

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

На правах рукопису

КЕНДЗЬОР ПЕТРО ІВАНОВИЧ

УДК 37.015.311-057.87:373

**ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У СИСТЕМІ ДІЯЛЬНОСТІ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
(ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА)**

13.00.07 – теорія і методика виховання

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Науковий консультант :
Сухомлинська Ольга Василівна
доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України

Київ–2017

ЗМІСТ

Вступ	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ	
ДОСЛІДЖЕННЯ	22
1.1. Концепт “культура” як основа розгляду полікультурної проблематики.....	22
1.2. Концепція і методологія дослідження. Понятійно-термінологічний апарат.....	36
1.3. Осмислення проблеми полікультурного виховання дітей і молоді у педагогічній науці і практиці.....	66
1.3.1 Досвід реалізації полікультурного виховання у різних країнах світу.....	66
1.3.2. Розвиток ідей полікультурного виховання в Україні та їх нормативно-правове забезпечення.....	82
Висновки до першого розділу	98
РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ	
2.1. Системно-змістові і суб’єктні характеристики діяльності загальноосвітнього навчального закладу у сфері полікультурного виховання	102
2.2. Громадянська ідентифікація особистості школяра у полікультурному середовищі.....	123
2.3. Структура і зміст полікультурної компетентності учнів ЗНЗ.....	141
2.4. Стан полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ.....	171

Висновки	до	другого	206
розділу.....			
РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО			
ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ДІЯЛЬНОСТІ			
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....			
			209
3.1. Врахування індивідуально-вікових і психологічних особливостей			
школярів	у	процесі	полікультурного
виховання.....			209
3.2. Роль освітньо-виховного середовища у полікультурному			
вихованні учнів.....			227
3.3. Обґрунтування й розробка структурно-функціональної моделі			
полікультурного виховання учнів.....			246
3.4. Шляхи реалізації та педагогічні умови здійснення			
полікультурного		виховання	у
ЗНЗ.....			268
Висновки	до	третього	282
розділу.....			
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ			
ПОЛІКУЛЬТУРНОГО			
ВИХОВАННЯ			
УЧНІВ.....			
			285
4.1. Обґрунтування методики полікультурного виховання учнів у			
ЗНЗ.....			285
4.2. Структура і змістове наповнення полікультурного			
виховання.....			305
4.3. Вікові особливості реалізації методики полікультурного			
виховання.....			322
4.3.1. Форми і методи полікультурного виховання у початковій			
школі.....			322
4.3.2. Здійснення полікультурного виховання в системі основної			
освіти			328

ЗНЗ.....	337
4.3.3. Полікультурне виховання учнів старшої школи.....	
Висновки до четвертого розділу.....	350
РОЗДІЛ 5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	353
5.1. Програма експериментального дослідження системи діяльності загальноосвітнього навчального закладу щодо полікультурного виховання.....	353
5.2 Критерії ефективності процесу полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу.....	363
5.3. Аналіз результатів формувального етапу експерименту.....	373
Висновки до п'ятого розділу.....	392
ВИСНОВКИ.....	395
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	403
ДОДАТКИ.....	448

ВСТУП

Актуальність теми. Для сучасного світу характерними є інтенсивні цивілізаційні процеси, зумовлені низкою політичних і соціокультурних чинників, серед яких глобалізація, масові міграції, стрімкий розвиток інформаційних технологій, інтенсифікація соціальної мобільності. В таких умовах актуалізуються питання міжкультурної взаємодії представників різних етносів як однієї з важливих умов сталого поступу людської цивілізації. Історія свідчить, що успішний і гармонійний розвиток будь-якого суспільства можливий лише за мирного співіснування з іншими спільнотами, незалежно від культурних відмінностей, рівня економічного розвитку. Україна, що здійснила свій цивілізаційний вибір демократичної та європейської країни, активно залучається до зазначених процесів. Широка палітра культурного багатоманіття українського суспільства має сталі традиції взаємодії етнонаціональних культур. У огляду на це перед вітчизняною освітою постала потреба забезпечення гармонійного співіснування представників різних культур у загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ), налагодження їх ефективної взаємодії в полікультурному середовищі, виховання школярів у дусі взаєморозуміння та взаємоповаги.

Українське суспільство загалом та система загальної середньої освіти зокрема уже здійснили помітні кроки у цьому напрямі. Так, зміст й особливості реалізації полікультурного виховання в Україні визначено Конституцією України (1996), Законом України “Про освіту” (2016), законами прямої дії, що регламентують відносини у різних напрямках освітньої політики в Україні – “Про дошкільну освіту” (2009), “Про загальну середню освіту” (2008), “Про позашкільну освіту” (2000, зі змінами 2015 р.), а також наказами й рекомендаціями Міністерства освіти і науки України.

У період становлення української незалежності першим законодавчим актом у сфері міжетнічних взаємин став Закон “Про громадянство” (1991); 1992 року Верховна Рада України ухвалила Закон “Про національні меншини в Україні”. У зазначених документах сформульовано основні принципи

політико-правової бази регулювання етнонаціональних процесів в Україні на основі міжнародних стандартів. Право національних меншин на задоволення своїх освітніх потреб рідною мовою, збереження й розвиток етнокультури, її підтримку й державний захист стало ваговою частиною “Національної доктрини розвитку освіти” (2002).

Таким чином, у вітчизняному законодавстві закладено ґрунтовний базис для освіти дітей за напрямом полікультурного виховання.

Аналіз наукових джерел з філософії, соціології, історії, психології засвідчує, що проблему полікультурності науковці (філософи, соціологи, психологи, історики) найчастіше досліджують у площині ширших феноменів – теорії світової культури (К. Гапгуд, І. Дзюба, А. Тойнбі, Е. Кіль, Д. Мердок, О. Паттерсон, Й. Рюзен, О. Шпенглер, Г. Фенес та інші), національної ідентичності (В. Болгаріна, І. Вільчинська, О. Ковалевська, М. Козловець, І. Лощенова, Л. Малес, Д. Міллер, Л. Нагорна, Ч. Пірс, Л. Шнейдер та інші), соціокультурного розвитку України (Я. Грицак, І. Ковалинська, О. Маланчук, М. Слюсаревський, Н. Черниш та інші), міжкультурної взаємодії в соціумі (Дж. Беррі, С. Бочнер, Дж. Гартлі, В. Кимліка, Ч. Кукатас, С. Рашидов, А. Солодка, Ю. Сорока, Е. Хінкель та інші), вирішення етнонаціональних конфліктів (О. Аймаганбетова, І. Бесарабова, О. Лузін, О. Орлова, А. Садохін та інші).

У контексті проблеми полікультурного виховання школярів важливе значення мають наукові розвідки в галузі загальної *полікультурної освіти* (Дж. Бенкс, А. Джуринський, П. Майо, П. Макларен, Є. Ковальчук, В. Макаєв, Т. Стефаненко, Л. Супрунова, О. Гаганова, М. Красовицький, М. Крюгер-Потратц, Т. Клінченко, Р. Кузнецова, Р. Люсієр, Г. Палаткіна, П. Фрейре, Я. Пей та інші). У вивченні *проблем полікультурного виховання в системі освіти* виокремлюються напрями дослідження освітнього середовища як полікультурного (Є. Бондаревська, М. Гоманн, Г. Дмитрієв, Ю. Давидов, В. Кремень, Д. Ларчер, А. Перотті, О. Сухомлинська та інші); підготовки вчителя до роботи в полікультурному освітньо-виховному

середовищі школи (І. Антонюк, Г. Ауернхаймер, Р. Баяновська, П. Дойє, Н. Бордовська, А. Джуринський, З. Малькова, Л. Супрунова, О. Гаганова, І. Лощенова, О. Петренко, Т. Рюлькер, Н. Якса та інші).

Дотичними до проблеми полікультурного виховання є дослідження різних аспектів соціально-педагогічної роботи, спрямованої на ефективну соціалізацію підлітків і старшокласників, гармонізацію соціальних відносин (О. Безпалько, І. Зверєва, Р. Вайнола, Г. Лактіонова, А. Капська, Т. Кравченко, В. Оржеховська, Ж. Петрочко, Н. Сейко та інші).

Формування в учнів громадянськості як суспільної платформи інтеграції різних культурних спільнот знаходить відображення в наукових розвідках П. Вербицької, Г. Назаренко, І. Осадчого, Л. Романовської, Н. Чернухи та інших учених.

Виховні принципи, завдання, засоби, зміст, технології та методи виховання за сучасних соціокультурних умов обґрунтовано в дослідженнях О. Безкорвайної, О. Єжової, Л. Канішевської, О. Коберника, С. Коновець.

Психосоціальні проблеми розвитку особистості в полікультурному середовищі розкриваються у працях І. Беха, Л. Божович, Л. Горбунової, Г. Гофстеде, В. Євтуха, С. Мустафаєва, Г. Сухобської, А. Томас та інших.

Естетико-культурний і поліхудожній потенціал виховного процесу досліджують О. Комаровська, Л. Масол, Н. Миропольська та інші науковці.

Важливими для дослідження проблеми полікультурного виховання особистості є дисертації останнього десятиліття, а саме: В. Бойченко “Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи” (2006), О. Гурін “Полікультурне виховання старшокласників у взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів і музеїв мистецького профілю” (2016), Ю. Кушнір “Виховання у старшокласників культури міжетнічного спілкування” (2012), С. Лук’янчук “Полікультурне виховання учнів в американській середній школі” (2012), А. Солодкої “Теоретико-методичні засади крос-культурної взаємодії учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів” (2016), Ю. Сороки “Соціальне сприйняття

іншого в полікультурному суспільстві” (2013), Л. Чумак “Полікультурне виховання учнів середніх (5-8) класів в умовах родинно-шкільного освітнього простору” (2011) та інші.

Однак, попри значний інтерес учених різних галузей знання, все ж очевидно, що труднощі розбудови громадянського суспільства, політичної нації в Україні віддзеркалюються й у діяльності освітніх закладів. Власне проблема полікультурного виховання поки не стала предметом широкої дискусії у колі педагогічної громадськості та суспільства загалом, а відтак досі не набула цілісного наукового осмислення. Невизначеною залишається методологія полікультурного виховання з урахуванням індивідуально-психологічних, вікових характеристик учнів, соціокультурних та регіональних особливостей діяльності освітнього закладу. Досі не складено цілісної системної характеристики процесу організації полікультурного виховання в особистісному й соціальному вимірах (школа, сім'я, громада). Потребують спеціальної уваги питання створення сучасних моделей і технологій полікультурного виховання з урахуванням європейського досвіду та традицій організації навчально-виховного процесу в контексті компетентнісного підходу. Існує потреба подальшого уточнення категоріального апарату (“полікультурне виховання”, “інтеркультурне виховання”, “крос-культурне виховання” тощо).

Поряд із цим, у практиці міжкультурної взаємодії спостерігається формальний підхід, низька ефективність, декларативний характер організації полікультурного виховання в різних ланках освітнього процесу, зокрема у ЗНЗ.

Отже, наявними є *суперечності* між:

- об'єктивними та незворотними процесами становлення полікультурного суспільства в Україні й проблемами інтегрування представників різних культур у єдиний громадянський простір;

- суспільною значущістю міжкультурної взаємодії в українському суспільстві на глобальному і локальному рівнях та її недостатнім

теоретичним осмисленням педагогічною наукою і практикою;

- високим науковим потенціалом полікультурного виховання та відсутністю належного змістово-методичного забезпечення, інертністю його практичної реалізації в ЗНЗ.

Недостатнє наукове опрацювання проблеми полікультурного виховання, необхідність усунення зазначених суперечностей зумовили вибір теми дисертації *“Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика)”*.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження є складником науково-дослідних тем лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання НАПН України: “Виховання культури гідності дітей та учнівської молоді в позаурочній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів” (державний реєстраційний номер 0111U000098) та “Виховання моральної свідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів” (державний реєстраційний номер 0114U002125).

Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України (протокол № 9 від 29 жовтня 2010 року) та Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 8 від 30 листопада 2010 року).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати структурно-функціональну модель і методику полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ та експериментально підтвердити їх ефективність.

Завдання дослідження:

1. Шляхом аналізу наукових джерел у галузі філософії, культурології, психології та педагогіки обґрунтувати теоретико-методологічні засади полікультурного виховання як педагогічної проблеми, уточнити зміст полікультурного виховання учнів у зазначеному контексті.
2. На підставі вивчення досвіду різних країн у сфері полікультурної освіти встановити стан проблеми полікультурного виховання підростаючої особистості в українській та зарубіжній практиці.
3. Схарактеризувати систему діяльності ЗНЗ у контексті полікультурного виховання.
4. Виокремити структуру, визначити критерії і показники полікультурної компетентності як результату полікультурного виховання та з'ясувати рівні її сформованості в учнів ЗНЗ.
5. Обґрунтувати структурно-функціональну модель полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ.
6. Розробити і впровадити методику полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ.
7. Здійснити експериментальну перевірку структурно-функціональної моделі та методики полікультурного виховання у практиці діяльності ЗНЗ та підтвердити їх ефективність.

Об'єкт дослідження – навчально-виховний процес у полікультурному середовищі ЗНЗ.

Предмет дослідження – структурно-функціональна модель та методичне забезпечення процесу полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ.

Концепція дослідження. Концептуальні засади дослідження ґрунтуються на пріоритеті гуманістичної парадигми міжкультурного діалогу в сучасній системі освіти України, що запобігає виникненню напруження в різних сферах людського життя. Рівноправне залучення представників усіх культурних груп до процесу формування української національної

ідентичності забезпечує основу суспільної злагоди й консолідації. За таких умов концептуальним завданням організації та змістового наповнення діяльності ЗНЗ є формування у школяра поваги до різноманітних проявів *інакшості*, здатності застосовувати загальноприйняті моральні норми й принципи до представників усіх культурних і соціальних груп, уміння приймати рішення в різних ситуаціях міжкультурної взаємодії, що в сукупності забезпечує сформованість полікультурної компетентності.

Феномен полікультурного суспільства розглядається в дисертації як складне багатогранне суспільне утворення, що впливає на ідентичність особистості та визначає характер її поведінки в ситуаціях міжкультурного діалогу. Вихідні положення дослідження полікультурного виховання юного покоління ґрунтуються на необхідності системного та поетапного впровадження такого виховання у психолого-педагогічному, методичному, правовому, організаційному напрямках навчально-виховної діяльності ЗНЗ.

Психолого-педагогічний напрям передбачає формування у школярів певних комунікативних та емпатійних умінь міжкультурної взаємодії, громадянських якостей, визначає зміст та специфіку розвитку особистісних характеристик суб'єктів освітнього процесу.

Методичний напрям містить визначення змісту та пошук оптимальних моделей реалізації системи полікультурного виховання із застосуванням інноваційних форм і методів, спрямованих на формування полікультурної компетентності учнів.

Правовий напрям забезпечує обізнаність та дотримання суб'єктами навчально-виховного процесу законодавчих та інших нормативних документів, які детермінують характер полікультурного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, регулюють нормативні засади полікультурного виховання в системі діяльності ЗНЗ.

Організаційний напрям охоплює системне запровадження відповідних складників полікультурного виховання у діяльність ЗНЗ.

Інформаційний напрям має на меті актуалізацію полікультурного виховання школярів у закладах системи освіти, серед батьків, членів місцевих громад з використанням сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Концепція дослідження обґрунтована на методологічному, теоретичному та практичному рівнях.

Методологічний рівень концепції становлять загальнонаукові підходи до дослідження полікультурного виховання в єдності:

- компетентнісного (обґрунтовує змістові й компонентні характеристики полікультурної компетентності учнів у системі діяльності ЗНЗ, встановлює термінологічний зв'язок полікультурної компетентності з поняттями толерантності, міжетнічної компетентності);

- культурологічного (зумовлює осмислення сутності концепту “культура” в педагогічному вимірі, усі компоненти якого наповнені гуманістичними смислами і надають особистості можливість вільного самовизначення у системі культурних цінностей; розкриває інтегративну функцію культури в соціумі);

- середовищного (обґрунтовує специфіку полікультурного виховання відповідно до етнокультурного, регіонального та соціального змісту певного соціуму, а саме вивчення полікультурного виховного середовища як культурно однорідного, культурно неоднорідного з домінантною культурою, культурно неоднорідного без домінування певної культури);

- системного (передбачає вивчення полікультурного виховання як складника цілісної системи ЗНЗ, а також детермінує основні принципи визначення змісту та організації виховної діяльності (гуманізму, суспільної та громадянської консолідації, позитивного ставлення до культурного багатоманіття, культуродоцільності, культурного релятивізму, взаємності, цілісності культурної картини світу, педагогічної етики і такту, міждисциплінарності та комплексності).

Теоретичний рівень концепції визначає систему вихідних понять,

покладених в основу розуміння феномену “полікультурне виховання”, що дає змогу здійснити його аналіз і синтез. Відповідно до тлумачення сутності полікультурного виховання, виокремлюється сукупність філософських і психолого-педагогічних положень, необхідних для дослідження проблематики полікультурного виховання в ЗНЗ, що є базисом для формування змісту означеного процесу, добору форм і методів діяльності закладу.

Практичний рівень концепції представлено аналізом експериментальної апробації структурно-функціональної моделі полікультурного виховання школярів у системі діяльності ЗНЗ, що має на меті формування полікультурної компетентності у комплексі її видів: міжетнічної, міжрелігійної, міжрегіональної та міжстратифікаційної взаємодії.

Загальна гіпотеза дослідження: полікультурне виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ буде ефективним за умови теоретичного обґрунтування та впровадження структурно-функціональної моделі й розроблення методики полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ, яка має на меті формування полікультурної компетентності відповідно до вікових особливостей учнів та визначається специфікою певного полікультурного середовища.

Загальна гіпотеза дослідження конкретизована **частковими гіпотезами**, якими передбачено, що ефективність полікультурного виховання й оптимальне формування полікультурної компетентності учнів у системі діяльності ЗНЗ досягатимуться за умов:

1) обґрунтування й аргументації комплексної наукової методології полікультурного виховання учнів ЗНЗ з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних і вікових особливостей, а також соціокультурної та регіональної специфіки ЗНЗ;

2) розгляду й системної характеристики полікультурного виховання в особистісному та соціальному вимірах на рівні взаємодії школи, сім'ї і громади;

3) створення відповідної моделі полікультурного виховання учнів, яку можливо модифікувати залежно від специфіки виховного середовища конкретного ЗНЗ;

4) розроблення й апробації методики полікультурного виховання учнів як сукупності інноваційних змісту, форм і методів формування полікультурної компетентності.

Методологічну основу дослідження становлять: концепції філософії *універсалізму* і *партикуляризму*; провідні методологічні *підходи* – компетентнісний, культурологічний, середовищний, системний до аналізу полікультурного виховання як складника системи ЗНЗ, врахування специфіки полікультурного середовища, створення інтеграційного громадянського контексту, осмислення сутності концепту “культура” у педагогічному вимірі.

Теоретичну основу дослідження визначають прикладні теорії – моделювання (К. Гнезділова, С. Касярум, В. Краєвський, Г. Матушинський, В. Пікельна, П. Станкевич, І. Сулейманов та інші), етносу (Б. Андерсон, П. Сантливр, Н. Сивачук, М. Римаренко, М. Шульга та інші), діалогу культур (В. Біблер, М. Бахтін, С. Драгоєвич, А. Шафрікова та інші), інтеркультуралізму (Г. Гертц, Г. Гофстеде, М. Нуссбаум, А. Раттансі), мультикультуралізму (Ю. Габермас, В. Кимліка, Ч. Кукотас, Ч. Тайлор), міжкультурної взаємодії в соціумі (С. Бочнер, Дж. Гартлі, В. Кимліка, Ч. Кукотас, С. Рашидов, А. Солodka, Ю. Сорока та інші), посилення ролі виховання в сучасних соціокультурних умовах (І. Бех, О. Єжова, Л. Канішевська, О. Коберник, С. Коновець, О. Петренко, Г. Пустовіт, О. Сухомлинська), підготовки вчителя до роботи в полікультурному середовищі (П. Дойє, А. Джуринський, З. Малькова, Л. Супрунова, І. Лощенова, О. Петренко, Т. Рюлькер, Н. Якса та інші), гармонізації

соціальних відносин через соціалізацію дітей та молоді (І. Зверева, А. Капська, В. Корнешук, Т. Кравченко, В. Оржеховська, Ж. Петрочко та інші), громадянськості як суспільної платформи інтеграції різних культурних спільнот (П. Вербицька, Г. Назаренко, І. Осадчий, Н. Чернуха), психології особистості в полікультурному середовищі (І. Бех, Л. Горбунова, Г. Гофстеде, В. Євтух, А. Томас), естетико-культурного потенціалу виховного процесу (О. Комаровська, Л. Масол, Н. Миропольська).

