіональні тенденції)”. – Донецьк. – 2004. – С. 19-23.
123. Кузьменко В.В., Гончаренко Л.А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: Навчальний посібник. – Херсон: РІПО, 2006. – 92 с.
124. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель, 1976. – 57 с.
125. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Из-во Ленинградского у-та, 1970. – 147 с.
126. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. – Л., Из-во Ленинградского у-та, 1972. – 311 с.
127. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление и профессиональная деятельность учителей. – М.: Просвещение, 1975. – 138 с.
128. Культурология: Учебное пособие. – М.: Издательство “Экзамен”, 2005. – 384 с.
129. Курдюмов И.М., Калиниченко Н.И. Профессиональное развитие педагогов // Педагогика. – 1990. – № 3. – С. 62-66.

130. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. – М.: Просвещение, 1990. – 168 с.
131. Кучеряну С.Г. Исследование готовности студентов к межкультурному общению // Развитие личности в поликультурном образовательном пространстве. Сборник материалов международного конгресса – IV Слов'янські педагогічні читання. – Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2005. – С.223-225.
132. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
133. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – №11. – С. 46-54.
134. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
135. Ліненко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї. – О.: ОКФА, 1995. – 80 с.
136. Ліненко А.Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125-132.
137. Лощенова І.Ф. Полікультурний підхід до реалізації змісту педагогічної діяльності вищого закладу освіти // Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки. – 2005. – Вип.72. – С.3-8.
138. Лощенова І.Ф. Развитие идей поликультурного воспитания у мировой педагогической мысли // Педагогіка і психологія.– 2002. – № 1-2. – С. 68-77.
139. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Дайджест. – 2002. – №2. – С. 77-79.
140. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогіка. – 1999. – № 4. – С. 3-10.
141. Макаренко А.С. Книга для родителей. – Сб. соч. в 4-х томах. – М., 1987. – Т.4. – 375 с.
142. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогіка. – 1995. – № 6. – С.55-62.
143. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., Просвещение, 1996. –

432 с.

144. Маслов В.И. Основные функции системы повышения квалификации педкадров // Радянська школа. – 1987. – № 5. – С. 62-65.
145. Матис Н. Образование в поликультурном обществе // Социально-экономические проблемы образования в Западно-Сибирском регионе России. – 1996. – № 1. – С. 18-47.
146. Методы педагогических исследований / Под ред. А.Н. Пискунова, Г.В.Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.
147. Мирошниченко В.В. Проблемы подготовки учителя к работе в национальной школе в поликультурном обществе // Образование в XXI веке / Материалы Всероссийской научной конференции. Книга 1. Образование и культура на пороге XXI века. – Тверь: ТГТУ, 2001. – С. 51-53.
148. Митина О.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: Дело, 1994. – 173 с.
149. Миттер В. Многокультурное образование и междисциплинарный подход // Перспективы. Вопросы образования. – 1993. – № 1. – С.37-41.
150. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – М.: Высшая школа, 1987. – 200 с.
151. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. – 3-є видання, доповнене. – К.: ВАТ “КДНК”, 2001. – 608 с.
152. Моляко О. Функціональна модель формування полікультурної компетентності школярів // Рідна школа. – 2005. – №4. – С.10-12.
153. Мороз А.Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у молодых учителей // Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете. – Днепропетровск: Из-во Днепропетровский ун-т. – 1980. – С. 71-75.
154. Мороз О.Г. Адаптація молодих учителів // Рідна школа. – 1990. – № 8. – С. 9-14.
155. Мороз О.Г. Дидактична адаптація молодих учителів // Рідна школа. – 1988. – № 4. – С. 18-23.