На різних етапах наукового пошуку застосовано **методи дослідження**:

– *теоретичні*: аналіз й узагальнення теоретичних і науково-методичних джерел з дисциплінарного поля філософії, психології, соціології, історії, культурології для визначення категоріального апарату; вивчення нормативних документів для з'ясування специфіки організації полікультурного виховання в Україні та світі; аналіз вітчизняних і зарубіжних підходів до розкриття сутності полікультурного виховання та визначення його теоретико-методичних засад; теоретичне моделювання для побудови структурно-функціональної моделі полікультурного виховання в ЗНЗ;

– *емпіричні*: узагальнення педагогічного досвіду; психолого-педагогічна діагностика (анкетування, інтерв'ювання, експертна оцінка), педагогічне спостереження за міжкультурною комунікацією учнів ЗНЗ; педагогічний експеримент для перевірки ефективності структурно-функціональної моделі полікультурного виховання в ЗНЗ;

– *статистичні*: методи описової статистики, кореляційний аналіз, розрахунок статистичних критеріїв для кількісного та якісного аналізу експериментальних даних. За допомогою програмного пакету для статистичного аналізу STATISTICA 6.0 виконано обчислення емпіричних даних на констатувальному і формувальному етапах педагогічного експерименту, розраховано відсотки, рівні сформованості різних компонентів полікультурної компетентності.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше обґрунтовано структурно-функціональну модель полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ в єдності цільового, методологічного, методично-процесуального і діагностувально-результативного блоків; розроблено методика полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ в єдності змісту, форм і методів, яка передбачає її поетапне застосування (“Моя культура серед інших”, “Пізнаємо іншу культуру”, “Інтеграція в іншу культуру”) на основі диференційованого змісту та специфіки реалізації залежно від різних типів освітньо-виховного середовища (культурно однорідного, культурно неоднорідного із домінантною культурою, культурно неоднорідного без домінування певної культури); уточнено структуру полікультурної компетентності школярів (культурно-пізнавальний, толерантно-ціннісний та комунікативно-поведінковий компоненти); визначено критерії та відповідні показники полікультурної компетентності учнів ЗНЗ як результату полікультурного виховання (*культурно-пізнавальний критерій*; показники: знання про власну культуру (історія, традиції, надбання, найбільш відомі представники), знання про інші культурні групи за етнічною, релігійною, мовною, віковою, гендерною та іншими соціальними ознаками, визнання існування іншої точки зору, критичний підхід; *толерантно-ціннісний критерій*; показники: позитивна установка й толерантне ставлення до оточення; наявність позитивної мотивації до взаємодії з іншою людиною, визнання цінності кожної особистості й культури як соціального феномену, повага до людської гідності, здатність до співпереживання, рефлексії; *комунікативно-поведінковий критерій*; показники: громадянська активність і повага до прав людини, наявність розвинутих комунікативних навичок; уміння досягати компромісів, уміння слухати, розуміти та інтерпретувати аргументи інших людей; високий рівень товаришкості, комунікабельності; володіння діалогічним спілкуванням; готовність до спільної діяльності з представниками інших культур. Встановлено рівні сформованості полікультурної компетентності (низький, середній та високий); з’ясовано

системно-суб'єктні зв'язки і взаємозалежності процесу полікультурного виховання відповідно до індивідуально-психологічних та вікових особливостей учнів; виокремлено чинники, що визначають ідентичність сучасного учня у полікультурному середовищі – аскриптивні (раса, стать, вік, походження) і дескриптивні (релігія, регіон проживання, мова спілкування, соціальний статус тощо); визначено стадії психолого-соціальної адаптації дітей шкільного віку у нових соціокультурних умовах; внутрішні та зовнішні фактори, що впливають на цей процес;

уточнено зміст полікультурного виховання як комплексного педагогічного процесу, що враховує всі культурні й соціальні відмінності суб'єктів освітньо-виховного середовища та спрямовується на формування компетентної особистості, яка обізнана у власній та інших культурах, володіє ціннісними переконаннями, що зумовлюють толерантне ставлення до інших, досвідом позитивної взаємодії з представниками різних культур на основі взаємного порозуміння; виявлено специфіку застосування компетентнісного, культурологічного, середовищного та системного підходів до полікультурного виховання в системі діяльності ЗНЗ; визначено полікультурну компетентність як інтегровану якість особистості школяра, що ґрунтується на знанні та розумінні, ціннісному й толерантному ставленні, спілкуванні і дії, повазі й солідарності та представлена у системній єдності культурно-пізнавального, толерантно-ціннісного й комунікативно-поведінкового компонентів;

подальшого розвитку набули зміст, форми і методи полікультурного виховання в системі діяльності ЗНЗ.

Практичне значення одержаних результатів полягає у впровадженні методики полікультурного виховання учнів у систему діяльності ЗНЗ; створенні організаційного і методичного забезпечення процесу полікультурного виховання, що втілено в: навчально-методичному посібнику “Ми серед інших. Інші серед нас. Форми і методи полікультурного виховання”; навчально-методичному посібнику для студентів вищих

навчальних закладів “Нові підходи до історичної освіти в умовах багатокультурного суспільства” (у співавторстві), навчальному посібнику для учнів ЗНЗ “Разом на одній землі. Історія України багатокультурна” (у співавторстві), навчальному посібнику “Спільна історія. Діалог культур” (у співавторстві).

Результати дисертації можуть бути використані вчителями ЗНЗ з метою інтегрування елементів полікультурного виховання у шкільні курси історії, географії, літератури, дисциплін художньо-естетичного циклу, громадянської освіти; у процесі позакласної роботи; в організації спільної діяльності з батьківською громадськістю під час полікультурного виховання учнів; педагогами закладів позашкільної освіти для організації роботи Євроклубів, учнівських експедицій, екскурсій, молодіжних обмінів. Здобуті емпіричні дані та наукові висновки можуть бути використані у викладанні та розширенні змісту курсів педагогіки, міжкультурної комунікації, культурології, соціології у вищих навчальних закладах; в системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження **впроваджено** у практику роботи загальноосвітньої школи I-III ступенів № 11 імені Артема – багатопрофільний ліцей Бахмутської міської ради Донецької області (довідка № 379 від 02.09.2015 р.), Білоцерківської ЗОШ I-III ступенів № 15 (довідка № 02-09/56 від 14.04.2016 р.), Навчально-виховного комплексу “Ліцей-спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів № 10” м. Марганець Дніпропетровської області (довідка № 98 від 13.04.2016 р.), Одеського юридичного ліцею (довідка № 91 від 11.04.2016 р.), СЗШ № 38 м. Львова (довідка № 203 від 27.04.2016 р.), Тарасівської ЗОШ I-III ступенів Херсонської області (довідка № 62 від 18.04.2016 р.).

Результати дослідження впроваджувались також на базі навчальних закладів різних регіонів України (довідки Міністерства освіти і науки України № 2-2789 від 27.12.2016 р.); Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (№ 335/01-16 від

27.12.2016 р.); Дніпропетровського інституту післядипломної педагогічної освіти (№ 966 від 28.12.2016 р.); Львівського інституту післядипломної педагогічної освіти (№581 від 28.12.2016 р.), Управління освіти м. Краматорська Донецької області (№ 745 від 25.12.2016 р.), Управління освіти м. Марганця Дніпропетровської області (№ 12-93 від 26.12.2016 р.); Управління освіти м. Чернівців (№ 01-15/2274 від 26.12.2016 р.), а також під час реалізації освітніх проектів Всеукраїнської асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін “Нова Доба” у 2001–2016 роках (довідка № 447 від 21.12.2016 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження оприлюднено на наукових і науково-практичних заходах різних рівнів: *міжнародних* – “Україна та розвиток громадянського суспільства після 2004 року” (Тернопіль, 2009); “Мораль і освіта в полікультурному суспільстві: ідеали й цінності” (Київ, 2010); “Історична освіта та громадянське виховання: виклики для полікультурних суспільств” (Київ, 2011); “Багатокультурна історія України” (Київ, 2012); “Пам’ять про Голокост” (Дніпропетровськ, 2013); “Актуальні проблеми підвищення якості сучасної освіти: досвід та інновації” (Набережні Челни, Татарстан, 2013); “Народні звичаї, традиції та обряди у просторі сучасної полікультурної освіти дітей та молоді” (Львів – Івано-Франківськ, 2013); “Європейська історична освіта у світлі сучасних суспільних викликів” (Берлін, Німеччина, 2016); “Образ Європи у часи змін” (Київ, 2016); *всеукраїнських* – “Традиції та новації сучасної освіти в Україні” (Сімферополь, 2013); “Національні меншини в історії України” (Київ, 2010); “Процес виховання у координатах духовного розвитку особистості” (Київ, 2013); “Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: вчимося толерантності” (Миколаїв, 2014); “Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади та практичні досягнення” (Київ, 2014); “Особистісний розвиток дітей та молоді в інноваційно орієнтованому освітньому середовищі” (Київ, 2015), “Національно-патріотичне самоствердження

особистості в умовах суспільних змін” (Київ, 2015).

Результати дослідження обговорювалися на щорічних звітних науково-практичних конференціях Інституту проблем виховання НАПН України: “Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал” (Київ, 2014, 2016); на засіданнях лабораторії громадянського та морального виховання (протоколи від 10.04.2014 р.; 09.04.2015 р.; 07.04. 2016 р.).

Автором дисертації проведено низку круглих столів на базі обласних інститутів удосконалення вчителів у період суспільної ескалації в Україні 2014-2015 років на тему “Виховання громадянина та мова толерантності як актуальний суспільний виклик” (Дніпропетровськ, 2014; Харків, 2014; Чернівці, 2014; Полтава, 2015; Львів, 2015; Біла Церква, 2015; Одеса, 2015; Тернопіль, 2014–2015).

Особистий внесок здобувача. У навчальному посібнику “Ми – громадяни України” (2008) (за заг. ред. О. Пометун) підготовлено розділ з організації проектної виховної роботи “Акція “Громадянин”; у методичному посібнику “Євроклуби в Україні. Організація роботи та успішний досвід” (2008) (за заг. ред. П. Кендзьора) висвітлено організацію роботи Євроклубу в полікультурному середовищі громади, визначено етапи проведення молодіжних обмінів; у навчальному посібнику “Нові підходи до історичної науки в умовах багатокультурного суспільства” (2012) (за заг. ред. К. Баханова) підготовлено вступ та лекції 1.1, 6.2–6.4; у посібнику “Разом на одній землі. Історія України багатокультурна” (2012) (за заг. ред. П. Кендзьора) розроблено концепцію та здійснено загальне редагування, підготовлено матеріали (методичний апарат до роботи з історичними джерелами) до підрозділів 1.3: “Заселення необжитих теренів: німецьке освоєння України” та 1.4 “Позбавлені батьківщини. Депортація кримських татар”; у навчальному посібнику “Спільна історія. Діалог культур” (2013) (за ред. О. Міхєвої та О. Ковалевської) дисертантом здійснено добір історичних джерел та розроблено методичну послідовність їх подання у розділі 3 “Багатокультурна природа спадщини та її презентація в Україні”.

Публікації. Основні положення дисертації висвітлено в 40 публікаціях, з яких 36 одноосібних, а саме: 1 монографія (одноосібна), 4 методичних посібники (1 одноосібний, 3 мають гриф МОН України), 22 статті у наукових фахових виданнях України та 5 статей у зарубіжних періодичних наукових виданнях, 8 статей у збірниках матеріалів конференцій.

Матеріали **кандидатської дисертації** „Інноваційні форми організації громадянського виховання старшокласників у позакласній роботі” (13.00.07 – теорія і методика виховання, 2004 р., Інститут проблем виховання АПН України) в тексті докторської дисертації не використовуються.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (474 позицій, з них 73 – іноземними мовами), 12 додатків на 39 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 496 сторінок, з них 402 сторінок – основний текст. Робота містить 41 таблицю та 17 рисунків (з них 12 таблиць та 1 рисунок на 1 сторінку).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Концепт «культура» як основа розгляду полікультурної проблематики

Упровадження полікультурної концепції виховання в загальноосвітньому навчальному закладі вимагає теоретичного осмислення феномена культури в освітньому просторі як концепта. *Концепт і поняття* – фактично тотожні з погляду термінології; проте поняття закріпилося для використання в різних галузях знання, тоді як концепт до останнього часу був притаманний переважно математичній логіці [368]. Провідними категоріальними ознаками *концепта*, на думку Ю. Степанова (2004) [335, с. 48], є його етимологія, змістова історія, сучасні асоціації й оцінки. Відмінність між *поняттям і концептом* полягає в змістовій характеристиці останнього; у цьому ж і є основний смисл концепту як “шляху, яким приходять до імені” (Г. Фреге, 1921) [367].

Через багатоаспектність концепта “культура” (його філософський характер, символізм, універсальність), виникає й проблема культурних концептів. Культурні концепти найчастіше співвідносять з поняттями, що є цінностями культури (І. Петров, 2006) [274], або ж з ключовими словами культури. З огляду на це культурними концептами стали мова, віра, добро, творчість, відповідальність, дружелюбність та ін. С. Нікітіна (1999) вважає, що культурні концепти є різнорівневими: одні мають вагоме культурне навантаження, інші – незначне [255]. Ю. Степанов (2001) визначає концепт у культурі як колективну спадщину духовного життя народу [335, с. 49].

Для нас суттєвими є ті структурні концепту культури, що безпосередньо співвідносяться з предметом нашого дослідження: 1) концепт як засіб спілкування й взаєморозуміння для носіїв мови й культури; 2) пасивні ознаки концепту, актуальні для членів окремих соціальних груп; 3)

етимологічна структура концепту, що не усвідомлюється носіями мови й культури (за Ю. Степановим) [335, с. 47]. Вчені-педагоги по-різному трактують і використовують поняття концепту. Так, С. Ковальова (2010) трактує концепт як “передовий педагогічний досвід”, при цьому, зауважимо, дещо змішуючи поняття “концепт” і “категорія” [171]. О. Ярова (2015) розуміє концепт як “ключову компетентність”, не вдаючись до детальної характеристики самого поняття [400, с. 155–158].

Аби якнайповніше розкрити зміст, перебіг і результати міжкультурної взаємодії, потрібно з’ясувати значення концепту “культура” як найбільш релевантного в контексті нашого аналізу. Зокрема висвітливо у проекції на завдання сучасної теорії й практики полікультурного виховання молоді сутність поняття “культура” в міждисциплінарній парадигмі (культурологія, філософія, соціологія, психологія й педагогіка). Одним із головних наших завдань є виокремити психолого-поведінкові компоненти суспільного феномену культури, що складають багатогранну природу цього явища.

Культура є складним багатогранним явищем, наукове осмислення якого охоплює цілу низку різних трактувань і теоретичних обґрунтувань. Дослідниця умов формування полікультурної особистості В. Кузнецова (2013) виділяє наступні суспільні протиріччя, що зумовлюють різнобічні розуміння сутності феномену “культура” і, відповідно, термінологічного різночитання у всій культурологічній сфері: 1) протиріччя між універсальним й індивідуальним характером культури; 2) протиріччя між традиційною культурою й сучасними цивілізаційними досягненнями у сфері технологій; 3) протиріччя між духовним і матеріальним світом [188, с. 574–578].

Серед провідних соціогуманітарних категорій (“освіта”, “виховання”, “розвиток”, “соціалізація” та ін.) концепт “культура” постійно перебуває в центрі означеного переліку впродовж розвитку людської цивілізації. “Молодь повинна стати повноцінним суб’єктом культури, який виробив власну моральну оцінку світу задля його перетворення на благо людей”, –

зазначає у фундаментальній праці “Виховання особистості” академік І. Бех (2008) [23, с. 722].

До соціокогнітивних характеристик культури звертається у своїх працях європейський дослідник О. Паттерсон (1975). Культура, на думку вченого, виражається передусім в алгоритмах мислення (*maps of meaning*), що роблять специфічні культурні категорії (цінності, ідеали, традиції тощо) зрозумілими для всіх членів (конкретної) соціальної групи. У цьому контексті науковець розрізняє спільноту культурну й етнічну і вважає, що в будь-якій спільноті почуття приналежності до тієї чи іншої культурної групи (релігійної, мовної, соціальної, професійної тощо) не відіграє для людини вирішальної ролі. Вона може втрачати зв'язок з однією групою й успішно віднаходити себе в середовищі іншої групи тієї ж категорії. Попри те, відчуття приналежності саме до етнічної групи є домінантним і остаточним [459, с. 151–178].

У цьому сенсі різноманітні й різноаспектні визначення концепту “культура” спонукають до того, що науковці пов'язуючи культуру й освітньо-виховні процеси, по-різному тлумачать функції, значення, роль, тенденції розвитку культури у сфері освіти. Як зазначає Т. Стефаненко (1999), культура не лише багатоаспектна, але й багатофункціональна: серед цілої низки функцій, однією з найбільш важливих є регулятивна, котра визначає поведінку людей [336].

Проектуючи роль культури на педагогічну платформу, німецький дослідник полікультурного виховання Д. Ларчер (Dietrich Larcher, 1993) зазначає, що впродовж свого життя, особливо в дитячому і юнацькому віці, особистість засвоює різноманітні складові культурного континууму, зокрема правила поведінки, традиції, звичаї. Ці культурні прояви є явними, але вже не природними, а набутими в процесі соціалізації, і саме вони складають основу різних норм поведінки і, відповідно, культурної самобутності певної групи. Зазвичай це є частиною колективної підсвідомості [449].

Характеристика поняття культури за Д. Ларчером містить два цікавих для нас судження. Перше: нові контакти, новий досвід для будь-якої культури є важливими й потрібними, оскільки збільшують свідому частину культури. Водночас вимушена чи добровільна ізоляція культури, її придушення зменшують свідому частину, відкидають на нижчі стадії розвитку. Друге цінне для нас судження його теорії полягає в тому, що Д. Ларчер відкидає традиційну концепцію національної культури, за якою культура є визначеною для індивіда від народження як ідентичність.

На противагу теорії Д. Ларчера сучасний нідерландський психолог Г. Гофстеде (Geert Hofstede, 2010) сформулював твердження про те, що на етапі формування психологічних якостей життєдіяльність кожної людини відбувається на основі певної культурної програми. З одного боку, діяльність особистості зумовлюється закладеною в соціальному середовищі ментальною програмою, а з іншого, індивід має потенційну можливість адаптуватися й до інших культурних середовищ і ефективно діяти в нових умовах. У цьому випадку початкова ментальна база лише індикує характерну для кожної людини програму поведінки, яку вона отримала в минулому й котра залишається надалі для неї близькою та зрозумілою. За Гофстеде, особистість ментально запрограмується в ранньому дитинстві, зокрема в середовищі сім'ї, згодом – у результаті перебування в інших соціальних групах: дошкільному навчальному закладі, школі, університеті, на робочому місці тощо [433, с. 132–133]. Оскільки такі впливи відбуваються в перебігу взаємодії різних соціальних груп, можна говорити про культуру як суспільний феномен і її тісний взаємозв'язок із педагогікою.

Позицію вищезгаданого вченого Д. Ларчера, зокрема щодо особливого статусу етнічної складової в структурі культури, поділяє сучасний канадський науковець у сфері міжкультурної освіти В. Кимліка (Will Kymlicka, 1995). На основі аналізу досвіду міжкультурних впливів у різних країнах світу дослідник доходить до парадоксального висновку: “З одного боку, лібералізація культури природно супроводжується певним

розмиванням національної ідентичності, спричиняючи до зменшення кількості спільних рис усередині кожної національної культури й відповідним зростанням кількості спільних рис між різними культурами. Але з іншого боку, цей самий процес не тільки не усуває культурної ідентичності, а, навпаки, супроводжується підвищеним відчуттям приналежності до своєї нації” [448, с. 245]. Учений доходить висновку, що культурна ідентичність ґрунтується на “приналежності”, а не на “досягненні”. Вона є більш глибинною, оскільки створює відчуття безпеки для членів певної групи.

Очевидний зв’язок культури й національної традиції простежується і в дослідженнях відомого українського філософа С. Кримського (2003). “Найпотужнішою селективною формою затвердження культури виступають національні чинники, бо нація і є визначальною сферою функціонування культури. Культура існує тільки в національному вигляді, бо нація є специфікованим автопортретом людства й водночас історичною особистістю (бо має індивідуальні риси, як і особа) втілює історичний досвід і, головне, ті вимоги часу, епохи, історичної перспективи, які й дозволяють уявити ціннісний зміст культури” [187, с. 73–75].

Отже, культура є не лише сукупністю матеріальних та духовних цінностей, а багатоаспектним і багаторівневим явищем. Перший її рівень включає людей і предмети, другий – форми поведінки й почуття, а третій, вищий рівень, передбачає гармонійне поєднання компонентів перших двох. Британський антрополог В. Гуденаф (Ward H. Goodenough, 1964) зазначає, що “культура – це форми речей, що знаходять своє відображення в голові людини. Культура – це моделі, за якими людина сприймає певні речі, це відношення речей між собою та їхня інтерпретація. Саме тому все те, що люди роблять або про що говорять, є продуктом їхньої культури” [424].

Таким чином, на сьогодні існує чимало спроб і шляхів визначення сутності терміну “культура” з позицій різних сфер людського буття й специфіки означеного концепту в межах різних сфер людської діяльності. З огляду на динаміку розвитку людської цивілізації, жодне з таких визначень

не може претендувати на всеосяжність й універсальність. Аналіз наукових досліджень і напрацювань у гуманітарній сфері дає нам змогу зазначити, що вся багатоманітність визначень та опису явищ людської культури розподіляється між антропологічними, соціологічними й філософськими підходами до об'єкта аналізу, і зв'язку цих підходів з педагогічним баченням сутності культури.

Антропологічний підхід ґрунтується на визнанні унікальності, неповторності й рівноцінності всіх історичних форм буття культури. Тому антропологічні визначення культури – це ті, що визнають самодостатність і самоцінність будь-якої конкретної форми культури, незалежно від рівня її розвитку [259; 80; 459]. У філософських визначеннях актуалізуються певні риси, характеристики, закономірності в житті суспільства, що є фундаментом тієї чи іншої культури й визначають причину та напрям її розвитку [421; 448; 462]. Соціологічні визначення зосереджують увагу на особливостях організації життя певного суспільства [11; 432; 450]. Педагоги, аналізуючи виховний потенціал феномену культури, основну увагу звертають на його ціннісну складову. Поширеним є розуміння культури як рівня вихованості й освіченості людини, ступеня оволодіння нею тією чи іншою сферою знань і діяльності.