156. Мороз О.Г. Молодий вчитель і шкільний колектив. – К.: Знання, 1981. – 48 с.
157. Надирашвили Ш.А. О формировании и смене социальных установок личности // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С.32-39.
158. Настенко Л.Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: Дис... канд. пед. наук. 13.00.06. – К., 2002. – 244 с.
159. Наушабаева С.У. Проблема поликультурного образования в американской педагогике. – М.: Знание, 1993. – 156 с.
160. Наушабаева С.У. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д Бэнкса) // Педагогика. – 1993. – №1. – С. 104-109.
161. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4-6.
162. Немов Р.С. Психология: Учеб. Для студентов высш. Пед. учеб. Заведений: В 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – С. 447-450.
163. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. – М., 1988. – 78 с.
164. Николаенко С.А. Системный анализ профессиональной готовности будущего учителя в педагогической деятельности. Автореферат дис... канд. пед. наук. 13.00.02. – К., 1985. – 20 с.
165. Ничкало Н.Г. Наукові шляхи з професійної педагогіки: європейський контекст // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / Зб. наук. пр. – випуск 9 / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2006. – С. 14-21
166. О подходах к исследованию структуры профессиональной педагогической деятельности / Под ред. Ю.Н. Кулюткина. – Л.: НИИ ООВ АПН СССР, 1977. – 243 с.
167. Образование взрослых в поликультурном мегаполисе: Материалы

- международной конференции: С-Пб.: ИОВ РАО, 1999. – 211 с.
168. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики (Монографическая серия научный редактор – директор ИОВ РАО докт. пед. наук В.И.Подобед). В 4-х томах. – Екатеринбург, 1998. – Том 2. – Кн. – 2. – С. 93 – 127.
169. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990. – 245 с.
170. Олійник В.В. Розвиток системи післядипломної педагогічної освіти України у період глобалізації // Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі. Збірка матеріалів Міжнародного конгресу – IV Слов'янські педагогічні читання. – Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2005. – С. 66-68.
171. Олійник В. Українська модель функціонування і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в умовах модернізації // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 2. – С. 5-9.
172. Онаць О. Практика формування професійної компетентності молодого вчителя // Шлях освіти. – 2005. – №2. – С. 34-39.
173. Парасюк І.А. Виховання любові до дітей як структурний компонент професійної готовності майбутнього вчителя. Дис... канд. пед. наук. 13.00.07. – К. – 2000. – 217 с.
174. Парыгин Б.Д. Научно-техническая революция и личность. Социально-психологические проблемы. – М.: Просвещение, 1978. – 240 с.
175. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических институтов / Ю.К. Бабанский, В.А.Сластенин, Н.А.Сорокин и др. – М.; Просвещение, 1988. – С. 387.
176. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1991. – С. 37.
177. Пихтіна Н.Б. Формування професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів до профілактики адиктивної поведінки учнів: Дис... канд. пед. наук. 13.00.02. – К., 1999. – 201 с.
178. Платонов К.К. О системе в психологии. – М.: Мысль, 1979. – 216 с.

179. Повышение квалификации педагогических кадров / Под ред. И.Ф.Жерносека, М.Ю. Красовицкого, С.В. Крисюка. – К.: Освіта, 1992. – 190 с.
180. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М., 1988. – 128 с.
181. Проблемы национальной идентичности в культуре и образовании России и Запада: Материал научной конференции: в 2-х томах / И.А. Стернин (научный. ред.). – Воронеж: Воронежский гос. университет. – 2000. – Т. 1. – 145 с.
182. Проблемы национальной идентичности в культуре и образовании России и Запада: Материал научной конференции: в 2-х томах / И.А. Стернин (научный. ред.). – Воронеж: Воронежский гос. университет. – 2000. – Т. 2. – 144 с.
183. Протасова Н. Андрагогічна ідея і післядипломна освіта: постановка проблеми // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 15.
184. Протасова Н. Теоретичні основи післядипломної освіти педагогів // Післядипломна освіта та управління навчальними закладами в умовах трансформації суспільства. – К., 1999. – С. 10-18.
185. Профессиональная деятельность молодого учителя / Под ред. С.Г.Вершловского. – М.: Педагогика. – 1982. – 145 с.
186. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – С. 84.
187. Райский Б.Ф. О системе педагогической подготовки учителей в пединституте. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 28 с.
188. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Вид. група “Основа”, 2005. – 96 с.
189. Розенберг А. Психолого-педагогічній підготовці – максимум уваги // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: проблеми розвитку (матеріали звітної наукової конференції). – К.: УПКККО, 1997. – С. 202-204.
190. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. С.В.Шорохова. – Изд 2-е. – М.: Просвещение. – 1981. – 128 с.
191. Рудь М.В. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (в умовах