Для аналізу сутності концепту “культура” було взято за основу діяльнісний підхід, динаміка котрого дозволяє інтегрувати культурні процеси з освітньо-виховною традицією суспільства. З позицій цього підходу культура розглядається як динамічна категорія, тобто і як предмет, і як процес. Таким чином, діяльнісний підхід визнає природу “традиційної” множинності, що виявляється через присутність різних етнічних, релігійних, вікових, гендерних та соціальних груп у суспільстві. Прихильником зазначеного підходу є сучасний російський філософ В. Межуєв (2011). Критикуючи застарілий, догматичний погляд на культуру як на сукупність культурних досягнень, дослідник обґрунтовує діяльнісну теорію, що відкриває нові перспективи для розуміння феномену людської культури [235,

с. 137–141]. Виходячи з цього, розглядаємо концепт культури не лише як сукупність багатограних і різноманітних цінностей, звичаїв і традицій суспільства чи як мистецьку спадщину, а як динамічний процес, що дає змогу різним спільнотам переглядати й змінювати її істотні характеристики відповідно до соціокультурних потреб. Це дозволяє кожному індивіду та різним соціальним групам переглядати сутнісні характеристики своєї ідентичності залежно від ситуації, змінювати їх, одночасно не втрачаючи своєї самобутності. У цьому руслі, відомий філософ В. Біблер (1989–1991), конструюючи освітню теорію діалогу культур, формулює завдання для школи – посвячувати дитину, учня в культуру, формувати людину культури (а не лише виховану й освічену) [29].

Діяльнісний підхід також дає змогу розглядати культуру не тільки як матеріальні надбання й духовні цінності, котрі створила людина в процесі цілеспрямованої діяльності, але й передусім як відносини, що виникають у ході нагромадження, обміну, трансляції культурних смислів і значень. Використання діяльнісного підходу в навчально-виховному процесі збагачує його новими цінностями, смислами й значеннями, котрі акумулюються в різноманітних пластах виховного потенціалу тієї чи іншої культури.

Європейські дослідники Г. Фенес та К. Гапгуд (Helmut Fennes, Karen Hargood, 1997) порівнюють концепт культури з айсбергом. Перша видима частина культурного пласту є духовно чи матеріально яскраво виражена і, відповідно, чітко нами усвідомлюється. Інший, більший за обсягом пласт культури, є, як правило, “невидимим”, тобто його пізнання здійснюється на підсвідомому рівні. [421, с. 7]. Зрозуміло, що суспільна традиція представлення тієї чи іншої культури концентрується саме на чітко вираженій символічно-поверхневій природі концепта «культура», обираючи об’єктом уваги такі помітні та яскраві культурні категорії, як народні традиції: танці, пісні, легенди, вірування, одяг, їжу, предмети побуту тощо. За аналогічною схемою формується культурологічна модель пізнання й діалог з іншими культурами.

На основі теоретичних положень, висунутих вищезгаданими науковцями щодо глибокого підсвідомого характеру феномену культури, спробуємо доцільно осмислити сутність концепту “культура” в педагогічному вимірі, зокрема через різноманітні рівні пізнання культури з боку вихованця. У цьому сенсі ми виділяємо символічно-демонстраційний та психолого-поведінковий рівні; останній увібрав у себе філософсько-педагогічний, комунікативний, психологічний, естетичний, соціальний, побутовий компоненти. Як було зазначено вище, символічно-демонстративний рівень нашого сприйняття культури включає такі її невід’ємні характеристики, як народні пісні, музику, танці, ігри, обряди, їжу, одяг, народні свята, вірування, традиції, ремесла тощо. Традиційні елементи культури, що лежать в основі її духовної спадщини, здебільшого представляють її фольклорно-обрядову складову і є поширеною практикою суспільної репрезентації певних культурних груп. Елементи символічно-демонстраційного характеру прояву культури, сприймаються індивідом, як правило, на свідомому рівні. Інші рівні пізнання культури визначають її психолого-поведінкову природу, мають більш глибокий та часто прихований характер і сприймаються особистістю головним чином на підсвідомому рівні. Саме до підсвідомого рівня пізнання культури можна віднести окремі характеристики, що відображають специфіку поведінки представника тієї чи іншої культури в комунікативній, побутовій, соціальній, психологічній, естетичній та інших сферах людського буття.

Кожен аспект психолого-поведінкового рівня прояву певної культури містить низку компонентів. Зокрема філософсько-педагогічний компонент визначає характер раціонального та логічного сприйняття дійсності, сенс життя, моральні канони поведінки, ідеал вихованості, полікультурний потенціал народної педагогіки, уявлення про дружбу тощо. Комунікативний компонент характеризує спосіб вибору мови спілкування у міжкультурному діалозі, значення рідної мови в культурному розвитку особистості, особливості невербальної комунікації, вміння слухати та культуру

зворотного зв'язку, соціальні дистанції в перебігу спілкування, моделі ведення діалогу й характер вираження спонукальної дії до опонента, характер приватності в діловій комунікації тощо. Для психологічного компоненту є характерним спосіб прийняття індивідуальних рішень, домінування співпраці чи конкуренції в ході спільної діяльності, рівень емоційного контролю, особливості перебігу емоцій радості, щастя, вини, страху, горя тощо. Естетичний компонент передбачає такі категорії, як уявлення й ідеал краси, споглядальне або творче сприйняття дійсності, сутність духовної насолоди, естетичні уявлення про природу й мистецтво, спосіб впорядкування фізичного простору. Соціальний компонент включає ставлення до представників різних соціальних статусів, поняття лідерства, уявлення про соціальну справедливість, розуміння сутності морального вчинку, ставлення до людей з особливими потребами, участь у благодійництві, спосіб прийняття колективних рішень. Пізнання побутового компоненту культури дає нам уявлення про особливості впорядкування приміщень, підтримання чистоти, особисту гігієну, управління часом, турботу про власне здоров'я, розуміння сутності активного способу життя, відпочинку, дозвілля. Загальне уявлення про рівні пізнання концепту “культура” ми представили на рис.1.1.



Рис.1.1. Рівні пізнання й характер прояву концепту "культура" в освітньому просторі.

Відповідно до описаних рівнів пізнання концепту "культура", останній відображає сукупність психолого-поведінкових аспектів, що відрізняють цей концепт від інших – "буття", "діяльність", "свідомість", "розвиток" тощо. Наведені аспекти культури є специфічними для кожної країни, регіону, етнічної чи соціальної групи. Усі вони є важливими для пізнання сутності й самобутності певної культури й у своїй синергії створюють потенціал для збагачення й розвитку світової цивілізації. Таким чином, ми дійшли

висновку, що в педагогічній сфері, зокрема у виховному процесі, *концепт “культура” варто розглядати як специфічний спосіб людської діяльності, сукупність моделей мислення, символів, цінностей і норм, що формують ідентичність особистості.* У цьому сенсі особливе значення для усвідомлення сутності концепту “культура” відіграють культурні універсалії, оскільки вони якнайповніше відображають спільність звичаєвої, поведінкової, візуальної, атрибутивної культури різних народів, а отже, дають можливість говорити про загальнокультурне в національній культурі, з одного боку, і про специфіку вияву форми за спільної сутності – з іншого.

Культурні універсалії – це типові аспекти життя, що виявляються незалежно від суспільного устрою, рівня полікультурності тощо. Британський учений Дж. Мердок (1997) виділив 88 таких культурних універсалій, серед яких, насамперед, одяг, місце проживання, майно, свята, подарунки, гостинність, живопис, праця, родинні зв'язки, поховання, релігійні уявлення, інститут шлюбу та ін. [236, с. 49–57]. Перелік культурних універсалій свідчить про їх зв'язок з основними потребами людини – збереження життя, продовження роду, прагнення до захисту, належності до певної групи тощо. З іншого боку, культурні універсалії дають можливість обґрунтування відмінностей між різними культурами на рівні названих вище загальноприйнятих феноменів.

Культурні зразки засвоюються особистістю в процесі соціалізації, шляхом несвідомого споглядання й осягнення досвіду, ідей, цінностей, традицій різних соціальних груп, до яких вона належить: сім'ї, родини, друзів, мешканців населеного пункту, регіону, країни тощо. Таким чином, культура створює відчуття єдності, приналежності до рідної культури, актуалізує пізнання іншої культури, іншого способу життя, сприйняття світу, менталітету, національного характеру, повсякденної поведінки, уявлень про добро та зло тощо. У процесі полікультурного виховання учні, зі свого боку, можуть здійснювати порівняння між своєю та іншими культурами саме на рівні культурних універсалій, що відображають соціально-комунікативну,

соціально-побутову, аксіологічну й інші сфери життєдіяльності культурної спільноти.

Підсумовуючи теоретичний аналіз концепту “культура”, відзначимо, що його всеохопний характер визначає рівень складності дослідження, зокрема похідних від нього понять – “етнічна культура”, “полікультурність”, “мультикультурність”, “кроскультурність” та ін. , які будуть розглядатися у наступних параграфах. У всіх зазначених поняттях присутній концепт культури як методологічна, визначальна основа.

Оскільки тематика нашого дослідження безпосередньо пов’язана з дитячою та молодіжною аудиторією, варто зупинитися також на характеристиці такого суспільного явища, як субкультура. Як правило, цей термін застосовується для позначення специфічної матриці поведінки, стилю життя, ціннісної ієрархії представників певних груп населення, члени яких відрізняються від загальної маси особливим стилем поведінки чи своєрідною ідентичністю. Як стверджує українська дослідниця Ю. Сорока (2012), “сенси, символи, цінності та норми, які відповідають за цілісну ідентичність соціуму, історично концентруються в культурній системі, що дає можливість називати її “базовою”, “материнською”, “домінантною”. Сенси, символи, цінності та норми окремих спільнот концентруються в субкультурах і стають засобом маніфестації їх відносної автономності та групової ідентичності” [330, с. 185]. Разом з тим, відзначимо, що не кожна соціальна група утворює власну субкультуру. Погоджуємося з М. Слюсаревським (2002), що складовими субкультури й одночасно її ознаками є знання (картина світу у вузькому сенсі), цінності, стиль і спосіб життя, соціальні інститути як системи норм, процедурні знання, навички, уміння, способи здійснення, методи, потреби та нахили [321, с. 117–127].

Застосування діяльнісного підходу до концепту “культура”, спонукає нас до пошуку відповіді на філософське запитання: ми освоюємо культуру чи створюємо її, ми намагаємося поєднати себе з культурою чи є вже її частиною? На нашу думку, педагогічний вимір концепта культура

закладається передусім в його інтегративній функції, а саме в здатності об'єднувати людей у спільноти, незалежно від їхнього походження чи місця проживання, етнічної чи конфесійної приналежності, світоглядних та ідеологічних орієнтацій.

Суттєвим надбанням культури є потенціал культурних спільнот, які усвідомлюють свою значущість і самотність у рамках певної культури. Сюди можна віднести культуру певних етнічних груп, конфесійних об'єднань, соціальних верств, субкультур тощо. Отже, у міжкультурних відносинах ключову роль відіграє процес екстеріоризації, під час якого зовнішні дії формуються через розвиток і трансформацію внутрішніх структур. Синтез у рамках тієї чи іншої культури, загальнолюдських та національних цінностей зумовлює взаємодію й взаємозбагачення культур. Співвідношення інтеріоризаційних і екстеріоризаційних процесів у межах концепту «культура» подано на рис. 1.2.

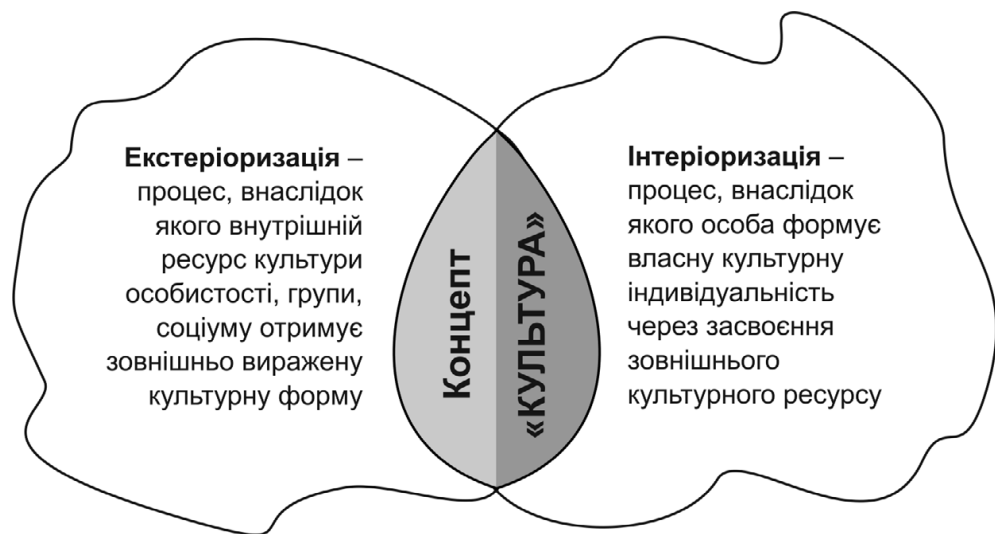


Рис.1.2. Інтеріоризація та екстеріоризація як взаємопов'язані явища в межах концепту «культура»

Цей процес має характер неперервної й взаємоспрямованої дії. Накопичення екстеріоризаційних процесів приводить до реалізації інтеріоризаційної функції культури, тобто діяльності, спрямованої на перетворення, зміну, створення, обмін культурними ресурсами в соціумі.

Отже, означені функції відображають діяльнісні аспекти культури, її вираження у формі дії.

Таким чином, нами з'ясовано загальний зміст і сутність концепту “культура” стосовно нашого предмета дослідження. З цією метою обґрунтовано наступні характеристики концепта культури: 1) концепт як засіб спілкування й взаєморозуміння для носіїв мови й культури в освітньому просторі; 2) пасивні ознаки концепту, актуальні для членів окремих соціальних груп, що мають стосунок до сфери освіти (учні, педагоги, батьки, місцева громада); 3) етимологічна структура концепту, що не усвідомлюється носіями мови й культури в системі освіти.

Отже, на підставі аналізу наукових джерел з'ясовано, що вся багатоманітність визначень і опису явищ людської культури розподіляється між антропологічними, соціологічними й філософськими підходами до об'єкта аналізу, і зв'язку цих підходів з педагогічним баченням сутності культури. Зроблено спробу описати концепт “культура” через різноманітні рівні її пізнання – символічно-демонстраційний та психолого-поведінковий; останній включає в себе філософсько-педагогічний, комунікативний, психологічний, естетичний, соціальний, побутовий аспекти. Такі категорії відображають соціально-комунікативну, соціально-побутову, аксіологічну й інші сфери життєдіяльності культурної спільноти. З'ясовано, що всеохопний характер концепту “культура” визначає рівень складності дослідження похідних від нього понять – “етнічна культура”, “полікультурність”, “мультикультурність”, “кроскультурність” та ін. Доведено, що у всіх означених поняттях присутній концепт культури в якості методологічного, визначального базису. Обґрунтовано співвідношення інтеріоризаційних і екстеріоризаційних процесів у межах функціонування концепту “культура” у сфері освіти.

1.2. Концепція і методологія дослідження. Понятійно-термінологічний апарат

Поширення глобалізаційних процесів спричиняє суперечливий характер процесу взаємодії різних культур: з одного боку, це призводить до зростання етнічної самосвідомості, а з іншого, до глобальної ідентичності. Складне й унікальне явище багатоманітності людських культур у динаміці їх розвитку, специфіка внутрішніх структурних елементів, що є цінністю та унікальністю кожної культури зокрема, одні з головних засад процесу пізнання сенсу життя й закономірностей розвитку людської цивілізації.

Духовно-діяльнісний спосіб пізнання світу у всій його багатогранності й цілісності вивчає як загальні суспільні феномени й виклики розвитку людської цивілізації, так і процеси формування й становлення внутрішнього світу самої людини. У цьому сенсі для нас важливо з'ясувати сутність феномену полікультурності, а також природу міжкультурного діалогу і взаємозбагачення різних культур. Оскільки проблема самовизначення індивіда, характер його ставлення до різної етнічної, регіональної чи релігійної ідентифікації значним чином зумовлюється впливом виховного середовища, перед системою освіти і виховання постає виклик щодо активної ролі у ході розв'язання проблем міжкультурної взаємодії в оточуючому соціумі.

У цьому сенсі філософи, характеризуючи проблему культурного розмаїття, висвітлюють світоглядну дилему, суть якої полягає в існуванні двох різних напрямів розвитку людської багатоманітності – універсалізму (Платон, Т. Гоббс, Р. Декарт, І. Кант, Г. Гегель, К. Ясперс) і партикуляризму (Ф. Ніцше, Ж.-П. Сартр, Ж. Дерріда, Р. Рорті). Зазначені категорії, відображаючи два фундаментальні аспекти буття – його одиничність і різноманітність, лежать в основі суспільної політики домінування спільного

(універсального) або окремішнього (партикулярного) у багатоманітності культур світу.

В аналізі філософської течії універсалізму беремо до уваги припущення, що в її основі лежить підхід про солідарність особистості з навколишнім світом. Прибічники універсалізму як філософської концептуальної настанови, що тісно пов'язана з формуванням історичного мислення, тлумаченням людства як реальної єдності, незважаючи на багатогранність внутрішнього смислу кожної культури, зокрема й культурного розмаїття загалом, переконані, що в культурному розвитку цивілізації відстежується єдина лінія, провісник загальнолюдської культури [164, с. 45–54]. Універсалізм висуває ідею загальнолюдської моралі, а культурна багатоманітність визначається як збірна, але водночас об'єднавча тенденція, що характеризує перспективи взаємної інтеграції народів світу. Зазначимо, що ідея загальної планетарної єдності людства крізь призму цієї концепції є не менш цікавою, аніж картина культурної багатоманітності світу й вузловий характер особистих та колективних ідентичностей.

Російська дослідниця Т. Стефаненко (1999) стрижневим питанням філософської концепції універсалізму вважає способи впливу культури на внутрішній світ особистості, а також універсальні психологічні властивості, що можуть бути використані для розуміння поведінки людини у будь-якому суспільстві [336, с. 50]. Українська учена Є. Більченко (2009) установку на універсалізм називає феноменом т. зв. “центрованих” (традиційних) культур. В орієнтовному центрі цієї структури, ніби у фокусі перетину всіх її радіусів, перебуває певна світоглядна або соціокультурна одиниця, що умовно приймається за Центр (на протигагу Периферії як образу хаосу). Опозиція Центру й Периферії в традиційних культурах укладається в семантичні пари: “світ – антисвіт”, “свої – чужі”, “раціональне – чуттєве”, “аполлонівське – діонісівське” [34, с. 68–69]. Отже, теорія універсалізму, характеризуючи сутність полікультурного суспільства, ґрунтується на фундаментальних основах єдиної планетарної людської моралі й визначає базові основи

співіснування індивідів, і тим самим стверджує відносний характер множинності культурних істин.

Інший напрям розвитку філософії людської багатоманітності – партикуляризм базується на ідеях, котрі наголошують на змінності дійсності й заперечує відносну стійкість речей і явищ. Найбільш послідовно теоретичне підґрунтя, на якому виріс партикуляризм, викладено у праці німецького філософа Освальда Шпенглера “Занепад Європи”, де автор заперечує будь-який вплив і спадковість елементів різних культур, висувуючи ідею про самодостатність культури, її здатність до самостійного розвитку. Історичний процес є послідовністю самодостатніх, рівноцінних індивідуальних одиниць (культур), а світова культура – це не “загальнолюдський”, а західноєвропейський тип світу. Вона виникла як продукт творчості гностики, головним чином сирійсько-іудейського світовідчуття римської імператорської епохи [388]. На думку вченого, культури мають внутрішню герметичність, вони “не чують одна одну”; це організм, який, з одного боку, характеризується наскрізною єдністю, а з іншого – чітко відокремлений від решти спільнот. Ідеї О. Шпенглера, підтверджують думку про утопічність ідеї єдиної культури людства.

Основоположники партикуляризму – К. Ясперс, Ж. Дерріда, Р. Рорті, О. Шпенглер та ін. – стверджують, що не існує універсальних принципів, які можна застосовувати до кожного окремого випадку, та обґрунтовують думку, що будь-яке етичне рішення варто приймати залежно від контексту та ситуації [194]. Під час концептуалізації проблематики ідентичності людини партикуляризм спричиняє до необхідності зміни ідентичності центрованого типу на нову багатокультурну ідентичність, яка передбачає розчинення особистості в множині рівноцінних культурних смислів і значень. Такі символи легко піддаються процесам синтезу й аналізу (конструкції та реконструкції), однак з їхніх елементів не можна вибудувати будь-яку ієрархічну послідовність, оскільки всі вони мають власну неповторність і значущість.

На відміну від ідеологів універсализму, вищезазначені прихильники партикуляризму дотримуються поглядів про особливий, відокремлений і непроникний розвиток кожної культури. Адже кожна зокрема володіє власною специфікою, котру не можуть повноцінно досягнути представники інших культур. Філософська течія партикуляризму ґрунтується на принципі, що не лише культури, а й культурні епохи розвиваються автономно. Будь-яка культура переживає етапи зародження, розквіту, згасання й занепаду. Кожен з означених етапів, проте, є цілісним феноменом, тому культура на кожному з них може існувати незалежно й самостійно, як окреме явище [194, с. 186–187].