- полікультурного регіону). Дис...канд. пед. наук. 13.00.05. – Луганськ. – 2002.– 203 с.
192. Рюлькер Т. Поликультурное образование. – М.: Просвещение, 1998. – 192 с.
193. Садохин А.П. Толерантное сознание: сущность и особенности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: Сб. научных статей. – 2-е. изд. стереотип. – Москва-Воронеж, 2003. – С. 20-31.
194. Садохин А.П. Межкультурное понимание как основа толерантности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: Сб. научных статей.– Москва-Воронеж, 2002. – С. 163-219.
195. Сейко Н. Освіта як провідник мобільності в полікультурному організмі // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С. 14.
196. Сингаївська І. Зростання ролі психологічної компетентності керівника освітньої установи в сучасних економічних умовах // Післядипломна освіта та управління навчальними закладами в умовах трансформації суспільства. – К., ДАККО, 1999. – С. 228-232.
197. Сиротенко Г.О. Шляхи оновлення освіти: науково-методичний аспект. Інформаційно-методичний збірник. – Харків: Основа, 2003. – 96 с.
198. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель функції підготовки // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 11-17.
199. Скнар В. Формування готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності // Післядипломна освіта та управління навчальними закладами в умовах трансформації суспільства. – К.: ДАККО, 1999. – С. 79-81.
200. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
201. Слостенин В.А. и др. Педагогика. – М.: Просвещение, 1997. – С. 40.
202. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С.79-84.
203. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень

- / Уклад. Л.О.Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
204. Сметанський М. Шляхи удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С.36-39.
205. Совершенствование профессиональной подготовки труда учителей. – Львов: Свит, 1990. – 148 с.
206. Солодка А.К. Полікультурне виховання старшокласників на уроках іноземної мови // Педагогіка і психологія. – 2004. – №3. – С. 98-108.
207. Социология. Наука об обществе: Учебное пособие. – Харьков, 1996. – 688 с.
208. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога // Народное образование. – 1999. – № 1-2. – С.212-215.
209. Стефаненко Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации // Введение в практическую социальную психологию. – М., 1994. – С. 114-126.
210. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С.13-18.
211. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. Вибр. твори в 5-ти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4. – 638 с.
212. Сущенко Т.І. Розвиток педагогічної майстерності викладача вищої школи // Професійна компетентність педагога. – Тиждень науки. – Том 2: ГУ «ЗІДМУ». –2005. – С.243-245.
213. Сущенко Т.І. Роль інститутів післядипломної педагогічної освіти у запобіганні «інноваційного» формалізму // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – Київ – Запоріжжя. – Вип.20. – 2001. – С.8-12.
214. Тайчинов М.Г. Развитие национального образования в поликультурном, многонациональном обществе // Педагогика. – 1999. – № 2. – С.30-35.
215. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн // Кроки до компетентності та інтеграції

- у суспільство. /За ред. І.Єрмакова. – К.: Контекст, 2000.
216. Тарасенко Г.С. Інтегративність естетико-професійної підготовки вчителя як соціально важливий результат гуманітаризації вищої педагогічно освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / Зб наук. пр. – випуск 9 / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2006. – С. 57-62.
217. Тверезовська Н.Т. деякі питання перепідготовки фахівців у системі післядипломної освіти // Таврійський вісник освіти. – 2006. – №2. – С. 106-112.
218. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Из-во Академии наук Грузинской ССР, 1961. – 210 с.
219. Уланов В. Формирование толерантности в школе: подход основанный на понимании природы человека // Директор школы. Украина. – 2004. – №6. – С. 61-67.
220. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. Учебное пособие для студентов пединститутков. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
221. Ухтомский О.О. Избранные труды. – Л.: Наука, 1978. – 356 с.
222. Ушинський К.Д. О народности в общественном воспитании // Пед. сочинения: В 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1988. – Т.6. – 347 с.
223. Философия: Основные идеи и принципы. – М.: Просвещение, 1990. – 368 с.
224. Философия: Учебник для высших учебных заведений – М., 1996. – 537 с.
225. Философский словарь / Под. ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1981. – С. 91
226. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник. Видання 2-е, виправлене, доповнене. – К.: Академвидав, 2005. – С. 130-131.
227. Хуторский А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. –

- № 2. – С. 58-64.
228. Чорна І.М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до професійної роботи в школі. Дис ... канд. психол. наук. 13.00.04. – Тернопіль, 2003. – 349 с.
229. Шмалей С. Про творчий характер самовдосконалення // Шкільний світ. – 2003. – № 16. – С. 3-6.
230. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. – СПб., 1996. – 154 с.
231. Штельмах Г.Б. Про морально-психологічну готовність старшокласників до вибору педагогічної професії // Рідна школа. – 1991. – № 11. – С. 31-35.
232. Щербаков А.И. Некоторые вопросы совершенствования учителя // Советская педагогика. – 1971. – № 9. – С. 82-89.
233. Щербаков А.И. Повышение качества и эффективности профессиональной подготовки учителя – важная задача пединституты // Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе / За ред.. А.И. Щербакова и др. – Л, 1988. – С. 3-25.
234. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л, 1967. – 175 с.
235. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущих учителей // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 13.
236. Юр'єва К. Зміст і шляхи формування полікультурної компетентності педагогів // Управління школою. – 2004. – №33. – С. 10-11.
237. Яровий М., Супрун Л. Підвищення кваліфікації як фактор розвитку творчого потенціалу педагогічних кадрів // Післядипломна освіта педагогічних кадрів: проблеми розвитку (матеріали звітної наукової конференції). – К.: УПКККО, 1997. – С. 202-204.
238. Яспер К. Смысл и назначение истории – М., Просвещение, 1994. – 527с.
239. Bernth Z., Yee Manning. Multicultural Education of Children and Adolescents. – Neebham.– 1983. – 365 p.

240. Garcia R. Education for Cultural Pluralism: Global Roots Steww/ – Indiana, 1981. – P. 43.
241. Gollnick D., Chinn Ph. Multicultural Education in a Pluralistic Society. – N-Y., 1998. – P. 47-64.
242. Intenational Dictionary of Education.– London, Kogan Page, 1977. – P.273.
243. Intenational Encyclopedia of Education.- Vol.7. Oxcford, Rergamon Press, 1994.
244. Nieto Sonia Affirming Diversity: the Sjiopolitical Context of Multicultural Education .– Longman, 2000. – P. 307.

ДОДАТКИ

Додаток А

Розподіл респондентів за кваліфікаційними категоріями, віком, статтю та місцевістю, в якій працюють.

Кваліфікаційні категорії	Кількість	
	чол	%
Вища	996	36,9
Перша	783	29
Друга	324	12
Спеціаліст	598	22,1
Вік		
	чол	%
20-30 років	405	15
31-40 років	432	16
41-50 років	1053	39
51-60 років	756	28
Більше 60 років	55	2
Стать		
	чол	%
Чоловіча	472	17,5
Жіноча	2228	82,5
Місцевість, де працюють		
	чол	%
Сільська	1593	59
Міська	1108	41

Додаток Б
Анкета
визначення готовності педагогів до професійної
діяльності в полікультурному середовищі

1. Вік: 20-30 років 30-40 років 40-50 років 50 і більше
2. Ваша стать чол. жін.
3. Який предмет викладаєте? _____
4. Скільки раз були на курсах підвищення кваліфікації? _____
5. Яка у Вас кваліфікаційна категорія? _____
6. В якій школі викладаєте? сільській міській

7. Чи замислювалися Ви над питанням “Що таке полікультурність?”

Так Ні

8. Що спонукало Вас до роздумів? _____

11. Як Ви охарактеризуєте своє ставлення до питань про полікультурність?

- в основному цікавлюся - мало цікавлюся
 - зовсім не цікавлюся - важко відповісти

12. Звідки Ви черпаете матеріал для відповіді на це питання?

- із засобів масової інформації - із літератури
 - із розмов з колегами, друзями, знайомими
 - із навчання на курсах, в учбових закладах

13. Як Ви розумієте поняття полікультурність? _____

14. Чи потрібно вчителю Вашої спеціальності, мати підготовку з питань полікультурності?

Так Ні

15. Як Ви вважаєте, чи впливає така підготовка на рівень культури вчителя?

Так Ні

16. Чи готові Ви на сьогодні впроваджувати ідеї полікультурності?