У ХХ ст. М. Бердяев (1920) стверджував, що культурний партикуляризм породжує етноформуєчий міф, критикуючи абстрактне соціологічне трактування нації, а також соціальну природу таких категорій, як націоналізм, патріотизм й інтернаціоналізм [20]. Підтримуючи таку думку, російський дослідник Д. Драгунський (2003) зазначає, що ілюзія самодостатності, яка виникає під час розгляду “потужних” культур, слугує свого роду виправданням культурного ізоляціонізму. Цей підхід ґрунтується на наявності у внутрішній структурі різних культур численних естетичних, світоглядних позицій, що забезпечують їхній саморозвиток без зовнішнього впливу. Однак подібні опозиції формуються під впливами інших культур, нерідко настільки глибоко пізнаними, убудованими в культури, що вже не сприймаються як чужі [104, с. 63–68]. З іншого боку, Ю. Лотман приходять до висновку, що протиставлення внутрішніх механізмів розвитку культури й зовнішніх “впливів” становить динамічну єдність, що забезпечує діалектичний розвиток культурної традиції (саморозвиток як внутрішньо суперечливий процес). Культура, яка замикається на собі, приречена на виснаження власних внутрішніх сил, духовне виродження й загибель [217, с. 78]. Висловлюємо згоду з поглядами автора, що зовнішні впливи не тільки не послаблюють, а навпаки, зміцнюють кожну культуру, збагачують її духовний потенціал, спонукають до активного творчого пошуку. У цьому сенсі варто

зазначити, що певні ідеї партикуляризму лягли в основу теорії “діалогу культур”, котра детальніше описується нижче.

Для розуміння співвідношення універсалізму й партикуляризму важливе значення має аналіз концепції “зіткнення цивілізацій” С. Гантінгтона (Samuel Phillips Huntington). На думку філософа, у сучасному світі основним джерелом конфліктів є не ідеологія чи економіка: кордони, що розділяють людство, і конфлікти, що виникають на цій основі, будуть визначатися культурою. Держава-нація залишається головним актором на міжнародній арені, проте конфлікти розгортатимуться поміж групами, котрі належать до різних цивілізацій. С. Гантінгтон визначає майбутнє світу як взаємодією різних цивілізацій: західної, конфуціанської, японської, ісламської, індуїстської, слов’яно-православної, латиноамериканської й африканської [370]. Переконливою є позиція дослідника в питанні прогнозу міжцивілізаційних конфліктів: яскравим прикладом суперечностей на перетині різних культур (західної і східної, демократичної і тоталітарної) є збройне протистояння на Сході України, що триває з 2014 р.

Продовженням теоретичних розробок теорії конфліктів культур можна вважати й вчення відомого британського історика А. Тойнбі (Arnold Joseph Toynbee, 1954). Учений цілком аргументовано стверджував, що будь-який вияв культурної творчості є відповіддю на виклик певної кризової, ситуації, що створюється внаслідок діалогу-конфлікту однієї культури на пограниччі з іншою. У зв’язку з цим конфлікт окреслюється А. Тойнбі як органічна характеристика діалогу культур, позитивний виклик для вивільнення й подальшого розвитку творчого потенціалу культури. Таким чином, вважає науковець, будь-яка культура існує на межі з іншою культурою, пізнаючи одна одну в процесі взаємодії “свого” і “чужого” [352].

Підсумовуючи аналіз наукового доробку представників універсалізму й партикуляризму, зазначимо, що в суспільному житті, системі освіти, зокрема, філософські принципи як універсалізму, так і партикулярності втілюються у двох різних моделях розвитку культури: “глобальної культури” і

“мультикультуралізму”. У першому випадку йдеться про формування глобальної спільноти на основі глобалізації щоденного життя на соціокультурному й соціально-побутовому рівні, сучасних інформаційних технологій, у другому – про збереження ізольованої замкненості окремих соціальних груп. Радикальний вияв кожного з підходів може спричинити певні суспільні катаклізми: так, з одного боку, всеохопний універсалізм несе загрозу розчинення в домінантній культурі, що призводить до втрати культурної самобутності, стандартизації й уніфікації суспільного життя, з іншого – надмірний партикуляризм, прикриваючись теоріями про самодостатність культур, спричинює культурну відокремленість та формує, таким чином, вузькі світоглядні настанови і культурний ізоляціонізм. Однак, на нашу думку, об’єднавчою платформою обох підходів є прагнення визначити належні цивілізовані умови існування культурного різноманіття в рамках однієї цивілізаційної парадигми, намагання здійснити перехід від принципу відторгнення й протистояння до взаємоповаги й толерантності.

Сучасні дослідники Є. Бондаревська [42], В. Буніна [47], Н. Якса [399] та ін. у своїх працях закладають основи розуміння методології полікультурності як наслідку розвитку поліетнічної культури (культурологічна концепція освіти, концепція полікультурного освітнього простору, концепція взаємодії регіонального соціокультурного середовища й полікультурної освіти). Німецький учений Е. Кіль пропонує в освітньому вимірі розглядати власну культуру в палітрі багатоманіття інших культур, передусім з позиції їхньої спільності, а вже згодом відмінностей [442].

Як зазначалося вище, наша концепція полікультурного виховання ґрунтується на провідних теоріях світової культури: концепціях діалогу, конвергентності, інтеграції та з особливим наголосом на процесах суспільної консолідації. Отже, аналіз стійких елементів дає можливість говорити про культуру загалом, а дослідження відмінностей – про унікальність кожної зокрема. А це, відповідно, уможлиблює інтеграцію нових знань про ту чи іншу культуру до вже наявних і веде до моделювання поведінки індивіда.

Відповідно одним із найголовніших завдань нашого дослідження є відстеження процесів взаємодії різних культурних традицій та взаємної адаптації крізь призму педагогічних умов і реалій. Означене завдання детальніше вирішується в наступних розділах, натомість тепер зосередимо увагу на проблемах міжкультурних відносин і культурної інтеграції в соціумі як системоутворюючих для концепції полікультурного виховання учнів.

Відомий американський соціальний психолог С. Бочнер (Salomon Bochner, 1982), характеризуючи ймовірні способи інтеграції особистості в інше соціокультурне середовище, визначає чотири можливих шляхи: “перебіжчик” – людина, яка відмовляється від власної культури на користь чужої; “шовініст” відмовляється від чужої, визнаючи власну; “маргінал” вагається між двома культурами, відчуває внутрішній конфлікт, плутається в ідентичності і, як наслідок, не відповідає вимогам жодної з культур; “посередник” синтезує обидві культури. Виходячи з цього, учений окреслює наступні універсальні стратегії міжкультурної взаємодії: геноцид – знищення групи, яка сприймається як чужа; асиміляція – поступове вільне або вимушене прийняття норм, вірувань, звичаїв групи, що домінує аж до повного розчинення в ній; сегрегація – відокремлений розвиток груп; інтеграція – збереження групами своєї культурної ідентичності в умовах об’єднання в одну спільноту на новій основі [411, с. 5–44].

У близькому вимірі до ідей С. Бочнера канадський дослідник Дж. Беррі (John W. Berry, 1997) виділяє такі механізми міжкультурної взаємодії: інтеграція – збереження представниками кожної групи своєї культури в процесі встановлення тісних міжкультурних контактів; асиміляція – утрата представниками групи власної культури, підтримка контактів з іншою культурою; сепаратизм – члени групи, зберігаючи власну культуру, відмовляються від контактів з іншою; маргіналізація – утрата членами групи власної культури за відсутності контактів з іншою культурою [409].

Дослідник О. Лузін (2008) у праці “Міжкультурні відмінності та способи адаптації до них” виділяє шість типів суспільної реакції на іншу

культуру і її представників: заперечення відмінностей культур (тип сприйняття, що базується на ідеї про необхідність існування спільних для людства переконань, установок, норм поведінки, цінностей); захист власної культурної переваги (тип сприйняття, в основі якого лежить визнання існування інших культур, але при цьому складається стійке уявлення про те, що цінності й звичаї іншої культури представляють загрозу світоглядним устоям і звичному способу життя); мінімізація культурних відмінностей (спосіб сприйняття інших культур, для якого характерне визнання можливості існування цінностей інших культур, норм, форм поведінки за (під час) асиміляції культурного розмаїття в єдине ціле); прийняття існування міжкультурних відмінностей (тип міжкультурного сприйняття, що характеризується знанням іншої культури, сприятливим до неї ставленням без активного проникнення в полікультурне середовище); адаптація до нової культури (позитивне ставлення до іншої культури, сприйняття її норм і цінностей, уміння жити й діяти за її правилами за умови збереження власної культурної ідентичності); інтеграція в рідну й нову культуру (тип реакції полікультурної особистості, що інтеріоризує норми й цінності різних культур до такої міри, що вони починають сприйматися як власні) [219].

Таким чином, на основі теоретичних міркувань і суспільного досвіду можна окреслити такі стратегії міжкультурної взаємодії в соціумі, котрі у свою чергу визначають розвиток змістові складової полікультурного виховання:

- дискримінації – установка на забезпечення домінуючої ролі своєї культурної групи в головних сферах життєдіяльності й обмеження ролі, прав, а то й фізичне знищення інших культурних груп;

- ізоляції – установка на культурну замкненість, відсутність діалогу, а то й взагалі будь-яких контактів між культурами;

- інтеграції – прагнення до встановлення ефективної, рівностатусної взаємодії між представниками різних культур.

Кожна з вище перелічених стратегій налічує низку тактик, зумовлених різноманітними факторами економічного, соціального, політичного, історичного характеру, як це зображено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Стратегії й тактики міжкультурної взаємодії

Стратегії міжкультурної взаємодії	Тактики міжкультурної взаємодії
Дискримінації	Рабство, геноцид, етноцид, апартеїд, расизм, шовінізм
Ізоляції	Сегрегація, геттоїзація, культурна колонізація, асиміляція, полікультурність на рівні збереження народних традицій
Інтеграції	Політична нація, культурна інтеграція, національно-культурна автономія, мультикультуралізм, акультуризація, культурна інтеграція

Спираючись на вищезгадані наукові положення стосовно сучасних викликів полікультурного виховання, детальніше розглянемо реалізацію окремих типів міжкультурної взаємодії, зазначених у таблиці 1.1, аналіз яких має засадниче значення для організації полікультурного виховання в системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Йдеться про пошук такої моделі суспільної поведінки, що характеризується оптимальним розвитком міжкультурних контактів і визначається на основі аналізу різних форм міжкультурної взаємодії: від радикально-дискримінаційних, що суперечать правам людини й породжують ксенофобські настрої і дії, до гуманних і рівноправних, що забезпечують умови для згуртування різних спільнот і вивільнення їхніх творчих сил. Зазначимо, що в сучасній парадигмі міжкультурних відносин виявляють себе всі вищеперераховані тактики; ступінь їхнього прояву залежить від сукупності соціокультурних чинників, які діють тепер у межах того чи іншого соціуму й спираються на відповідні цивілізаційні архетипи, про що детальніше йдеться в розділі 3 нашого дослідження.

Формою міжкультурної взаємодії, що належить до стратегії ізоляції, є *сегрегація* – суспільне явище, що за своєю суттю близьке до

дискримінаційних стратегій міжкультурної взаємодії, проте має більш приховану й ширшу сферу реалізації. Сюди відносимо гендерну сегрегацію (державна політика або суспільна традиція, що зумовлює неоднакову представленість чоловіків і жінок у публічній/приватній сферах життя, перевагу чоловіків у доступі до високооплачуваних і престижних посад тощо), соціально-інституційну (фізична й духовна сегрегація осіб із особливими потребами, відсутність “соціальних ліфтів” для певних верств населення тощо). Культурна ізоляція проявляється у відсутності повноцінної комунікації чи мінімізації будь-яких контактів між представниками культурної більшості й культурних меншин, що проживають на одній території.

Явище *культурної асиміляції* передбачає створення таких умов, за яких окремі індивіди й цілі культурні групи переймають домінуючу культуру в суспільстві настільки, що перестають відрізнятися від інших членів соціуму [402]. Прихильники цього підходу усвідомлюють, що світ змінився і неможливо уникнути міжкультурної взаємодії в певному суспільному середовищі. У цій ситуації вони воліють насаджувати власну культуру, не беручи до уваги права етнічних, мовних, релігійних й інших меншин на власну самобутність. На думку українського історика В. Нахмановича (2012), така політика є згубною, оскільки насильницьке придушення природного потягу певної соціальної групи викликає внутрішній протест, що може набути зовнішніх проявів, ставлячи при цьому вимоги політичного характеру [251, с. 2–3]. Прикладом реалізації політики культурної асиміляції в багатокультурному середовищі Радянського Союзу було намагання, починаючи із 70-х років ХХ століття, створити спільноту “радянський народ”, що характеризувався б уніфікованими рисами в царині мови, традицій, цінностей і визначених індивідуальних характеристик – з пріоритетними позиціями російської культури, мови, ментальності в соціокультурному середовищі.

Одним із проявів асиміляційних процесів є маргіналізація – ситуація, коли людина втрачає власну культурну ідентичність, однак через певні обставини не хоче або не може ідентифікуватися з новою культурою. З одного боку, вона не може підтримувати попередню ідентичність, а з іншого – у неї відсутній інтерес до отримання нової ідентичності.

Іншим прихованим асимілятивним процесом можна вважати суспільну політику, що визнає полікультурність у суспільстві, але лише на рівні збереження народних традицій, фольклору. Ідеться про формальну, тобто показову інтеграцію різних меншин у суспільне життя в обмеженому соціальному форматі. Поза увагою залишаються економічні, ментальні, релігійні й інші чинники. Досить часто міжкультурна взаємодія в полікультурному суспільстві зводиться головним чином до таких показово-церемонійних заходів фольклорного характеру, як фестивалі народних костюмів, пісень, звичаїв, народної кухні культурних меншин. Певним чином цей підхід втілюється під час формування й реалізації державної національної політики в Україні, оскільки діалог різних етносів і культур часто зводиться до організації різноманітних заходів фольклорного характеру. Не применшуючи значення такого напряму роботи у формуванні толерантного міжкультурного діалогу українського суспільства, зазначимо, що існує реальна потреба залучити до цієї сфери глибинні пласти пізнання представленої в Україні широкої палітри різних культур.

Однією з визначальних рис світового розвитку протягом другої половини ХХ ст. стало утвердження *мультикультуралізму* як державної політики суспільної міжкультурної взаємодії. Філософія мультикультуралізму, яка представляє собою неформалізовану модель культурної автономії, почала розвиватися в Західній Європі і США ще на рубежі ХІХ–ХХ ст. Початково цей рух викликали різноманітні впливи від колоніальної політики низки європейських держав, а у випадку США та країн Західної Європи – масова міграція до цих країн, особливо в другій половині ХХ ст.

Один із основоположників теорії мультикультуралізму, науковець із Великої Британії, Ч. Кукатас (Chandran Kukathas, 2003) [191] зазначає, що найбільш прийнятною державною політикою для багатокультурних суспільств є лібералізм як доктрина, що співчутливо ставиться до культурної багатоманітності, оскільки ставить акцент на праві індивіда жити на власний розсуд, навіть, якщо більша частина суспільства не схвалює такого способу життя. Згідно з ліберальними традиціями до особливостей життя меншин варто ставитися толерантно, а не утискати їх. Адже наявність культурних меншин є, на думку вченого, позитивним суспільним явищем. Від людей не вимагають дотримуватися цінностей, яких вони не розділяють. З іншого боку, не можна забороняти їм жити відповідно до тих принципів, які є для них важливими [447, с. 54]. Дослідники у сфері соціогуманітарних наук, Ч. С. Пірс (Charles Sanders Peirce, 1987) [276], В. Джеймс (William James, 1907) [94], Дж. Сантаяна (George Santayana, 1942) [462], Дж. Дюї (John Dewey, 1920) [107] розробили низку концепцій культурного плюралізму, що лежать в основі державної політики провідних країн світу. Водночас такий, ініційований передусім державними й міждержавними інституціями, спосіб організації життя культурного різноманіття в певному соціумі може мати й певні протиріччя: з одного боку, держава закликає й вимагає інтеграції цих спільнот в єдину громадянську націю, а з іншого, сприяючи створенню й самодостатньому ізольованому функціонуванню різних культурних спільнот, унеможлиблює процес інтеграції культурних меншин у загальний соціум. Попри те, варто зазначити, що демократичні цінності формують такі засади співіснування різних культур, за яких виявляється толерантне ставлення до охочих чи неохочих інтегруватись в суспільне життя. На думку американського науковця хорватського походження С. Драгоевича (1999), стрижнева ідея концепції мультикультуралізму полягає у створенні державою рівних (хоча б потенційно) можливостей розвитку для меншин у подоланні ієрархії культур: від панівної до “непрестижних” і зовсім “неперспективних” [418]. Британський учений Дж. Гартлі (J. Hartley, 1994)

вбачає два головних чинники, які зумовлюють актуальність і незворотність тактики мультикультуралізму в демократичному суспільстві, а саме: переосмислення уявлень про культурну єдність суспільства, що включає відмову від спроб асиміляції різних етнічних груп та трансформацію поняття культурного різноманіття в бік його глибшого філософського і психологічного осягнення” [428, с. 189–190]. Українська дослідниця полікультурного виховання О. Слоньовська (2007) звертає увагу на те, що в основі концепції мультикультуралізму лежить відхід від ідеалу чітко окресленої, базованої на єдиній мові, спільній естетичній та ідейній традиції національної культури на користь рівноправного співіснування численних культур, стилів життя й творчих практик, притаманних різним етнічним, соціальним, релігійним чи навіть віковим групам з їхніми специфічними ідентичностями [320, с. 82–87].

Отже, серед дослідників немає єдиної позиції щодо розуміння сутності мультикультуралізму. Таке розмаїття різних трактувань природи цього терміну спричинено дуже широким спектром його функціонування у різних сферах життя суспільства: політика, культура, освіта, економіка, а також різностороннім досвідом реалізації цієї тактики міжкультурної взаємодії. Попри те, зауважимо, що характеризуючи мультикультуралізм, дослідники є одностайними у трактуванні загальної філософії цього явища, котре передбачає формування спільноти, що включає низку відмінних, але взаємно пов'язаних культурних традицій і практик. Саме така інтерпретація поняття мультикультуралізму закладена в документи, що ухвалюються світовими організаціями. Зокрема, Декларація з міжкультурного діалогу й запобігання конфліктам (2013) Ради Європи передбачає, що принцип “культурного різноманіття” не може бути застосований у термінах “більшості” або “меншості”, оскільки відокремлює культури й спільноти одна від одної, рубрикує таким чином, що соціальна поведінка й культурні стереотипи формуються на основі відповідного статусу тієї чи іншої групи [413; 414].

Упродовж останніх років деякі європейські країни (Греція, Іспанія, Італія, Німеччина, Португалія, Франція) відмовляються від мультикультуралізму як частини офіційної державної політики. На думку дослідників таких країн, мультикультуралізм консервує патріархальний і традиційний суспільний уклад, тобто соціум виглядає як набір розрізнених культурних груп, які ведуть замкнений спосіб життя, не співпрацюють і не інтегруються. Перегляд політики інтеграції представників різних культур, з боку урядів окремих розвинутих європейських держав, пояснюється насамперед небажанням частини мігрантських меншин проявляти адекватну зустрічну волю до прийняття цінностей західної цивілізації, вивчення та вживання державної мови, пошуку компромісів у сфері культурного діалогу, подолання процесів відчуження й радикалізації у середовищі власних культур. Попри те, усі західні суспільства, котрі переживають зараз мігрантську кризу, свідомі того, що нова політика інтеграції представників інших культур має базуватися на засадничих принципах спіжиття європейської спільноти: права людини, свобода та плюралізм.

Близько за своєю суттю до теорії мультикультуралізму є теорія діалогу культур (М. Бахтін [18], В. Біблер [27; 28, 29]), яка передбачає взаємопроникнення культурних смислів у процесі взаємодії з метою трансформації значень і понять. Ідея “гуманітарного мислення” як світоглядної установки, що базується на ідеях діалогу культур та діалогічної сутності свідомості, виникла в працях М. Бахтіна, який інтегрував термін “діалог” зі сфери літератури у світоглядну категорію. Його вислів може слугувати філософською основою полікультурного виховання: “Ми ставимо чужій культурі нові питання, яких вона сама собі не ставила, ми шукаємо в ній відповіді на ці питання, і чужа культура відповідає нам, відкриваючи... нові свої сторони, нові смислові глибини...”. За такої діалогічної зустрічі двох культур вони не зливаються й не змішуються, кожна зберігає свою єдність і відкриту цілісність, але вони взаємозбагачуються” [18, с. 64]. Послідовник М. Бахтіна В. Біблер розвиває ідеал “людини культури”, яка шукає власні

відповіді на “вічні” питання буття, і в цьому пошуку вступає в діалог з історичними культурами (Стародавнього Сходу, античності, Середніх віків, Нового часу, ХХ ст.), що несуть у собі різноманітні образи світу, різні способи розуміння буття. Учений зазначає, що “сучасне мислення будується на схематизмі культури, коли “вищі” досягнення людської свідомості, буття вступають у діалогічне спілкування з попередніми формами культури (Античності, Середніх віків, Нового часу) [39, с. 262–263].

З іншого боку Діалог культур передбачає усвідомлення особистістю культурної різноманітності, виявлення особливостей іншої культури, позитивне сприйняття відмінностей, толерантне ставлення до іншого, культурні взаємовпливи та взаємозбагачення в процесі пізнання й тим самим дозволяє компромісно погодити філософські теорії універсалізму й партикуляризму [36, с. 10]. Українська дослідниця полікультурної освіти і виховання А. Солодка зазначає, що в рамках діалогічного підходу діалог є унікальною та універсальною формою взаємодії і виступає механізмом самовизначення особистості, способом формування світогляду в парадигмі «Я – Інший». Це – простір взаємодії суб’єктів освітнього процесу на соціальному, культурному, міжособистісному та внутрішньоособистісному рівнях, що здійснює вплив на поведінку людини у відповідності до норм, цінностей та ідеалів інших культур [328, с. 27].