Так Ні

18. Які форми і методи роботи Ви б для цього обрали? _____

Дякуємо за щирі відповіді!

Дата заповнення анкети _____ 200 рік

Додаток В

Анкета

1. Вік: 20-30 років 30-40 років 40-50 років 50 і більше
2. Ваша стать чол. жін.
3. Який предмет викладаєте? _____
4. Скільки раз були на курсах підвищення кваліфікації? _____
5. Яка у Вас кваліфікаційна категорія? _____
6. В якій школі викладаєте? сільській міській
7. Чи відомі Вам поняття:
 - ксенофобія так ні
 - дискримінація так ні
 - стереотипи так ні
 - толерантність так ні
 - полікультурне середовище так ні
8. Чи зустрічалися Ви з проявами ксенофобії та дискримінації в
 - а) українському суспільстві _____
 - б) в школі _____
 - в) в Вашій місцевості _____

9. Чи погодилися би Ви мати сусідами представників таких етнічних груп?

	так	ні
українці		
росіяни		
білоруси		
поляки		
євреї		

татари		
кавказці		
в'єтнамці		
цигани		
німці		
французи		

американці		
кітайці		
чорношкірі		
турки		
індійці		
араби		

10. Чи погодились би Ви мати своїми колегами у школі представників таких національностей?

	так	ні
українці		
росіяни		
білоруси		
поляки		
євреї		

татари		
кавказці		
в'єтнамці		
цигани		
німці		
французи		

американці		
кітайці		
чорношкірі		
турки		
індійці		
араби		

11. Чи погодились би Ви мати своїми учнями у школі представників таких національностей?

	так	ні
українці		
росіяни		
білоруси		
поляки		
євреї		

татари		
кавказці		
в'єтнамці		
цигани		
німці		
французи		

американці		
кітайці		
чорношкірі		
турки		
індійці		
араби		

12. Чи погодились би Ви мати членами своєї родини представників таких національностей?

	так	ні
українці		
росіяни		
білоруси		
поляки		
євреї		

татари		
кавказці		
в'єтнамці		
цигани		
німці		
французи		

американці		
кітайці		
чорношкірі		
турки		
індійці		
араби		

13. Чи вважаєте Ви себе людиною терпимою до представників іншої національності?
 _____ інших релігійних уподобань? _____

Додаток Д**Тест****визначення рівня сформованості полікультурної компетентності
у педагогів**

1. До проведення полікультурної підготовки я ставлюся
 - а) негативно
 - б) позитивно
 - в) байдуже
 - г) не визначився (лася)
2. Полікультурну підготовку дітей я здійснювати
 - а) здатен
 - б) не здатен (на)
 - в) не визначився (лася)
3. Полікультурну підготовку дітей
 - а) проводжу
 - б) не проводжу
 - в) хотів (ла) би проводити
 - г) не визначився (лася)
4. Про інші народи я знаю
 - а) дуже багато
 - б) дуже мало
 - в) нічого не хочу знати
 - г) нічого не знаю
5. Взаємодію між народами призводить до
 - а) конфлікту
 - б) взаємозбагачення
 - в) ні до чого не призводить
6. Я із задоволенням дізнаюся про інші народи та їх культуру
 - а) так
 - б) ні
 - в) мені байдуже
7. До основних умінь, які необхідні для здійснення педагогічної діяльності належать
 - а) лише комунікативні
 - б) лише уміння співпрацювати
 - в) уміння викладати в умовах культурного розмаїття
 - г) лише професійні уміння
8. Без яких умінь можна вдало здійснювати полікультурну підготовку дітей
 - а) комунікативних
 - б) аналітичних
 - в) професійних
 - г) каліграфічно писати
9. Мої знання про інші культури та народи
 - а) точні

- б) неточні
в) не знаю
10. Я вважаю себе терпимим по відношенню до інших народів
а) так
б) ні
в) не знаю
11. Мені необхідна підготовка з проведення полікультурної освіти
а) так
б) ні
в) не знаю
12. Я вважаю, що здатен (на) розуміти причини вчинків інших людей
а) так
б) ні
в) не знаю
13. Я впевнений (на), що вмію вирішувати міжетнічні проблеми
а) так
б) ні
в) не знаю
14. Мені необхідна підготовка до зустрічі з представниками інших культур
а) так
б) ні
в) не знаю
15. Толерантність – це важлива професійно-особистісна якість педагога
а) так
б) ні
в) не знаю
16. Я вважаю, що володію необхідними професійно-особистісними якостями та властивостями, щоб здійснити полікультурну підготовку школярів
а) так
б) ні
в) не знаю

Про високий рівень сформованості свідчать відповіді: 1 – б; 2 – а; 3 – а; 4 – в; 5 – б; 6 – а; 7 – в; 8 – г; 9 – а; 10 – а; 11 – б; 12 – а; 13 – а; 14 – б; 15 – а; 16 – а;

Про середній: 1 – б; 2 – в; 3 – в; 4 – б; 5 – б; 6 – в; 7 – б; 8 – б; 9 – б; 10 – в; 11 – б; 12 – а; 13 – б; 14 – б; 15 – в; 16 – в;

Про низький: 1 – а; 2 – в; 3 – г; 4 – г; 5 – в; 6 – в; 7 – а; 8 – а; 9 – в; 10 – в; 11 – а; 12 – б; 13 – б; 14 – а; 15 – б; 16 – б;

Додаток Е

Запитання для самостійного опрацювання

1. Ознайомтеся з трактуваннями терміна “культура” у різних науках. Співставте значення. Поясніть розбіжності.
2. Охарактеризуйте основні напрямки в культурі, що передували полікультурній освіті.
3. Проаналізуйте важливість розгляду питань полікультурності педагогікою.
4. Розкрийте значення діалогу культур у спілкуванні вчителя та учня.
5. Розкрийте необхідність формування наукової картини світу в учнів.
6. Ознайомтеся докладніше з категоріями культурного монізму та культурного плюралізму.
7. Розгляньте різні підходи до полікультурної освіти у ХХ столітті.
8. Проаналізуйте державні освітні документи. Знайдіть положення пов’язані з полікультурністю.
9. Розгляньте підходи сучасних українських учених до запровадження полікультурної освіти.
10. Обґрунтуйте важливість відвідування педагогами спеціалізованих курсів з етнопедагогіки.
11. Охарактеризуйте підходи педагогів до питання професійної готовності.
12. Дайте характеристику підходам психологів та педагогів до проблеми готовності учителів до професійної діяльності.
13. Обґрунтуйте важливість формування мотиваційного компоненту готовності.
14. Обґрунтуйте необхідність набуття вчителями трудового навчання полікультурної компетентності.
15. Охарактеризуйте форми роботи, які б ви обрали для розвитку полікультурної компетентності у вчителів.
16. Обґрунтуйте важливість запровадження полікультурної освіти в навчальні заклади освіти України.
17. Охарактеризуйте важливість набуття педагогами полікультурної компетентності.
18. Розкрийте суть полікультурної компетентності.
19. Розкрийте необхідність формування у педагогів культури міжетнічного спілкування.
20. Обґрунтуйте переваги інтерактивного навчання при формуванні полікультурної компетентності педагогів.
21. Дайте порівняльну характеристику традиційним та інноваційним методам навчання. Яке з них доцільніше використовувати при формуванні полікультурної компетентності.

Додаток И

Приклади завдань на перевірку рівня сформованості умінь педагогів

1. Назвіть теми з вашого предмета, через які варто розглядати проблеми полікультурності.
2. Які уміння необхідно мати педагогу під час полікультурної підготовки дітей? Відповідь обґрунтуйте.
3. Наявність у педагога аналітичних умінь сприяє...
4. Наявність комунікативних умінь у вчителів важлива умова при полікультурній підготовці дітей. Чому? Обґрунтуйте.
5. Чому важливо для педагога вміти вирішувати міжетнічні проблеми?