Отже, теорія діалогу культур розглядає людину як інтегральний елемент суспільного середовища. Тому особливого значення набуває сама можливість взаємодії, діалогу з *Іншим*, який не повинен почуватися як Чужий. Діалогічний процес, що є фундаментальним принципом взаємовідносин культур, указує на істотну потребу однієї культури в іншій.

В останні роки в країнах Європи й Північної Америки, на зміну політики мультикультуралізму, набуває поширення інтеркультуралізм – спосіб міжкультурної взаємодії, що має на меті консолідацію людей з різними ідентичностями на етнічному, релігійному чи культурному рівнях у рамках єдиної територіально-громадянської спільноти. Перспективність

розвитку ідей інтеркультуралізму підсилюється політичною волею багатьох демократичних суспільств уникнути двох крайнощів: культурної ізоляції, спричиненої політикою мультикультуралізму, з одного боку, і явищ радикального націоналізму й шовінізму, що пов'язані з асиміляційними процесами, з іншого. На думку С. Драгоєвича, – концепція інтеркультуралізму є динамічнішою, оскільки в ній наголос робиться якраз на забезпеченні активного й позитивного діалогу різних культур, на їхньому взаєморозумінні та взаємозбагаченні. Окрім інтеркультуралізму, науковець характеризує ще дві форми міжкультурної взаємодії: транскulturалізм (термін з'явився на рубежі 80–90-х рр. унаслідок глобалізаційних процесів та в ході дискусій: про “європейську ідентичність” і систему цінностей, що формується на кроснаціональному рівні, та про суть т. зв. “транснаціональних культурних орієнтацій”), а також “культурний плюралізм” або ж полікультурність, що став останніми роками широко вживатися в Східній Європі після подій 1989 р. Поняття полікультурності передбачає повагу й підтримку всіх культурних груп (етнічних, мовних меншин, а також геїв, лесбіянок, традиційних селянських субкультур, інвалідів тощо), їхніх потреб і способу життя [418, с. 131–137].

Цікавими для нашого педагогічного пошуку є такі форми міжкультурної взаємодії як космополітизм та глобалізація. Їх філософією є уявлення про те, що детермінований науково-технічним прогресом і єдиними закономірностями й цінностями розвиток цивілізації рухається в напрямі створення дедалі складніших у плані організації й структури економічних та політичних одиниць, і, як результат, до інтегрованого глобального простору, у якому національні розмежування втрачать свій сенс або розчиняються в загальній палітрі багатоманітності. Тепер така постановка проблеми набула безпрецедентної актуальності, і за основу емпіричної бази багато дослідників беруть поняття універсалізму. Утім, на думку Є. Нарочницької (2009), некоректно ототожнювати сучасні проблеми розвитку людства із універсалізмом [250, с. 104]. Український соціолог О. Міхеєва (2013)

розглядає космополітичну форму ідентичності значно вужче, характеризуючи її як таку, якій притаманний достатній фінансовий рівень представників заможних або середніх верств населення, які багато подорожують, володіють англійською мовою і мають достатні ресурси, щоб користуватися можливостями глобалізованого світу [333]. Слід згадати про ще один важливий аспект космополітизму: полікультурний синтез відбувається в умовах віртуалізації сучасного життя. Можливості, пов'язані з розвитком і масштабами поширення інформаційних технологій, чинять значний вплив на космополітичний характер та ідентичність особистості.

Перспективною моделлю міжкультурної взаємодії, на нашу думку, є акультуризація – засвоєння культурними меншинами досвіду, форм і рис культурної більшості в результаті їхньої тривалої безпосередньої взаємодії. До результатів такої культурної інтеграції можна віднести політичну, психологічну, соціальну й економічну адаптацію. Представники різних культурних громад можуть знайомитися з історією культурної більшості, вивчаючи її мову, традиції, побут тощо. У “Щоденнику з міжкультурного спілкування” Ради Європи наголошується, що такий підхід не вимагає від людини повного ототожнення з певною культурною групою й дотримання прийнятих у цій групі культурних традицій [101]. Для прикладу, можна навести позитивні акультуризаційні процеси національних меншин (білорусів, євреїв, поляків, угорців, румун), які мають тривалу традицію проживання на території України. Попри свій уявний односторонній вплив, акультуризація є обопільним процесом, оскільки представники культурних меншин, які є, з одного боку, реципієнтами культури більшості, у будь-якому випадку впливають на неї прямим чи опосередкованим шляхом. Однак, у багатьох розвинутих демократичних країнах такий підхід не отримав значного поширення, оскільки тут надають важливого значення як збереженню й збагаченню культури корінних етносів, так і національно-культурної своєрідності інших народів і культур.

Отже, полікультурність – це суспільна характеристика, яка містить низку різноманітних, але взаємозалежних культурних традицій, що асоціюються, як правило, з етнічними, релігійними, регіональними, а також різноманітними соціальними компонентами того чи іншого суспільства.

Як зазначає Л. Горбунова (2002), полікультурність – це такий принцип функціонування й співіснування в певному соціумі різноманітних етнічних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їхню рівноправність. Толерантність й органічність зв'язку з широкою крос-культурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визначення спільної загальнодержавної системи цінностей і норм становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму [80, с. 8–15].

Соціалізація молоді відбувається в умовах множинності різних варіантів соціального позиціонування, пізнання й узагальнення дійсності. Багатокультурність важко піддається уніфікації й вступає в суперечність із закономірностями глобалізаційних процесів. Як стверджує українська дослідниця проблем полікультурності Ю. Сорока (2012), перед молодістю кінця ХХ ст. в Україні розкрилися різноманітні реальності діяльності й існування, не підпорядковані одна одній чи універсальній ієрархії, зі своїми відносно автономними системами символів і значень, що (символи, значення й самі реальності) перебувають у постійному русі, нарощують чи втрачають свою актуальність та значущість, трансформуються чи зникають [331]. Сучасний український мислитель І. Дзюба (2006) наголошує, що “не маргінальна культура, а універсальна – таким має бути наше гасло. Але універсальність – не в абстракції, а в конкретному: у широкому діапазоні національно самобутніх форм вираження, що сприяють цивілізаційному розвитку людства” [97, с. 125–157].

Розглянувши провідні стратегії і основні тактики міжкультурних відносин у соціумі, можемо сформулювати висновок про їх системно-зумовлений характер: соціум як система за наявності сукупності відповідних

чинників, що продукують ту чи іншу тактику міжкультурних відносин, яка зі свого боку спричинює розвиток певних освітніх моделей полікультурності. Таким чином, ми пов'язали у двоєдиність партикуляристичний й універсалістський виміри організації полікультурного соціуму, в якому розвивається загальноосвітній навчальний заклад (ЗНЗ) як суспільна інституція.

Суттєвим в теоретичному обґрунтуванні досліджуваного феномену полікультурності належить поняттєвому апарату нашого дослідження. Утім, чимало понять, що стосуються досліджуваної проблематики, є дискусійними й неоднозначними та потребують додаткових уточнень. На підставі охарактеризованих вище засад полікультурності як суспільного феномену можемо перейти до тлумачення самого поняття “полікультурність” у педагогічній науці. Про це свідчить і викладена вище міжгалузева методологія полікультурності, що знаходиться на межі філософії, етнології, соціології, педагогіки та інших гуманітарних наук.

Як зазначалося вище, полікультурність у наукових дослідженнях розглядається як гуманістичний підхід облаштування соціуму, а полікультурну освіту й виховання дослідники вважають одним із інструментів його реалізації, тобто як практичні освітню й виховну концепції, що є свого роду педагогічною реакцією на виклики суспільної багатоманітності.

Зважаючи на розмаїття теоретичних підходів і визначень поняття полікультурності, його сутність поступово наповнювалася новим змістом, трансформуючись від гармонізації стосунків між іммігрантами й корінним населенням до активної взаємодії між різноманітними етнічними, мовними, релігійними, віковими, гендерними й іншими соціальними групами. Поняття полікультурності також дотичне до питання інтеграції в активний соціум людей з особливими фізичними потребами, соціального статусу, віку, а також у нашому випадку порушує проблему взаєморозуміння між різними регіонами України.

На основі аналізу фундаментальних досліджень, які відображають світовий досвід гармонійної міжкультурної взаємодії (М. Бердяєв, Є. Більченко, С. Гантінгтон, О. Шпенглер, К. Ясперс) з'ясовано що методологія підходів до визначення змісту полікультурного виховання ґрунтується на базових методологічних концепціях – універсалізму й партикуляризму. На основі базових методологічних концепцій, теоретичних міркувань і суспільного досвіду окреслюємо стратегії міжкультурної взаємодії в соціумі (дискримінації – установка на забезпечення домінантної ролі своєї культурної групи в головних сферах життєдіяльності й обмеження ролі, прав, а то й фізичне знищення інших культурних груп; ізоляції – установка на культурну замкненість, відсутність діалогу, а то й взагалі будь-яких контактів між культурами; інтеграції – прагнення до встановлення ефективної, рівностатусної взаємодії між представниками різних культур), котрі визначають характер усіх складових системи полікультурного виховання.

Таким чином, уточнено поняття “*полікультурне суспільство*” як зумовлена різноманітними чинниками соціальна система, що сприяє інтеграції представників різних культур на основі засадничих принципів – дотримання прав людини, рівності й взаємного визнання.

Полікультурний діалог можливий тільки за умов рівності, свободи й здатності до самовираження його суб'єктів. Цей процес має бути взаємним, що досягається здатністю до емпатії, готовністю прислухатися до думки інших. У “Білій книзі з інтеркультурного діалогу” зазначено, що діалог з тими, хто ігнорує або відмовляється від нього, є неможливим, однак це не знімає відповідальності перед відкритими й демократичними суспільствами від необхідності постійно надавати можливості для діалогу. З іншого боку, діалог із представниками культурних спільнот, які готові брати участь в інтеграційних процесах, але не розділяють цінностей іншої сторони, може стати відправним пунктом тривалішого процесу взаємодії, у результаті якої можна досягнути домовленостей у питанні важливості цінностей прав

людини, демократії і їхнього практичного застосування [472]. Усе це сприятиме політичній, економічній, соціальній і культурній інтеграції європейської й світової спільноти, створення умов для вільного розвитку особистості в умовах толерантності й взаємоповаги.

Світова педагогічна наука нині досліджує низку термінів і понять, що визначають тактику міжкультурної взаємодії, полікультурність в освіті, соціокультурну специфіку навчально-виховного процесу, а саме:

- “полікультурна освіта” (О. Гаганова, Т.Клінченко Є. Ковальчук, М. Красовицький, В. Макаєв, П. Майо, П., Макларен, Л. Супрунова,);
- “мультикультурна освіта” (Р. Кузнецова, Р. Люсієр, Г. Палаткіна, Я. Пей, П. Фрейре,);
- “багатокультурна освіта” (Г. Дмитрієв, М. Воловикова, О. Дубовик, В. Міттер);
- “полікультурна освіта й виховання” (І. Антонюк, Р. Баяновська, Н. Бордовська, А. Джуринський, З. Малькова, Л. Супрунова, О. Гаганова, І. Лощенова, Т. Рюлькер, О. Сухомлинська);
- “інтеркультурна освіта й виховання” (Г. Ауернхаймер, П. Дойє) тощо.

В освітньому просторі України, починаючи із дев’яностих років ХХ століття, у межах концепту “культура” часто вживаються здебільшого її етнічні характеристики. Так, у соціокультурній практиці загалом і педагогічній – зокрема полікультурність часто ототожнюють із поліетнічністю. Зокрема, В. Болгаріна, І. Лощенова (2002) стверджують, що полікультурною є освіта, ключовим поняттям якої є культура як загальнолюдське явище; це спосіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їхньому прагненні до прогресу через культурний розвиток [40, с. 2–6].

Утім, етнічність далеко не завжди відображає складну природу культурних та соціальних відмінностей. На думку мальтійського ученого й

педагога П. Майо (Peter Mayo, 2000), термін “мультикультурна освіта” не є надто вдалим, бо “слово “мультикультурний” повинне мати ширший зміст, ніж просто “багатоетнічний” або “антирасистський”, і має вбирати ширший процес, що передбачав би валоризацію (зростання цінності) соціальних відмінностей та різних ідентичностей [452, с. 180]. Російський учений Г. Дмитрієв (1999) розглядає полікультурну освіту та виховання в усіх вимірах суспільного різноманіття, а саме: класових, релігійних, мовних, статевих, професійних, вікових та інших соціальних відмінностях [100, с. 42–44]. Навіть більше, як зазначає українська дослідниця проблем полікультурності в освіті Г. Розлуцька (2006), “виховання представників усіх національностей на засадах демократичності передбачає врахування не лише етнічних чи національних ознак, а й класових, релігійних, расових, професійних, освітніх характеристик, що тісно пов’язані з культурологічними” [299, с. 12].

Отже *полікультурність* з погляду концепту “культура”, на нашу думку, слід окреслювати як характеристику сформованості культури соціуму на засадах визнання права кожної культури на існування рівноправного діалогу, взаємозбагачення й розвитку культурних спільнот.

У педагогічній практиці, здебільшого зарубіжній, термін “полікультурний” поєднується здебільшого із категорією “освіта” (education), рідше із категорією “виховання”. Термінологію, як і саму проблематику полікультурності, вітчизняна педагогіка запозичила з досвіду європейських країн, де латинський термін “educatio” є універсальним і включає в себе як навчальний компонент, так і виховний. У традиції сучасної української педагогіки терміни “виховання” й “навчання” вважають відносно самостійними та незалежними. Зокрема, на думку М. Фіцули, вони розкривають різні сфери педагогічної діяльності [365]. На нашу думку, терміни “полікультурне виховання” й “полікультурна освіта” є практично співвідносними, вони не заперечують один одного й мають право на повноцінне незалежне існування.

Останнім часом у педагогічній науці відбувається паралельне функціонування низки споріднених термінів, що визначають освітню політику й практику в полікультурних середовищах: “полікультурність”, “мультикультурна освіта і виховання”, “міжкультурне” “інтеркультурне виховання” тощо. Семантичний ряд термінів понятійного апарату полікультурного виховання представлено на рис. 1.3.

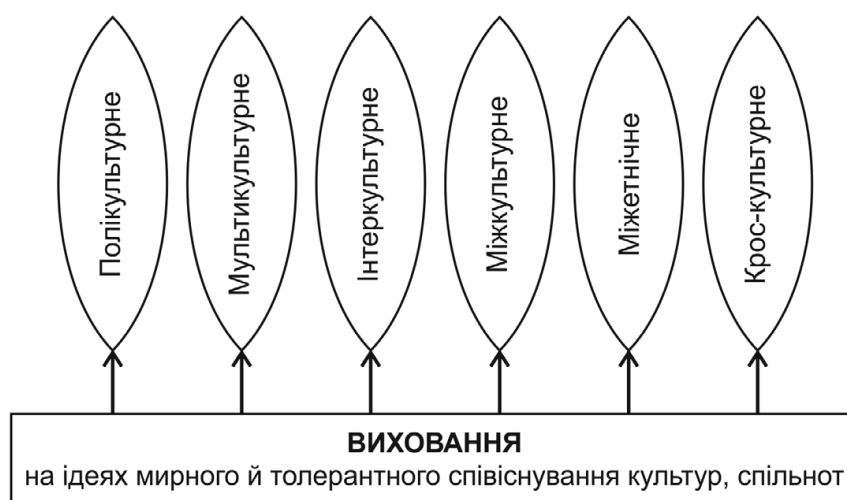


Рис. 1.3. Семантичний ряд термінів понятійного апарату полікультурного виховання

В уточненні визначення першого складника поняття “полікультурність” зазначимо, що словотвірні складники полі-, багато- чи мульти- містять у собі одне й те ж значення множинності, відрізняючись тільки мовою походження. Тому ці поняття позначають подібні, а здебільшого й тотожні явища. У цьому сенсі важливо зазначити, що поняття полі- / мульти- / інтер- / крос-культурна освіта й виховання мають своїх попередників, а саме: багатоетнічну освіту й виховання (multiethnic education) і глобальну освіту й виховання (global education).

Полікультурність часто ототожнюють з мультикультурністю, оскільки обидва поняття відображають багатоманітність соціуму й гармонійні способи його облаштування. Термін “мультикультурність” здебільшого ототожнюється із державною чи міждержавною політикою щодо організації мирного й комфортного співіснування різних культур у межах певного

соціуму. Полікультурність визначаємо як багатоманітність людської спільноти в різних її проявах (етнічний, релігійний, мовний, расовий, ментальний, віковий, гендерний чи соціально-стратифікаційний). Різниця між цими поняттями, на думку І. Ковалинської (2016) [170, с. 65–78], полягає в різниці між поняттями “полі-” (численний, що передбачає різноманіття й рівність) і “мульти-” (множинний, що передбачає повторюваність і багаторазовість). Дещо інший аспект співіснування різних культур у єдиному просторі відкриває поняття крос-культурності, де наголос робиться на актуалізації діяльній взаємодії (вербальній і невербальній) представників різних культур і світоглядних систем. (Е. Гінкель, 1999) [430, с. 54–59]. Крім окреслених вище понять, до концепту “культура” мають безпосереднє відношення поняття “міжкультурний”, “етнокультурний”, “соціокультурний” та ін.

Загалом, можна стверджувати, що мультикультурна освіта як цілісна концепція навчально-виховного процесу й процесу соціалізації належним чином виконувала свою функцію впродовж кількох десятиліть у рамках державної політики мультикультуралізму США та країн Західної Європи.

Суть поняття «глобальна освіта» (global education) передбачає виховання в молоді інтересу до світової культури, толерантності й взаємоповаги, формування мислення в глобальних масштабах і почуття відповідальності за ситуацію у світі. Прихильники цього напрямку у змістову основу організації системи виховання беруть насамперед вивчення світової культури. Таким чином, глобальна освіта вважається могутнім засобом впливу на особистість через поєднання загальнолюдських проблем із тими, що оточують конкретну людину. Однак тут менше уваги приділяють питанням, пов'язаним із етнічною ідентичністю, національною самосвідомістю, патріотизмом, а то й нехтують ними поготів.

Наприкінці 90-х років ХХ ст. ідеї полікультурності в навчанні й вихованні стали розробляти в українській педагогічній науці. Так, у резолюції наукової конференції “Проблеми полікультурної освіти в Україні”

(1998 р.) полікультурність визначається як принцип функціонування й співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їхню рівноправність, толерантність і органічність зв'язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність і визнання спільної загальнодержавної системи норм і цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму [282].

Дослідники проблем полікультурної освіти в Україні визначають полікультурність суспільства через функціонування й співіснування в ньому різноманітних етнокультурних спільнот з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності [91, с. 99–102]. Одним із перших наукових розвідок на цьому поприщі є матеріали аналітичного огляду “Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України”, що вийшов у 2001 році [14]. Авторський колектив (В. Подкопаєв, О. Гриценко, М. Стріха, В. Солодовник, О. Чикаленко, О. Різник, М. Кушнар'ова, Н. Гончаренко) відстоюють думку про те, що в українській педагогіці було б доцільніше використовувати термін “багатокультурна освіта й виховання”. Іншомовні аналоги автори пропонують вживати для означення різних чужоземних теорій виховання людини в середовищі переплетіння культур чи концептуальних підходів до характеристики державної політики у сфері врегулювання міжкультурної взаємодії. Утім, враховуючи те, що термін “багатокультурність” у теорії і практиці педагогічного процесу фактично не прижився, науковці зазначають, що з огляду на термінологічне розмаїття не варто одразу й остаточно відмовлятися від іноземних термінів на користь власних, щоб зберегти можливість, по-перше, покладатися на різні зарубіжні концептуальні підходи, а по-друге, відрізнити фактичну багатокультурність і багатоетнічність нашого суспільства від полікультурності (мульти-, інтеркультуралізму) як теоретичного підходу в суспільних науках чи як засади державної політики [197].

Однак, на наш погляд, аргументованішою є позиція Дж. Бенкса [407], А. Джуринського [95; 96], З. Малькової [229], Л. Супрунової [339], І. Лощенової [218], які визначають термін “полікультурна освіта й виховання” як такий, що чітко розмежовує навчальну й виховну сторони педагогічного процесу. Крім того, використання словоскладника грецького походження “полі-” має давню історичну традицію в українській лінгвістиці й фонетичну милозвучність. Ретроспективний аналіз становлення поняття “multicultural education” (“полікультурна освіта”), що визначає сферу освітньої політики й опирається на ідеї мирного й толерантного співіснування осіб, спільнот, суспільств, підтверджує, що ця категорія тісно пов’язана з іншими термінами: “багатокультурна освіта”, “глобальна освіта”, “мультикультурна освіта” та ін.

Термін “мультикультурна освіта” (multicultural education) виник у 60–70 рр. ХХ ст. в США, де палітра етнічного різноманіття є особливо потужною. Його актуальність була зумовлена потребою покласти край расовій дискримінації. У 70-х рр. ХХ ст. американські педагоги дійшли висновку про важливість виховання в дітей загального й цілісного світосприйняття, відчуття приналежності й відповідальності за стан справ на всій планеті, встановлення гармонійних взаємин з природою, суспільством, світом загалом і з самим собою зокрема [413, с. 18]. Уперше термін “мультикультурна освіта” був ужитий у міжнародному педагогічному словнику, виданому у 1977 році, й відображав явище культурного плюралізму в освітній сфері як “освітню ситуацію, коли носій однієї культури вступає в контакт з цінностями іншої чи інших культур у межах певного навчального закладу” [437, с. 273]. Майже через два десятиліття “Міжнародна енциклопедія освіти” (1994), узагальнюючи теоретичні положення й педагогічну практику, окреслила мультикультурну освіту як важливу частину сучасної освіти, яка сприяє засвоєнню в учнів знань про інші культури, з’ясуванню спільних рис і відмінностей, вихованню поваги до представників інших культур [469, с. 396].