Додаток К

Приклад тесту перевірки знань з полікультурності

1. Полікультурне суспільство – це...
 - а) суспільство, в якому проживає багато людей;
 - б) суспільство, в якому наявні лише представники релігійних груп;
 - в) суспільство, яке складається з культурних, етнічних та релігійних груп, які мають сталі зв'язки, співіснують на правах рівноправності, толерантності, рівнозначності
2. Полікультурна грамотність передбачає:
 - а) наявність знань про розмаїття культур, самопізнання. Розуміння властивостей середовища тощо;
 - б) наявність особистісних якостей та властивостей;
 - в) наявність навичок з полікультурності.
3. Я можу стверджувати, що культура більшості народів
 - а) багатша та цікавіша за мою;
 - б) менш багатша та цікавіша;
 - в) кожна культура багата та цікава.
4. Знання про історію та культуру інших народів
 - а) знижують можливість конфліктів;
 - б) збільшує їх ймовірність;
 - в) ніяк не впливає на розвиток конфліктів

Додаток Л

Діагностичні дані зацікавленості вчителів гуманітарних спеціальностей полікультурністю

Питання	Відповідь	Спеціальності							
		Історія		Укр. мова та літерат.		Рос. мова та заруб. літерат.		Нім. та англ. мов	
		чол	%	чол	%	чол	%	чол	%
Чи замислювалися Ви над тим, що таке полікультурність	так	136	52,7	178	48,1	112	48,5	137	48,9
	ні	122	47,3	192	51,9	119	51,5	143	51,1

Діагностичні дані зацікавленості вчителів природничо-математичних спеціальностей полікультурністю

Питання	Відповідь	Спеціальності									
		Математ		Фізика		Хімія, біологія		Географія		Трудове навчан.	
		чол	%	чол	%	чол	%	чол	%	чол	%
Чи замислювалися Ви над тим, що таке полікультурність	так	92	44	85	40,8	76	44,8	69	44,2	61	39,6
	ні	117	56	123	59,2	98	55,	87	55,8	93	60,4

Діагностичні дані зацікавленості вчителів інших спеціальностей полікультурністю

Питання	Відповідь	Спеціальності									
		Початкові класи		Психологія		Музика		Образотв мистецтво		Фіз.вихов	
		чол	%	чол	%	чол	%	чол	%	чол	%
Чи замислювалися Ви над тим, що таке полікультурність	так	88	36	63	45,6	25	25,5	29	32,2	34	37,4
	ні	156	64	75	54,4	73	74,5	61	67,8	57	62,6

Додаток М

Тематика курсових робіт

1. Можливості полікультурності у навчальних планах.
2. Вплив змісту навчання на полікультурну освіту школяра.
3. Формування культурної ідентифікації учнів у процесі національного виховання.
4. Формування наукової картини світу в школярів як основи полікультурної освіти.
5. Проблеми полікультурності у працях стародавніх мислителів.
6. Вплив гуманістичної педагогіки та розвиток полікультурної освіти.
7. Діалогічний підхід до навчання.
8. Формування культурної ідентифікації учнів у процесі навчання.
9. Формування наукової картини світу в школярів.
10. Розвиток полікультурної освіти в Україні.
11. Історія становлення полікультурної освіти.
12. Концепція полікультурної освіти Д.Бенкса.
13. Шляхи запровадження полікультурної освіти в навчальні заклади.
14. Полікультурна компетентність як складова професійної компетентності педагога.
15. Полікультурна грамотність як важливий компонент полікультурної компетентності.
16. Професійно-особистісні якості педагога і полікультурна компетентність.
17. Проблема готовності до діяльності на межі ХІХ – ХХ століть.
18. Готовність педагогів до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема.
19. Толерантність як професійно-особистісна якість педагога.
20. Формування у педагогів культури міжетнічного спілкування.
21. Підготовка вчителя трудового навчання до впровадження у навчальні заклади полікультурної освіти.
22. Методика роботи з формування полікультурної компетентності вчителя загальноосвітньої школи.
23. Шляхи формування у вчителів готовності до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі.

Додаток Н
Статистична обробка експериментальних даних (спецкурс)

критерій	контрольна група									експериментальна група								Smk-me	t	df	
	низький	середній	високий	Nk	Mk	SSk	S2k	Sk	Smk	низький	середній	високий	Ne	Me	SSe	S2e	Se				Sme
I	121	132	28	281	1,669039	899,331	3,2119	1,79218	0,10691	13	185	94	292	2,2774	1596,723	5,487019	2,342439	0,13708	0,17472	-3,48191	571
II	196	53	32	281	1,41637	694,584	2,48066	1,57501	0,09396	33	176	83	292	2,1712	1481,829	5,092195	2,256589	0,13206	0,16315	-4,62682	571
III	191	61	29	281	1,423488	694,577	2,48063	1,575	0,09396	23	212	57	292	2,1164	1381,884	4,748741	2,179161	0,12753	0,15936	-4,34836	571
IV	75	143	63	281	1,957295	1212,04	4,32872	2,08056	0,12412	18	193	81	292	2,2158	1516,784	5,212317	2,28305	0,13361	0,18268	-1,41478	571

Статистична обробка експериментальних даних (міждисциплінарний підхід)

критерій	контрольна група									експериментальна група								Smk-me	t	df	
	низький	середній	високий	Nk	Mk	SSk	S2k	Sk	Smk	низький	середній	високий	Ne	Me	SSe	S2e	Se				Sme
I	193	53	35	281	1,437722	718,562	2,56629	1,60197	0,09557	18	219	55	292	2,1267	1386,873	4,765888	2,183091	0,12776	0,16047	-4,29366	571
II	28	201	52	281	2,085409	1297,91	4,63541	2,153	0,12844	27	101	164	292	2,4692	1904,531	6,544779	2,558277	0,14971	0,1979	-1,93916	571
III	187	64	30	281	1,441281	711,559	2,54128	1,59414	0,0951	17	213	62	292	2,1541	1424,846	4,896378	2,212776	0,12949	0,16164	-4,4099	571
IV	25	173	83	281	2,206406	1461,79	5,22069	2,28488	0,1363	15	174	103	292	2,3014	1635,699	5,620957	2,370856	0,13874	0,19463	-0,48791	571

Статистична обробка експериментальних даних (на кінець експерименту)

критерій	контрольна група									експериментальна група								Smk-me	t	df	
	низький	середній	високий	Nk	Mk	SSk	S2k	Sk	Smk	низький	середній	високий	Ne	Me	SSe	S2e	Se				Sme
I	21	187	73	281	2,185053	1423,81	5,08505	2,25501	0,13452	9	80	203	292	2,6644	2153,336	7,399779	2,720253	0,15919	0,20916	-2,29167	571
II	13	215	53	281	2,142349	1347,86	4,81378	2,19403	0,13088	4	15	273	292	2,9212	2518,079	8,653192	2,941631	0,17215	0,21744	-3,58204	571
III	164	107	10	281	1,451957	680,548	2,43053	1,55902	0,093	18	196	78	292	2,2055	1501,795	5,160806	2,271741	0,13294	0,16337	-4,61232	571
IV	24	193	64	281	2,142349	1369,86	4,89235	2,21187	0,13195	11	60	221	292	2,7192	2237,281	7,68825	2,772769	0,16226	0,21004	-2,74632	571

Додаток О

ЗАВДАННЯ ПРОЕКТИВНО-КОНСТРУЮВАЛЬНОГО ПЛАНУ

Ситуація 1

У 10 класі загальноосвітнього навчального закладу новий учень. Він – циган. З появою нового учня вчитель вирішив пересадити дітей. З цим учнем посадили дівчинку, яка згодом відмовилася сидіти поруч з циганом. Учениця не пояснила свого небажання. Учитель, оскільки в класі була парна кількість учнів, хотіла пересадити до учня-цигана юнака, але він відмовився, пояснивши свої дії тим, що всі цигани – крадії. Хлопця підтримав весь клас. Школярі не спілкувалися з новим учнем, ігнорували його.

Завдання: Що б Ви зробили, якби у Вашому класі виникла така ситуація?

Ситуація 2

У ваш клас із Автономної Республіки Крим приїхали два нові учні, кримський татарин та росіянин. Школярі класу нових дітей сприйняли привітно. Учитель хотіла посадити нових учнів разом, але вони відмовилися сидіти поруч. Вони також не хотіли працювати разом в одній групі під час занять. Педагог помітив, що з іншими дітьми вони знаходили спільну мову, а між собою вони не спілкувалися на перервах і взагалі не контактували.

Завдання: Як би Ви вирішили цю проблему?

Ситуація 3

У суботу діти влаштовують суботник з благоустрою території школи. Два єврейські юнаки відмовляються працювати в суботу, посилаючись на заборону Тори. Всі інші школярі обурені такою поведінкою.

Завдання: Як вирішити дану ситуацію?