Останні роки в міжнародному освітньому просторі набуло особливого поширення використання групи термінів, що визначають необхідність домінування діяльнісного аспекту в системі полікультурної освіти й виховання: інтеркультурна освіта й виховання, кроскультурна освіта й виховання, міжкультурна освіта й виховання. Експерти Ради Європи у виданні “Щоденник Ради Європи”, що відображає офіційну позицію цієї міжнародної організації, обґрунтовують актуальність переходу наукової термінології міжкультурного виховання з полі- / мульти- / багатокультурної – до інтеркультурної освіти й виховання. Терміни з префіксами полі-, мульти-, багато- є ідентичними й характеризують тільки статичну сторону багатокультурного суспільства. Однак сам факт існування різних культур у певному місці ще не свідчить про їхню взаємодію. Тож полікультурність стосується здатності людини ототожнювати себе з певною культурою та брати участь у культурних процесах. Інтеркультурність, зі свого боку, трактується як здатність відчувати на власному досвіді відмінність іншої культури й використовувати цей досвід для переосмислення власної [439].

Отже, у сучасній системі освіти замість терміна “полікультурний” (multicultural) пропонують уживати термін “інтеркультурний” (intercultural), який означає взаємодію, обмін, перемішування й динамічніше ініціює культурну інтеракцію. “Ми можемо розглядати “інтеркультурність” як проект, що сприяє створенню позитивної взаємодії, яка веде швидше до взаєморозуміння й миру, аніж до конфлікту. Словоскладник “інтер-” свідчить про те, що нашим завданням є не статистика багатоманітності, а розвиток позитивної взаємодії й солідарності”, – зазначається у “Білій книзі з інтеркультурного діалогу” Ради Європи [472, с. 52]. Автори цього документа наголошують, що під інтеркультурністю варто розуміти відкритість і зацікавленість представників однієї культури до інших, здатність проявляти емпатію, розуміння інакшості як інструмента самопізнання, що дозволяє точніше оцінити власні повсякденні моделі сприйняття, мислення, почуття й

поведінку. Це дозволяє індивідам виступати посередниками між представниками різних культур, пояснювати й інтерпретувати різні погляди. Важливо відзначити, що таке тлумачення інтеркультурності не вимагає від людини цілковитого ототожнення себе з іншою культурною групою.

Зі свого боку, узагальнюючи викладене, необхідно зазначити, що зміна характеру тієї чи іншої дефініції не може змінити самої суті явища, яке вона позначає. Тому, незважаючи на те, що українські й зарубіжні дослідники зазвичай вкладають різні відтінки в сутність термінів полі- / мульти- / інтер- / крос-культурна освіта й виховання, припускаємо, що цей поділ носить суто лінгвістичний характер. Тому вважаємо, що усі терміни з цього семантичного ряду мають право на існування, оскільки наголошують, що культурні домінанти є важливим аспектом ідентичності різних індивідів і спільнот.

У цьому руслі Дж. Померін (G. Pomerin) (1984) визначає полікультурну освіту як педагогічну відповідь на виклики мультикультурного суспільства, як відкриту діяльнісно орієнтовану концепцію, що сприймає всі суспільні зміни й ініціює інноваційні процеси. Автор бере до уваги ідею визнання індивідуальних відмінностей кожної особистості й вважає полікультурну освіту відкритою до нових знань і досвіду [460, с. 41]. Близьким за своїм характером до наведеного визначення полікультурної освіти є формулювання німецького вченого в галузі полікультурної освіти А. Томаса (A. Thomas, 1993), який у праці “Психологія міжкультурного навчання і торгівлі” розглядає полікультурне виховання як готовність сприймати культурні особливості різних народів, взаємоповагу, толерантність, взаєморозуміння й взаємозбагачення. Однак автор зазначає, що полікультурна освіта доречна, якщо певна особа прагне в спілкуванні з людьми іншої культури зрозуміти їх, інтегрувати новий досвід у власну культурну систему й змінити свою поведінку. Викликає інтерес також думка дослідника про те, що полікультурна освіта спонукає поряд із пізнанням іншої культури до аналізу власної [470, с. 337–424].

Однак, варто зазначити, що названі науковці не виходять за межі традиційного діалогового розуміння полікультурності. У цьому дисертаційному дослідженні нас насамперед цікавлять механізми реалізації полікультурного виховання в межах школи як особливої соціальної інституції й особливого середовища навчання, виховання й розвитку особистості.

У спільній публікації Ради Європи і Європейської Комісії (Страсбург, 2000) запропоновано наступне визначення полікультурної освіти: “навчання про те, як ми сприймаємо інших людей, що суттєво відрізняються від нас. Це стосується нас. Це стосується наших знайомих та друзів і того, як ми діємо разом, щоб збудувати суспільство, у якому панує справедливість. Це стосується зв’язків, які можуть встановити між собою суспільства, щоб поширювати рівність, солідарність і шанси для всіх. Це поглиблює повагу й підтримує гідність у взаєминах між культурами, особливо тоді, коли частина з них належить до меншості, а інші становлять більшість” [455].

Полікультурну освіту і виховання І. Бессарабова (2008) розуміє як процес залучення учнів до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну культуру, формування в юного покоління толерантного ставлення до культурних відмінностей, рис, необхідних для життя в полікультурному світі. Російська дослідниця зазначає, що полікультурність є особливим способом мислення, заснованим на ідеях свободи, справедливості, рівності. Полікультурна освіта націлена на перетворення традиційних освітніх систем, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам і можливостям вихованців незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності [22].

У руслі діалогового підходу А. Шафрікова підкреслює, що він спрямований на збереження й розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, існуючих у суспільстві, і базується на принципах діалогу й взаємодії різних культур. вона розглядає

полікультурну освіту в міжнародному й міжнаціональному контексті як взаємозв'язок різних культурних середовищ [382].

У цьому сенсі Л. Горбунова (2002) трактує полікультурне виховання як цілісне й стійке соціально-психологічне утворення, що включає толерантність, повагу до інших поглядів, культур, релігій, уміння спілкуватися й адаптуватися в полікультурному середовищі [80, с. 12]. При цьому Л. Голік, Т. Клищенко, М. Красовицький, Т. Левченко (1999) вважають, що полікультурна освіта й виховання учнів загальноосвітньої школи – це організація й зміст навчально-виховного процесу, життя й діяльності школярів, взаєностосунків, що забезпечують ознайомлення з культурою народів, які проживають в одній країні, створення умов для встановлення між ними довіри й солідарності, уміння взаємодіяти [74, с. 3–4].

Ці теоретичні константи дають можливість окреслити поняття полікультурного виховання, яке містить такі характеристики:

- полікультурне виховання – це трансформаційний процес, який надає особі можливість вийти за межі свого культурного досвіду й збагатити його через взаємодію з іншою культурою;

- полікультурне виховання є динамічним процесом, що навчає учнів критично мислити, аналізувати інформацію, а також контактувати й співпрацювати з представниками різних культур;

- полікультурне виховання спрямовується на захист усіх етнічних, релігійних, мовних, регіональних й інших соціальних груп, що можуть зазнавати дискримінації;

- полікультурне виховання – це антидискримінаційне виховання, що заперечує будь-які прояви етноцентризму, ксенофобії, расизму, сексизму й інших порушень прав людини;

- полікультурне виховання – це інтеграція різних культурних спільнот у єдине громадянське суспільство, формування в особистості

громадянської й соціальної відповідальності за громаду, регіон, країну й цілий світ;

– полікультурне виховання стосується всіх категорій учнів загальноосвітніх навчальних закладів, незалежно від того, наскільки культурно багатоманітним чи однорідним є контингент дітей.

На підставі здійсненого теоретичного аналізу дефініцій і понять дослідження, сутнісних характеристик досліджуваного явища сформульовано *визначення полікультурного виховання* як комплексного педагогічного процесу, який бере до уваги всі культурні й соціальні відмінності суб'єктів освітнього простору, спрямований на формування компетентної особистості, наділеної необхідними знаннями про власну й інші культури, толерантним ставлення до них та досвідом позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Таким чином, на основі методологічних концепцій універсалізму й партикуляризму та стратегії міжкультурної взаємодії в соціумі в підрозділі окреслено категорійно-поняттєвий ряд дослідження, що містить суміжні поняття – полікультурність, мультикультурність, крос-культурність, міжкультурність, інтеркультурність, діалог культур. Це дало можливість стверджувати, що аксіологічним підґрунтям щодо розробки теорії і практики полікультурного виховання є комплекс загальнолюдських цінностей та прав людини.

1.3. Осмислення проблеми полікультурного виховання дітей і молоді у педагогічній науці і практиці

1.3.1. Досвід реалізації полікультурного виховання у різних країнах світу

Проблеми співжиття представників різних культур в одному соціумі існували та були актуальними впродовж всього розвитку людської цивілізації. Аналіз джерельної бази дає нам підстави стверджувати, що ідеї

полікультурного виховання дітей та молоді мають глибокі історичні корені у світовій і вітчизняній педагогічній думці. З іншого боку, саме саме на зламі ХХ століття така проблематика найбільш системно утвердилася у педагогіці, і набула свого теоретичного опрацювання.

Видатні педагоги Я. Коменський [172], Й. Г. Песталоцці [272], В. Сухомлинський [344; 345], К. Ушинський [363] у поняття “культура особистості” вкладали такі засадничі характеристики, як освіченість, глибока моральність, науковий світогляд, повага до духовної спадщини й традицій свого народу. Саме це стало основою для розвитку гуманістичних ідей, що піднесли теорію й практику сучасної педагогіки на новий щабель розвитку.

Значну увагу вихованню в дітей уміння мирного співжиття з представниками різних культур і поваги до них ще в ХVІІ столітті приділено в працях Я. Коменського (1592–1670). Педагог бачить процес формування особистості в гармонійному поєднанні трьох факторів: виховання, світу й людини. Однією з головних ідей у концепції Я. Коменського є ідея “всеєдності”. Учений акцентує на особливій ролі вчителя в реалізації “універсальної освіти” як посередника між культурами різних народів. “Універсальна освіта” вченого включає оволодіння рідною мовою й іншими мовами міжкультурної комунікації. Знання мов, на його думку, розширює освітні, наукові та культурні перспективи особистості [172]. Таким чином, в основі розвитку освітньо-виховної системи Я. Коменський заклав принципи гармонії в стосунках між людьми, пангармонії та пансофії як основи полікультурного виховання.

Не менш важливим внеском у теорію полікультурного виховання є міркування видатного швейцарського педагога Й. Г. Песталоцці (Johann Heinrich Pestalozzi) [272]. Він наголошував на важливості гуманістично зорієнтованого виховання, що охоплює як усвідомлення духовної величі людства, пізнання загальнолюдських культурних цінностей, так і почуття емпатії й поваги до інших людей та обов’язку перед ними. У питанні організації освіти Й. Песталоцці наголошував на однаковій

важливості залучення школярів як до рідної культури, так і до загальнолюдської.

Значний евристичний і практичний потенціал мають погляди німецького педагога А. Дістервега (Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg), який висунув ідею гармонійності в поєднанні загальнолюдського й національного, толерантності й патріотизму, що полягає в трансформації орієнтацій особистості від національних до загальнолюдських ідеалів. А. Дістервег стверджував, що підготовка молоді людини до повноцінної діяльності в суспільстві є неможливою без пізнання рідної культури. Він закликав дотримуватися наступних принципів: брати до уваги специфіку національного складу певної місцевості, навчати рідною мовою, виховувати дитину на основі загальнолюдських цінностей [99].

Суттєвий внесок у розвиток ідей полікультурної освіти й виховання зробив американський філософ Дж. Дьюї (John Dewey). Метою навчання й виховання він вважав отримання універсальних знань та ознайомлення з культурними цінностями, що складають основу найбільших досягнень людської цивілізації. Висловлені вченим педагогічні ідеї щодо демократизації освітньо-виховного процесу у школі як ефективного механізму соціокультурних змін, значною мірою перетинаються з ідеями полікультурного виховання. Дж. Дьюї найвищим завданням освіти вважав удосконалення суспільства, гармонізацію взаємин між людьми, стверджував, що в управлінні школою і в практиці її діяльності слід завжди дотримуватися демократичних принципів. Зміст шкільного навчання є відбитком соціального досвіду, а демократія є моральним і етичним способом життя, сумісного існування, у межах якого кожна людина прагне до самореалізації. Соціально конструктивним шляхом, демократичні суспільства будуються за принципом, згідно з яким кожна людина володіє самоцінністю і внутрішньою гідністю [106, с. 15–17]. Отже, внесок дослідника в теоретичні підвалини полікультурного виховання має важливе значення і в його гуманістичних переконаннях, і в намаганні інтегрувати та

консолідувати людей різних культурних груп, щоб досягти спільних цілей за допомогою єдиної демократичної системи освіти й виховання. У філософії соціального життя, прихильником якої був Дьюї, зазначено, що кожна дитина є членом суспільства, у якому “спільні потреби й цілі викликають всезростаючу потребу в обміні думками і в єдності симпатій” [107, с. 27–28]. Зазначимо, що ідеї Дж. Дьюї є особливо цінними в сенсі інтеграції полікультурного суспільства у всіх його проявах у єдину націю, громадянське суспільство. Вважаємо такий підхід засадничою підвалиною гармонійного співіснування культурного різноманіття в єдиному національному чи світовому вимірі.

Одним із основоположників сучасної теорії полікультурної освіти є американський професор Дж. Бенкс (James A. Banks), який у 70–80 рр. ХХ ст. створив цілісну теорію міжетнічної освіти крізь призму суспільних викликів, що зумовлюються необхідністю гармонійного облаштування культурного розмаїття. Його розробки отримали міжнародне визнання, і визначені науковцем принципи використовують освітні системи багатьох країн. На думку вченого, ефективні школи забезпечують учням, які належать до різних культур, рівні можливості, аби розрив у їхніх досягненнях скорочувався. Він називає дві умови функціонування таких шкіл: створення сприятливого середовища, у якому поважають культурні відмінності, а також орієнтація на вирішення проблем, зумовлених специфікою середовища. Дж. Бенкс переконаний, що міжетнічна освіта буде найефективнішою у випадку заохочення й поваги до різноманіття, доступності для учнів об’єктивної інформації з історії й культури етнічних груп, наявності систематичних і всеохоплюючих програм підготовки й підвищення кваліфікації педагогів, модифікації шкільної програми відповідно до культурної диверсифікації учнів, спрямованості освіти на формування цінностей, стосунків і способів поведінки, що підтримують етнічний плюралізм, реалізації міждисциплінарного підходу [406]. Отож, можна стверджувати, що

концепція міжетнічної освіти Дж. Бенкса має виразний гуманістичний характер.

Проаналізовані вище теорії і ідеї полікультурного виховання, лежать в основі організації систем державної політики різних країн щодо гармонійного й безконфліктного співіснування представників різних культур у єдиному просторі, а також нормативних актів, що приймаються міжнародними організаціями. Для прикладу, у другій половині ХХ ст. внаслідок трудових міграцій на територію Західної Європи переселилася значна кількість населення, спосіб життя якої в силу мовних, релігійних і культурних особливостей суттєво відрізнявся від місцевої більшості. Відтак виникла потреба в модернізації освітньо-виховної системи відповідно до нових соціокультурних умов: у 1972 р. з ініціативи Економічної й Соціальної Ради країн Європи був організований процес широкого залучення до загальної освіти дітей трудових мігрантів. Програма мала на меті підготувати дітей до повноцінного навчання в умовах місцевої шкільної системи. З метою реалізації цього завдання навчальні заклади, у яких навчалися діти-мігранти, організовували спеціальні адаптаційні педагогічні заходи, запрошували вчителів-вихідців із цих країн, освітньо-виховний процес організовувався у двомовних чи перехідних класах. Особливої уваги з боку державних інституцій на повну соціальну інтеграцію дітей мігрантів не робилося, оскільки очікували, що діти разом зі своїми сім'ями через деякий час повернуться до рідної країни. Однак упродовж наступних десятиліть у країнах Європи, Північної Америки число мігрантів зросло в декілька разів. Саме тому питання розвитку полікультурної освіти й виховання стали пріоритетними в діяльності таких впливових міжнародних організацій, як Організація Об'єднаних Націй, ЮНЕСКО, Рада Європи, Європейський Союз, Азіатсько-Тихоокеанська Рада тощо.

Одним з найперших і найважливіших документів, що різнобічно регламентують сферу міжкультурної взаємодії, можемо назвати Загальну декларацію прав людини (1948 р.), Європейську Конвенцію з прав людини

(1950 р.), які втілили повоєнні зобов'язання поважати людську свободу, гідність, культурну неповторність і містять загальну заборону будь-якої дискримінації. Особливо важливими статтями Конвенції з прав людини є ті, що стосуються заборони дискримінації (Ст. 14), свободи думки, сумління й віросповідання (Ст. 9), свободи висловлювання думок (Ст. 10), свободи зборів і об'єднань (Ст. 10) [112]. Зазначені положення демократичного співіснування є основою для організації системи полікультурного виховання у школі.

У ході міжкультурної взаємодії важливою є роль Ради Європи у впровадженні полікультурної освіти та громадянської інтеграції різних етнокультурних спільнот. Як зазначає швейцарська дослідниця Мішелін Рей (Mishelin Rei), Рада Європи вперше використала термін “міжкультурний” у контексті процесу налагодження гармонійних відносин між іммігрантами та корінним населенням, між різними мовними й етнічними громадами. Така ініціатива була спрямована на покращення якості освіти для дітей мігрантів, подолання виявів ксенофобії, расизму, насильства чи дискримінації, співпрацю й поділ соціальної відповідальності між різними культурними громадами, виховання поваги до прав людини, зокрема до прав *Іншого*, розвиток демократичного громадянства, взаєморозуміння й виховання почуття емпатії, що є вищим за світоглядні чи релігійні відмінності, і поглиблюється розмаїттям і діалогом [297, с. 5].

У жовтні 1993 р. 32 країни-члени Ради Європи підписали декларацію, що стосується питання утвердження демократії, прав людини, національних меншин і боротьби з проявами расизму, ксенофобії, антисемітизму й нетолерантності (Віденська декларація, 1993). Прийнятий документ проголосив прихильність країн - членів Ради Європи до плюралістичної й парламентської демократії, принципів неподільності та універсальності прав людини, верховенства права, збереження культурної спадщини, збагаченої самобутністю народів, захисту національних меншин у Європі, політики, спрямованої на боротьбу з расизмом, ксенофобією, антисемітизмом і

нетерпимістю [58]. Зазначимо при цьому, що прийнята ще у 1992 році Європейська хартія регіональних мов або мов меншин – окремий документ Ради Європи, присвячений мовному питанню у багатокультурній державі. Зокрема, в Статті 8 цього документа йдеться про роль освіти в збереженні прав людини на користування й розвиток рідної мови [113].

Упродовж саміту Ради Європи (Відень, 1993) була розроблена Європейська молодіжна кампанія боротьби з расизмом, антисемітизмом, ксенофобією й нетерпимістю “Всі різні, всі рівні” (1994–1996 рр.). Метою кампанії було здійснення цілої низки практичних заходів задля подолання ідеології расизму, ксенофобії та нетерпимості [93]. У ході таких дій знайшов підтвердження той факт, що культурна багатоманітність є частиною культурної спадщини європейської спільноти, а гарантією побудови відкритого демократичного суспільства є толерантність.

Значну роботу в питанні практичного втілення ідей полікультурності на міжнародному рівні здійснює ЮНЕСКО (Організація Об’єднаних Націй з питань освіти, науки і культури), яка вивчає й аналізує світові глобалізаційні процеси у сфері науки, освіти й культури. Зокрема в “Декларації ЮНЕСКО щодо політики у сфері культури” (Мехіко, 6.08.1982) виокремлюються засадничі принципи міжкультурного співіснування в сучасній світовій спільноті. У документі наголошується, що “нині необхідна освіта, яка допоможе учням усвідомити себе в часі й просторі; сприятиме розвитку особистості; навчить їх самодисципліні, повазі до інших, соціальній та міжнародній солідарності” [92].

Офіційне визнання необхідності розвитку толерантного підходу до вирішення питань полікультурності на світовому рівні знайшло свій розвиток у Резолюції Генеральної конференції ЮНЕСКО (16.11.1995): “Декларації принципів толерантності”. У документі зазначено, що виховання в дусі толерантності слід розглядати як невідкладне завдання, яке має сприяти розробці навчальних методик для формування толерантності, виявляти культурні, соціальні, економічні, політичні й релігійні чинники нетерпимості,

що призводять до насильства й відчуження. Освітня політика й програми в галузі освіти повинна сприяти покращенню взаєморозуміння, зміцненню солідарності й толерантності в спілкуванні як між окремими особами, так і етнічними, соціальними, культурними, релігійними й мовними групами [93]. Того ж року Рада Європи прийняла Рамкову конвенцію про захист національних меншин (1995 р.). У Статті 6 цього міжнародного документа зазначено, що “сторони заохочують атмосферу терпимості та міжкультурного діалогу і вживають ефективних заходів для поглиблення взаємної поваги, взаєморозуміння та співробітництва між усіма особами, що проживають в межах їхньої території, незалежно від їхньої етнічної, культурної, мовної або релігійної самобутності, зокрема в галузях освіти, культури та засобів масової інформації” [292].

У доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО “Про глобальні стратегії розвитку освіти в XXI столітті” зазначено, що одна з найважливіших функцій сучасної школи полягає в тому, аби навчити людей жити разом, допомогти їм перетворити взаємозалежність держав і етносів на свідому солідарність. Тому освіта має сприяти усвідомленню індивідом свого походження, визначення свого місця у світі. Зокрема, про конкретні виклики для освітньо-виховного середовища в умовах багатокультурного суспільства йдеться в матеріалах звіту Міжнародної комісії з освіти ЮНЕСКО (1997 р.). Документ підкреслює, що освіта і виховання повинні виконувати подвійне завдання: засвоєння підростаючим поколінням культурних надбань власного народу й формування шанобливого ставлення до інших культур [215, с. 75].

У подальші роки питання діалогу між культурами, релігійної різноманітності, розвитку багатокультурної освіти набували дедалі ширшого міжнародного обговорення, що вилилося в низку офіційних документів міжнародного права. До них належать Заключна декларація 21-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти (Афіни, 10–12 листопада 2003 р.); Вроцлавська декларація щодо нового контексту культурного співробітництва у Європі (9–10 грудня 2004 р.); План дій,

ухвалений на третьому саміті голів держав та урядів (Варшава, 16–17 травня 2005 р.).

XX сесія Конференції європейських міністрів освіти закінчилася затвердженням важливого документа у сфері полікультурного виховання – “Краківська декларація” (Декларація європейських міністрів освіти “Освітня політика заради демократії і суспільної згуртованості: виклики і стратегії для Європи”, Рада Європи, 2000). У Декларації зазначається, що європейське суспільство стає дедалі різноманітнішим, що є позитивним явищем. Однак значна частина громадян та навіть деякі політичні лідери відкидають полікультурний розвиток, повертаючись до ізоляції, расизму, ксенофобії, антисемітизму й інших форм упередженості й нетерпимості [202, с. 7–9]. Задля вирішення цієї проблеми міністри освіти рекомендують у процесі навчання формувати навички й уміння у сфері міжкультурних відносин не тільки через вивчення іноземних мов, але й завдяки пропагуванню поваги до людської гідності, соціальної відповідальності, толерантності, солідарності й демократії; створення можливостей для меншин отримувати якісну освіту тощо.

Важливим міжнародним документом, що безпосередньо присвячений проблемам реалізації полікультурної освіти, стала Заключна Декларація XXI - ї сесії Постійної Конференції європейських міністрів освіти (Афіни, 10–12 листопада 2003 р.). Її учасники наголосили, що демократія може функціонувати лише за умови належної поінформованості громадян, володіння аналітичними навичками, уміння застосовувати здобуті знання в полікультурному середовищі й поділяти демократичні цінності. “Європейські суспільства багатокультурні. Іноді рух і мобільність населення спричиняють напруження, конфлікти й призводять до соціального виключення. Але слід зазначити, що це зовсім не створює нової ситуації, а просто зміцнює тенденції, що давно існували в європейській історії й мають до того ж багато позитивних аспектів. Освітня діяльність має враховувати культурну й соціальну різноманітність учнівського контингенту, заохочувати

міжкультурне навчання й соціальну реадaptaцію. Громадянство в Європі має спиратися на такі цінності, як взаєморозуміння, міжкультурний і міжрелігійний діалог, солідарність, рівність жінок і чоловіків, гармонійні відносини між людьми й народами” [298, с. 34]. Освіта, за документом, є незамінною у формуванні широких знань і нових умінь, потрібних для життя в сучасному суспільстві. Учасники визнали, що однією з основних проблем освіти в сучасній Європі є розвиток культурної різноманітності на базі засадничих принципів Прав Людини.

У травні 2008 року міністри закордонних справ 47 країн-членів Ради Європи затвердили важливий документ – “Білу книгу з міжкультурного діалогу”, що визначає міжкультурний діалог як “відкритий і ввічливий обмін думками на основі взаєморозуміння й поваги між особами та групами з різним етнічним, культурним, релігійним минулим і спадщиною, заснованих на взаємному розумінні та повазі”. Як зазначається в “Білій книзі”, багатосторонній підхід, що ґрунтується на міжнародному праві й просуванні прав людини, демократії і верховенства закону, повинен сприяти міжкультурному діалогу на міжнародному рівні [32].

Завдання нашого наукового дослідження корелюються з останніми документами Ради Європи щодо політики у сферах полікультурної інтеграції й демократичного громадянства. Зокрема експерти Ради Європи у сьогоdnішніх умовах критичного зростання міграційних рухів практично у всіх європейських країнах роблять наголос на необхідності взаємодоповнення полікультурного та громадянського, демократичного виховання. У цьому сенсі, вважаємо за доцільне звернутися до публікації Ради Європи в галузі освітньої та громадянської інтеграції під назвою “Жити разом як умова культурного розвитку демократичних суспільств. Модель компетентностей, необхідних для участі в демократичній культурі” (2016) [450]. Видання Ради Європи пропонує концептуальну модель компетентностей, котра дозволяє громадянам, представникам різних культур, ефективно брати участь у розвитку демократії.

Запропонована модель містить низку компетентностей, які потрібно отримати учням задля того, щоб жити з іншими на засадах рівності у полікультурних європейських суспільствах. В її основі лежить розуміння різних культур як внутрішньо гетерогенних, пов'язаних між собою, динамічних та таких, що постійно розвиваються. На думку авторів цього документу будь-яка культура визначається трьома складовими: матеріальні ресурси, якими користуються члени групи (знаряддя праці, продовольство, одяг тощо); спільні соціокультурні ресурси групи (мова, релігія, правила соціальної поведінки тощо); особистісні ресурси, що використовуються окремими членами групи (цінності, установки, вірування і практики, що становлять основу людських взаємин, відповідно до якої навколишній світ отримує сенс і значення). Таке визначення культури передбачає, що певні усталені групи мають власну культуру, що відрізняється від інших (нації, етнічні, релігійні, вікові групи, професійні об'єднання тощо). Таким чином, кожна міжособистісна ситуація потенційно є інтеркультурною.

Компетентність сучасними європейськими дослідниками розглядається як динамічний процес, оскільки включає відбір, активізацію, організацію та координацію відповідних психологічних ресурсів, які проявляються через поведінку індивіда в певній ситуації. Категорія компетентності виражається через такі складові як цінності, установки, навички, знання та критичне розуміння. Кожна складова, у свою чергу, містить перелік необхідних здатностей. Зокрема, до першої складової “цінності” належать: визнання людської гідності та прав людини, цінування культурної різноманітності, цінування демократії, правосуддя, справедливості, рівності та верховенства права. “Установки” включають відкритість до культурних відмінностей, інших переконань, світогляду і практик, повагу, громадянську свідомість, відповідальність, самоефективність, толерантність до невідомого. Третя категорія – “навички” – включає наступний перелік: навички самостійного навчання, аналітичного і критичного мислення, слухання і спостереження, емпатія, гнучкість і адаптивність, лінгвістичні, комунікативні та

полілінгвальні навички, навички кооперації та вирішення конфліктів. Остання, четверта категорія – “знання та критичне розуміння” – містить знання та критичне розуміння себе, мови і комунікації та інших суспільних категорій, включаючи політику, право, права людини, культуру, релігію, історію, медіа, економіку, довкілля тощо.

Ми виклали вище такий розлогий опис моделі, запропонованої експертами з Ради Європи, оскільки у методологічному плані вважаємо цікавою та перспективною адаптацію таких ідей до української освітньої системи з точки зору її кореляції з компетентнісним підходом до реалізації системи полікультурного виховання у нашому дослідженні.

Узагальнивши досвід реалізації полікультурного виховання з боку провідних міжнародних організацій, розглянемо детальніше специфіку реалізації завдань полікультурного виховання у різних країнах світу. Ми вибрали такі країни, у яких висока увага до цього питання на офіційному рівні, зокрема, країни Європейського Союзу, Північної Америки, Австралії та інші. Робота здійснюється в тісній співпраці державних органів освіти та культурних меншин. Взаємодія такого характеру уможливорює розвиток і домінуючої культури, і культури меншин, на основі інтеграції та взаємних позитивних впливів. Основними засадами полікультурної освітньої політики в розвинутих країнах світу є створення можливостей для збереження власної культурної ідентичності індивіда, а також ефективної міжкультурної взаємодії.

Лідерами в процесі розвитку й практичного втілення полікультурної освіти є країни Північної Америки, зокрема США та Канада. Тут полікультурна освіта відображена в низці державних законів як пріоритетний напрям розвитку освітньої політики. Наприклад, у Канаді в 1988 р. федеральний парламент прийняв Закон “Про канадську багатокультурність”, у якому важливим суспільним завданням держави визначено поширювати переконання про позитивний характер культурного й расового різноманіття канадського суспільства; забезпечувати для всіх членів суспільства

реалізацію свободи розвивати, зберігати, збагачувати й поділяти з іншими своєю культурну спадщину; забезпечувати визнання принципів багатокультурності в діяльності суспільних, культурних, господарчих і політичних інституцій країни; оберігати й підтримувати використання в суспільстві інших мов, крім офіційних англійської і французької; поширювати багатокультурність у Канаді в злагоді з відданістю канадської нації [48, с. 56]. Цей закон є рамковим для цілої низки освітніх законів і підзаконних актів, федерального й провінційних рівнів, що регулюють врахування засад полікультурності в шкільництві.

Полікультурна освіта в США почала свій розвиток у 1990-х рр. на основі системи багатоетнічної освіти, що мала важливий вплив на характер організації освіти у цій країні в 70-х рр. ХХ ст. Спочатку це була реакція освітньої системи на прагнення держави змінити асимілятивну політику “плавильного котла” на демократичнішу політику – “свіжого салату”, у якому кожен, частково асимільовуючись, зберігав власну неповторність.

Розвиток системи полікультурної освіти й виховання в США ведеться у форматі тісної співпраці державних інституцій і багатьох організацій недержавного сектора. Найвідоміші з них: Національний дослідницький центр проблем культурного різноманіття (National Centre of Cultural Diversity); Національна асоціація полікультурної освіти (National Association for Multicultural Education); Дослідницька асоціація інтеркультурного розвитку (Intercultural Development Research Association); Центр полікультурної освіти (Centre for Multicultural Education) Університету штату Вашингтон; Стендфордський центр програм з міжнародного й крос-культурного виховання (Centre for Programs of International and Cross-cultural Education) та інші.

Зазначимо, що державні програми мультикультуралізму, які згодом активно впроваджувалися в Європі, була розроблені з урахуванням проблем реалізації двох державних стратегій у політиці полікультурності, про які йшлося вище.

Як зазначалося раніше, на європейському континенті міжкультурна освіта початково зароджувалася як освіта мігрантів. Розвиваючи змістові аспекти цієї освіти, відомі німецькі педагоги Г. Гурлітт, Ф. Гансберг (F. Gansberg), Г. Шарпельман (H. Scharrelmann) вважали, що до полікультурної освіти повинні входити передусім “знання світової й національної культури, бо така освіта виступає засобом розвитку особистості, її гуманізації й підготовки до життя в демократичному суспільстві” [349, с. 169–170]. Таку освіту вони розглядали як науку, що сприяє розвитку в індивіда загальнолюдських цінностей і стверджує ідею про єдиний світ.

Методологічною основою полікультурного виховання особистості в сучасній Німеччині виступають дві взаємопов’язані концепції:

1. Концепція поетапної соціалізації учнів в полікультурному середовищі (мікро-, мезо- і макретапи (Е. Кіль). Автор особливо наголошує на небезпеці розвитку соціального ізоляціонізму, спричиненого політикою мультикультуралізму й наголошує, що не можна досягнути очікуваних результатів у ситуаціях геттоїзованого способу проживання емігрантського населення особливо у великих містах [442, 12–14].

2. Концепція рівневого підходу Л. Кольберга (L. Kohlberg) і В. Ніке (W. Nieke) передбачає оволодіння культурно-лінгвістичною компетентністю на різних етапах. Монокультурний етап характерний для тих дітей, у свідомості яких домінують архетипи власної культури, коли погляди на нову формуються з позицій власної і є ще стереотипними й упередженими. На інтеркультурному етапі, на думку прихильників теорії, учень уже перебуває на пограниччі різних культур; дитина здатна зрозуміти неповторність та цінність кожної культури, побачити спільні категорії, а також ті, які роблять кожну культуру своєрідною й неповторною. Учень отримує здатність об’єктивно оцінювати й синтезувати рідну й чужі культури [444, с. 45–50]. Цей рівень німецький дослідник В. Ніке трактує як “такий, що перебуває між культурами”, оскільки лише при встановленні певної

дистанції як до рідної, так і чужої культури, виникає транскультурний підхід, що дозволяє неупереджено оцінити обидві [456].

Важливе місце в системі полікультурного виховання Німеччини надають створенню в класі атмосфери толерантних взаємин, прийняття й взаємоповаги між представниками різних культур. Тому в змісті навчальних матеріалів існує тенденція до представлення елементів культури, особливостей комунікації в країнах, звідки походять діти-мігранти. Це, зі свого боку, дозволяє учням, зберігаючи власну культурну неповторність, ідентифікувати себе з країною, у якій вони проживають [201, с. 72–73].

Суспільно-політичні передумови полікультурної освіти в Польщі пов'язані зі вступом держави до ЄС і ратифікацією відповідних юридичних актів щодо національних меншин, іммігрантів (біженців, репатріантів) тощо. Науковий аналіз проблеми полікультурної освіти в Республіці Польща, дозволив українській дослідниці О. Івашко виокремити історичні, політичні, економічні й освітньо-культурні передумови впровадження полікультурної освіти у польські навчальні заклади. Науковець висвітлює процес упровадження засад полікультурної освіти від дошкільної до післядипломної й освіти дорослих. Зокрема у дослідженні зазначено, що в шкільних програмах переважає міждисциплінарний підхід; у середніх навчальних закладах організовано двомовне навчання, “інтегроване мовно-предметне навчання”, інтеграційну освіту (навчання в класах з дітьми з обмеженими можливостями), освіту національних меншин, етнічних груп, репатріантів, іммігрантів, біженців, а також просвітницьку діяльність серед молоді, роботу “культурних асистентів”, інтеграційних таборів (таборів для польських дітей і дітей-іммігрантів) [131, с. 85].

Аналіз освіти національних меншин й етнічних груп показав, що у Польщі використовуються такі форми інституціоналізованої освіти, як державні школи з навчанням мовою цієї меншини, школи з вивченням мови меншини як предмета, школи з факультативним вивченням мови меншини, суботньо-недільні школи з навчанням мови меншини, недержавні (приватні,

суспільні) школи для меншин, конфесійні (при костелі) школи з навчанням мови меншини. Вивчення освіти біженців, репатріантів й іммігрантів показало, що для них у Польщі організовано роботу спеціальних освітніх центрів, інтеграційних проектів або таборів. Питання культурної самобутності людини – це питання культурного виміру сучасного світу, зазначається в резолюції міжнародної конференції “Польща – її сусіди та меншини” (Варшава, 2000 р.). Учасники конференції визнають невід’ємність права на самовизначення та збереження самобутності народів, право національних меншин і кожної окремої людини на неповторність, вільну культивування своєї мови, культури й релігії, без протистояння та відокремлення від інших [241, с. 17]. Відповідно, перед польськими школами стоїть завдання популяризації ідеї збереження власної культурної спадщини, а також поважне ставлення до культурних відмінностей. Варто також звернути увагу на широкий контекст терміна “полікультурна освіта й виховання” в польській педагогіці, куди, окрім міжкультурної взаємодії на основі етнічного й релігійного показників, відносять також виховну роботу з дітьми іммігрантів, біженців, стосунки представників різних гендерних, вікових і соціальних груп, а також роботу з дітьми з особливими потребами [64, с. 85–86]. Звідси можна зробити висновок, що полікультурне виховання стає для польської системи освіти як засобом консолідації польського суспільства, так й важливим інструментом для повноцінної європейської інтеграції.

Аналіз державних документів, які визначають освітню політику Великої Британії, свідчить, що проблематика полікультурності значною мірою відображена в змісті навчальних програм. Зasadничими положеннями, якими керуються британські педагоги в процесі полікультурної роботи з учнями, є принцип рівних можливостей, поваги до культурної ідентичності, єдність навчання, виховання й соціалізації, колегіальність; професіоналізм, партнерство, діалог культур.

Стрижнем системи полікультурної освіти й виховання Великої Британії є завдання сформувати громадянську ідентичність у представників різних культурних і мігрантських груп. Цілісність і системність полікультурної освіти учнів забезпечується шляхом інтеграції відповідного змісту практично в усі предмети шкільної програми, практикування спеціальних крос-дисциплінарних блоків, активного залучення дітей до реалізації різноманітних проектів у складі полікультурних груп [242].

Отже, аналіз зарубіжної наукової літератури з проблематики полікультурного виховання дає змогу зробити попередні висновки й виділити два головні напрями педагогічної діяльності, спрямовані на підтримку культурного різноманіття в освітньому просторі. Перший з них спрямований на *асиміляцію представників інших культур у панівну культуру* й має на меті їхнє знайомство із законодавчою базою певної країни, з нормативними документами, які регламентують міжкультурну взаємодію, а також соціальним та культурним колоритом країни їхнього проживання. У багатокультурній освіті здійснюється перехід до стратегії профілактики відставання, диференціації навчання, упровадження в освіту білінгвізму. Інший напрям передбачає створення можливостей для представників інших культур *зберігати й розвивати власну культурну ідентичність*, при цьому на умовах демократичного громадянства повноцінно інтегруватися в загальний соціум. У першому і в другому випадках наголошується на тому, що система полікультурного виховання має бути спрямована не лише на культурні меншини, але й на представників провідної культури, які повинні усвідомлювати, що міжкультурна взаємодія має відбуватися на основі взаєморозуміння та взаємозбагачення.

1.3.2. Розвиток ідеї полікультурного виховання в Україні та їх нормативно-правове забезпечення

Упродовж століть на теренах України мешкають різні народи, що в складному процесі взаємодії у співпраці чи протистоянні, через конфлікти й компроміси витворюють унікальну поліетнічну палітру її нинішнього соціокультурного простору. Розглянутий вище зарубіжний досвід теорії і практики полікультурного (міжетнічного, мультикультурного, інтеркультурного) виховання й навчання певною мірою корелює з тими соціокультурними процесами, що відбувалися впродовж кількох століть на території України й зумовлювали специфіку міжкультурних відносин, визначаючи таким чином елементи полікультурного виховання в системі освіти, що розвивалася в Україні.

Етнокультурне розмаїття України складалося століттями, причому як у ході етнічних дифузій та асиміляційних процесів, так і в процесі культурного сусідства, що переважно не передбачало гострого протистояння в етнічному чи релігійному розумінні. На думку американського дослідника українського походження І. Шевченка, упродовж багатовікової історії українська культура збагачувалася елементами античної, візантійської, болгарської, скандинавської, іранської, індійської та інших культур світу не через механічне наслідування, а творче переосмислення й інтеграцію елементів у самобутню національну культуру [384, с. 42]. У контексті порушеної проблематики історик Н. Яковенко зазначає: “Окреслене розмаїття переплетень західної (“європейської”) і східної (“азійської”) цивілізацій наповнювало стару українську культуру таким строкатим багатоголоссям, що в ньому (...) подеколи навряд чи можливо відокремити “власне” від “набутого” [398, с. 26]. Можна зазначити, що діалогічність української культури, (зумовлена геополітичним розташуванням країни між Сходом і Заходом) визначає її відкритий характер, спрямованість на творчу взаємодію з іншими культурами, що забезпечує взаємовплив та взаємозбагачення в процесі культурного розвитку.

Відтак сучасний український соціум складається з низки спільнот, що мають різні етнокультурні, мовні, конфесійні характеристики, плекають

власні культурні традиції. Отже, врахування проблематики полікультурності у вітчизняній системі виховання на тлі мовного, етнічного, релігійного й регіонального розмаїття соціуму є особливо актуальним для української педагогіки.

Розвиток ідей толерантності, мирного співіснування, культурної терпимості в історії української педагогіки відбувався в тісному взаємозв'язку з процесами становлення української нації, утвердження принципів демократії та прав людини. Зокрема в XIX ст. ці ідеї розглядали українські науковці, письменники, народні просвітителі як поєднання народного й загальнолюдського. Серед них відзначаємо наукові пошуки С. Васильченка, Б. Грінченка, О. Духновича, П. Куліша, К. Ушинського, Я. Чепіги, яких об'єднує спільна думка: особистість, розширюючи коло свого спілкування, безперечно, стикається з представниками інших конфесій, етносів і культур. Відповідно, слід шанобливо ставитися до такого розмаїття. Учені доводили, що виховання й навчання не можуть існувати поза контекстом культури, а тому слід приділяти особливу увагу процесу виховання особистості, оскільки культура, сприймаючи національні й загальнолюдські культурні цінності, відтворює їх у своїй повсякденній діяльності, і таким чином “включається” в культуру й долучається до її подальшого розвитку. Так, у “Братстві тарасівців”, яке створив Б. Грінченко з товаришами, проголошувалася необхідність відрізнити свою націю від інших і підносити національне питання [309]. К. Ушинський пояснював “народність” як своєрідність кожного народу, зумовлену історичними умовами його становлення [363, с. 88]. Основи виховного процесу з його культурологічним і національним контекстом представлені в працях О. Духновича (“Народная педагогія в пользу училищ і учителей сельских”), С. Васильченка (“В бур'янах”), Я. Чепіги (“Проект української школи”), П. Куліша (“Хутірська філософія”) та ін.

Монархічні моделі освітньої політики на території України в XIX – поч. XX століття не спричиняли загалом розвитку мирного та рівноправного

співіснування культурного багатоманіття. Особливо разюче це проявлялося на території України, котра входила до складу Російської імперії. Так, асимілятивну політику царського уряду на підросійській Україні характеризуємо як колонізаційну, що сприяла процесам міжнаціонального протистояння. Ставлення імперського уряду як до українців, так і до національних меншин (євреїв, німців, татар, поляків, чехів та ін.) мало на меті нівелювати їхню культурну ідентичність і сприяти русифікації. Особливо яскраво це спостерігалось в галузі освіти. Зокрема, як стверджує українська дослідниця В. Добровольська, ще за часів царювання Миколи I були відкриті казенні єврейські училища, що обов'язково повинні були мати викладачів-християн, задля вирішення проблеми асиміляції євреїв. У 1870 р. були затверджені “Правила про заходи відносно освіти інородців, що населяють Росію” [102, с. 84–86]. Після першого польського повстання (1832) на Правобережжі були скасовані навчальні заклади з польською мовою викладання; після другого польського повстання (1863) було встановлено кількісну межу студентів університетів польського походження (Н. Щербак, 2005) [390, с. 314]. З іншого боку, варто зазначити, що така політика російського імперського уряду стосувалася не лише України (Малоросії); не набагато в кращій ситуації перебували території належних до Російської імперії після третього поділу Польщі східних регіонів (М. Казьмирчук, 2013) [133, с.21].

Варто зауважити, що сучасні українські дослідники проблему розвитку міжкультурних відносин і етнокультурної толерантності в історико-педагогічному контексті тлумачать по-різному: від заперечення елементів цього феномена в системі освіти Російської імперії (Л. Єршова, 2015) [116] до позитивних висновків про етнокультурну терпимість в окремих навчальних закладах чи окремих регіонах Російської імперії (Е. Ананьян, 2008) [8]. Так, Е.Ананьян зазначає, що наприкінці XIX – початку XX ст. у системі гімназійної освіти були визначені наступні завдання полікультурного виховання учнів: 1) виховати в гімназистів такі якості, як справедливість,

гуманність, людинолюбство, чуйність, співпереживання ближньому, доброта, терпіння, толерантне й шанобливе ставлення до представників інших національностей; 2) сформувати вміння сприймати будь-яку людину як найвищу цінність, незалежно від її релігійної й соціальної приналежності; 3) підвищувати загальну культуру особистості, тим самим упливаючи на її духовний розвиток, досягти високої культури в усьому суспільстві; 4) сприяти появі в дитини внутрішнього бажання відмовитися від будь-яких проявів егоїзму, ворожнечі, неприйняття; 5) стимулювати гармонійний розвиток вихованців в умовах тогочасної епохи [8, с. 10–11].

Своя специфіка організації освіти й виховання в контексті досліджуваної проблеми існувала й на території Західної України, котра до початку ХХ ст. входила до складу Австро-Угорської імперії. Міжкультурні відносини в західноукраїнському сегменті імперії накладали свій відбиток на її освітню політику й визначалися конкретно-історичними умовами й запитами соціуму. З метою досягнення єдності соціуму в імперії ще в процесі шкільної реформи 1774 р., що започаткувала загальну шестирічну освіту, були проголошені засади мовної та культурної політики Австро-Угорщини. Розвиток освітньої системи в західних регіонах України, де в той час домінувала німецька освітня модель, відбувався на загальноєвропейських засадах; з іншого боку, політика Австро-Угорщини в галузі освіти дозволяла враховувати регіональні соціокультурні особливості.

Суспільно-політичні й культурні умови кінця ХІХ – початку ХХ ст. на теренах Західної України, на думку Г. Розлуцької, сприяли становленню й розвитку змісту шкільної освіти, українського підручникотворення, міжкультурним і міжетнічним контактам в системі освіти. Останнє здійснювалося шляхом переконання інтелігенції в можливості та потребі мирного співіснування різних мов і національностей, які, ґрунтуючись на засадах демократії, повинні шукати компроміс задля вирішення завдань, що стосуються розбудови й процвітання рідного краю [299, с. 15].

Особливе місце серед наукових теорій, що пов'язані з проблематикою нашого дослідження, займає концепція “космополітичного” виховання, що набула популярності й широкого обговорення в наукових колах кінця XIX – початку XX століття. В Україні цю ідею просував видатний культуролог, публіцист і педагог М. Драгоманов. Учений дотримувався поглядів про домінування універсальних цінностей над національними, його великою заслугою є пропагування західноєвропейських прогресивних ідей, особливо в системі освіти. М. Драгоманов наголошував на пошуку гармонії співвідношення загальнолюдських і національних цінностей під час виховання молодого покоління, прививаючи йому цінності гуманізму, патріотизму, високу національну свідомість, а також толерантність до представників інших народів [240, с. 255]. Виходячи з основ його педагогічної теорії, вважаємо, що педагогічний доробок М. Драгоманова є надзвичайно важливим для становлення сучасної системи полікультурного виховання в Україні.

Дослідження розвитку історії української педагогічної науки й шкільництва часів Української Народної Республіки (1917–1920 рр.) свідчать про якісно нову роль освіти в становленні громадянського суспільства. Усі представники етнічних меншин на території новоутвореної республіки отримали можливість створення національних шкіл. Значна увага приділялася розвитку української мови як головного консолідуючого фактора в процесі становлення української політичної нації. На думку Л. Голік, цей підхід сприяв диференціації суспільства за національною ознакою, з одного боку, а з іншого, демонстрував гуманістичну спрямованість освітньої політики УНР на створення нових умов для рівноправного розвитку всіх етнічних і національних груп, які проживали на її території [74].

Тенденція шанобливого ставлення до прав національних меншин в Україні виразно простежується в головних документах Української центральної ради: у III Універсалі була проголошена можливість для представників інших етнічних груп на території України поряд з іншими

правами й свободами “уживати місцеві мови в зносинах з усіма установами” [2]; у наступному IV Універсалі зазначалося: “у самостійній Українській Народній Республіці нації користуватимуться правом національно-персональної автономії, тобто на влаштування свого національного життя, що здійснюється через органи Національного Союзу” [1].

Досить суперечливою щодо розвитку культури міжетнічних взаємин була освітня політика УСРР в 1920-і рр. як складова частина процесу розбудови територіальних національно-культурних автономій. У результаті запровадження політики коренізації (яка на території України набула формату українізації, полонізації, германізації – залежно від компактного проживання тієї чи іншої етнічної групи) існувала ціла низка автономних національних територіальних громад (грецьких, єврейських, німецьких, польських, татарських тощо). Як цілком аргументовано зазначає у своєму дослідженні американський дослідник Террі Мартин “Імперія національного вирівнювання. Нації та націоналізм у Радянському Союзі (1923-1939 роки)”, українізація займала провідне місце в більшовицькій освітній політиці початку 20-х рр. XX століття: “До 1927 р. українською мовою стали викладати у 80,7% початкових шкіл, 61,8% середніх шкіл (семирічок) і 48,7% профтехучилищ” [232, с. 36].

Зрозуміло, що політика коренізації привела до швидкого зростання рівня етнокультурної самоідентифікації різних народів, що населяли СРСР, і тому була короткочасною; на зміну їй прийшла однорідна радянська освітня ідеологія й політика. Характеризуючи радянську педагогіку як ідеологію, О. Сухомлинська зазначає, що “революція (більшовики) через свої освітні декларації поставили завдання цілком змінити освіту, школу, виховання й почали здійснювати небачений в історії педагогічний переворот. Перед педагогами, освітою було поставлене завдання глобального масштабу, яке можна класифікувати як унікальне явище, як революцію в освіті й вихованні дітей і молоді” [343, с. 6]. Зрозуміло, що місця для виховання толерантності, культури міжетнічного спілкування в новій радянській педагогіці майже не

залишилося; натомість вибудовувався образ “радянського громадянина” як уніфікованої особистості з уніфікованими показниками й характеристиками. Погоджуємося з думкою О. Сухомлинської про переважну контрольованість процесів коренізації з боку більшовицької влади і прагнення створити пролетарську культуру й освіту, “національну за формою” (за висловом Й. Сталіна) [343, с. 9]. Контроль і опіка над процесами коренізації швидко знівелювали розгортання національного шкільництва в Україні; натомість в однозначному й одномірному соціально-політичному просторі стали проростати паростки ксенофобії, що виявилось, насамперед, у скасуванні шкіл національних меншин, повальній русифікації освітнього простору.

У подальші декілька десятиліть розвиток педагогічної науки в Україні відбувався під впливом загальної ідеології радянської педагогіки, що сповідувала неминучість комуністичного майбутнього, необхідність класової боротьби й інтернаціоналізму. В основі виховання стояло завдання нівелювати етнічні, релігійні й культурні особливості, аби створити гомогенну спільноту – радянський народ. Тому педагогічні дослідження, що дотично стосувалися міжкультурних відносин були вузькоаспектними та ідеологічно однотипними. Наявні в радянській педагогіці концепції інтернаціонального виховання (Е. Баграмов [15], З. Гасанов [68], М. Куранов [196] та ін.), незважаючи на декларовану гуманістичну спрямованість щодо формування в молоді почуття дружби між народами, робили акцент на міжнародній солідарності саме з класовим прошарком робітників, а всі інші соціальні верстви не становили інтересу для ідеології інтернаціонального виховання.

Виражений класовий підхід в освітній політиці інтернаціоналізму зумовив тенденцію, в основі якої лежав образ російського народу як провідної та об’єднувальної етнічної групи на теренах Радянського Союзу. Незважаючи на те, що до складу Радянського Союзу входило 15 республік, його інтеграційне ядро складала дружба трьох слов’янських народів, а саме російського, українського та білоруського. Окремі етнічні спільноти, які

стали ядром союзних республік, мали певні можливості розвивати й представляти власні культури. Ті ж, які не мали своїх офіційно визначених територіально-адміністративних одиниць (болгари, греки, євреї, татари, німці, угорці), практично ігнорувалися центральним та республіканськими урядами. Більше того, будь-яке культурне самоствердження розцінювалося як прояв “буржуазного націоналізму”.

Ця політика знайшла своє відображення в системі загальної освіти, зокрема у діяльності широкої мережі Клубів інтернаціональної дружби. Інтернаціональне виховання у радянській школі передбачало міжнаціональну й міжетнічну взаємодію, формувало почуття солідарності й взаєморозуміння, протистояння дискримінації, націоналізму, расизму; виховний процес мав більш чи менш (залежно від періоду) чітко визначені ідеологічні рамки класового характеру, слабо сприяв формуванню в дітей здатності до адаптації в іншому культурному середовищі [316, с. 248–249]. Основними формами такої виховної діяльності було листування школярів зі своїми ровесниками з інших радянських республік, чи (значно рідше) з країн соціалістичного табору; фестивалі інтернаціональної дружби, що включали в себе музичні й театралізовані компоненти; тижні й місячники культур народів СРСР; акція на підтримку колонізованих народів тощо.

У гуманітарних дослідженнях радянської доби проблематика, пов’язана з формуванням ідентичності особистості, зокрема етнічної, висвітлювалася по-різному – від психологічно обґрунтованих висновків у площині педології до упередженості й тенденційності наукових викладок періоду глибокого застою. Тема національного самовизначення в радянський час переважно підлягала негласному “табу” та обмежувалася ідеологічними міркуваннями, щоб відповідати офіційно санкціонованому набору догм і стереотипів. Політика інтернаціонального виховання, попри формальний статус розвитку комунікації з представниками інших країн спиралася на протиставлення “ми” – “вони” в площині радянської ідеології класової боротьби.

У такому випадку в освітньому просторі попри декларовану політику інтернаціоналізму й дружби народів у СРСР існувала щоразу зростаюча тенденція до уніфікації всього існуючого культурного багатоманіття в єдину спільноту – радянський народ. Така асимілятивна політика передусім мала свій вияв у масовому зросійщенні населення. Російська мова зі статусу мови міжнаціонального спілкування впродовж радянського часу значно розширила свій ареал застосування й стала мовою щоденного спілкування насамперед для широкої верстви міського населення. Як зазначають українські експерти, автори аналітичного огляду “Багатокультурність і освіта”, наприкінці 80-х викладання в УРСР здійснювалося тільки російською (понад 50% учнів), українською, угорською, молдавською й польською мовами (останньою – тільки у 2-х малокомплектних школах у Львові). Недільних шкіл не було зовсім. Усе навчання здійснювалося (навіть для угорців і поляків) за виданими в СРСР підручниками. Хоча етнічні українці склали 73–75% населення, частина учнів, що навчалися українською мовою, скоротилася за період з 1965 по 1990 рр. з 62 до 47%. Етнічних росіян при цьому було 20–22%, однак частина учнів, що навчалися російською, зросла за цей час з 37 до 52% [14, с. 28].

Полікультурне виховання в сучасному освітньому просторі України, що сформувалося як науковий і практично-педагогічний феномен на початку 90-х рр. ХХ ст., стало закономірною реакцією на виклики етнічного, релігійного, ментального характеру в період пострадянських трансформацій. Попри те, що широке практичне застосування принципів полікультурного виховання розпочалося порівняно недавно, аналіз історичної й науково-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що ідеї щодо позитивного ставлення до різних культур у процесі розвитку національної педагогічної науки мають досить тривалі традиції.

З часу здобуття незалежності освітня політика України базується на засадах гуманізму, пріоритету загальнолюдських цінностей та враховує

багатокультурну природу суспільства. Це знаходить своє відображення у навчальному і виховному процесах у загальноосвітніх навчальних закладах.

У період становлення української незалежності першим законодавчим актом у сфері міжетнічних взаємин був Закон “Про громадянство” (1991), відповідно до якого кожен мешканець України автоматично отримав право на громадянство України [120]. У 1992 р. Верховна Рада прийняла Закон “Про національні меншини в Україні”.

Визнання багатокультурного характеру української держави міститься в тексті Конституції України (1996). У Статті 11 Основного закону України зазначається: “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” [175].

Зміст та особливості реалізації полікультурного виховання в Україні визначаються Конституцією України, базовим Законом “Про освіту” (2016) [124], законами прямої дії, які регламентують відносини в підсистемах вітчизняної освіти – “Про дошкільну освіту” (2009) [121], “Про загальну середню освіту” (2008) [122], “Про позашкільну освіту” (2000, зі змінами 2015р.) [125], а також наказами й рекомендаціями Міністерства освіти і науки України.

У зазначених вище документах сформульовано основні принципи політико-правової бази регулювання етнонаціональних процесів в Україні на основі міжнародних стандартів. Зокрема, в Статті 1 Закону “Про національні меншини” наголошується, що Україна гарантує громадянам республіки, незалежно від їхнього національного походження, рівні політичні, соціальні, економічні й культурні права і свободи, підтримує розвиток національної самосвідомості й самовиявлення. Стаття 6 цього закону гарантує всім національним меншинам право на національну культурну автономію: користування й навчання рідною мовою чи вивчення рідної мови в

державних навчальних закладах або через національні культурні товариства, розвиток національних традицій тощо [123].

У “Національній доктрині розвитку освіти” (2002) підкреслюється, що “освіта реалізує право національних меншин на задоволення своїх освітніх потреб рідною мовою, збереження й розвиток етнокультури, її підтримку й державний захист. У навчальних закладах з мовами національних меншин створюються умови для належного опанування державної мови та багатокультурної освіти” [252].

У проєкті Закону України “Про освіту” (2016) зазначається, що “освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями й народами”, педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов’язані “утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: виховувати в дітей та молоді повагу до батьків, жінок, старших за віком, народних звичаїв, національних, історичних цінностей України, її державного й соціального устрою... готувати учнів та студентів до свідомого життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами” [126].

У Законі України “Про загальну середню освіту” (2008) одним із пріоритетних завдань шкільної освіти визначено “виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин і рідної мови, національних цінностей українського народу й інших народів і націй”, “загальна середня освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання й виховання, що ґрунтуються на загальнолюдських цінностях і принципах... на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями й народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави”. У першому пункті Статті 6. цього документа підкреслюється, що “громадянам України незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного й соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак

забезпечується доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти в державних і комунальних навчальних закладах”. Важливою позицією цього закону є надання можливостей для етнічних меншин, що компактно проживають у певних регіонах України, здійснювати освіту дітей за рахунок варіативної частини базового навчального плану: “Варіативна складова змісту загальної середньої освіти формується загальноосвітнім навчальним закладом з урахуванням особливостей регіону й індивідуальних освітніх запитів учнів (вихованців)” [122].

Розглядаючи можливості практичної реалізації полікультурного виховання в освітньому полі, можна говорити про наявність достатніх законодавчих підстав для здійснення освіти й виховання, а також культурного розвитку представників різних меншин в Україні. З іншого боку, існує нагальна проблема щодо уточнення сутності визначення терміна “меншини”, що в українському законодавстві трактується за критерієм національної приналежності: “До національних меншин належать групи громадян України, які не є українцями за національністю, виявляють почуття національного самоусвідомлення та спільності між собою” [123]. Відтак, бачимо необхідність у залученні до цієї категорії не лише етнічних, але й релігійних, мовних та інших культурних груп.

З метою реалізації освітніх та мовних прав окремих етнічних меншин в Україні створено школи, в яких навчання ведеться мовами національних меншин або ними викладаються деякі предмети. Таким чином, викладання в державних школах здійснюється, окрім української, російською, польською, румунською, угорською, болгарською, кримськотатарською мовами та на івриті. Силами окремих етнічних громад організовані недільні школи, у яких викладають їхню культуру, традиції, мову та літературу (вірмени, греки, гагаузи, німці, словаки, роми, караїми та ін.).

На нашу думку, варто зазначити що право кожної етнічної, мовної чи релігійної групи, яка домінує в певному регіоні, на відповідну освіту й виховання дітей має поєднуватися із суспільним обов’язком

загальнонаціональної інтеграції, уникнення соціального ізоляціонізму й сепаратистських настроїв. Мовні та змістові аспекти освіти й виховання в окремих регіонах України та політичні маніпуляції навколо них мають бути об'єктами особливої уваги педагогів, оскільки громадяни України, представники різних культур, що складають основу політичної нації, окрім можливостей для збереження власної самобутності, мають володіти державною мовою, дотримуватись загальнонаціональних цінностей та норм поведінки.

За період незалежності в освітньому та науковому просторі України з'явилася низка державних нормативних документів, котрі декларують ідеї виховання учнів на патріотичних засадах. Серед них можна назвати “Концепцію виховання дітей та молоді в національній системі освіти” (1996), “Національну програму патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства” (1999), “Концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” (2000), “Концепцію національно-патріотичного виховання молоді” (2009), “Концепцію загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013–2017 рр.” (2012) тощо.

Особлива увага до полікультурного виховання й освіти привернута в “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” (2000). У цьому документі інтеркультурність є одним із засадничих принципів громадянського виховання й передбачає “інтегрованість української національної культури в контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру”. Серед основних його завдань визначено наступні:

- формування інтеркультурного менталітету, сприйнятливості до культурного плюралізму, загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших культур і традицій;

– вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства; активне попередження тенденцій до виявлення деструктивного націоналізму, проявів шовінізму, фашизму, месіанських устремлінь [177, с. 9].

Серед засадничих принципів реалізації Державної національної програми “Освіта” (“Україна XXI століття”) зазначено, що національна спрямованість освіти полягає в її невіддільності від національного ґрунту, органічному поєднанні з національною історією й народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу, визнанні освіти важливим інструментом національного розвитку й гармонізації національних відносин. У документі зазначається головна мета національного виховання – успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування в молоді рис громадянина української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури [286].

У Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) (2002) зазначається, що діяльність школи ґрунтується на засадах органічного поєднання національного й загальнолюдського. Важливим аспектом виховного процесу, на думку авторів концепції, має стати “відкритість до сприйняття різноманітних культур світу, освоєння фундаментальних духовних цінностей людства – гуманізму, свободи, справедливості, толерантності, культури миру, національного примирення, збереження природи. Особливу роль у цьому плані відіграє підтримка мов національних спільнот, що входять до складу українського народу (російської, польської, угорської, болгарської, єврейської та ін.). Цими мовами може здійснюватися навчальний процес у школах, вони можуть вивчатися як навчальний предмет” [176].

Аналіз основних положень Конституції України, законодавчої бази й державних документів, що регулюють питання статусу представників різних

культур на території України, зокрема їхньої освіти, дає нам підстави говорити про те, що чинна законодавча база відповідає демократичним принципам дотримання прав людини, не суперечить основним ідеям полікультурності, не створює істотних перешкод для їхнього запровадження. Хоча окремі дефініції й терміни, що вживаються в Конституції України й стосуються досліджуваного питання, є недостатньо чіткими. Це стосується розрізнення понять “український народ”, “українська нація”, “корінні народи”, “національні меншини”, “національне виховання”.

Важливими, на нашу думку, у сенсі полікультурного виховання є два державні документи: “Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді” (2013) та “Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді” (2015), поява яких зумовлена, з одного боку, реальною військовою загрозою українській державності, а з іншого, зростанням патріотизму в українському суспільстві. Попри, на перший погляд, симбіозний характер співвідношення полікультурного і патріотичного виховання, зазначимо, що цим документам притаманний суспільно-консолідуючий та громадянсько-відповідальний характер положень. Як зазначається в “Програмі українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді”, яку розробили науковці Інституту проблем виховання НАПН України, актуальність патріотичного виховання зумовлюється процесом становлення України як єдиної політичної нації. В умовах поліетнічної держави виховання покликане сприяти цілісності, соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. При цьому важливо, щоб об’єднання різних етносів і регіонів України задля національного відродження, розбудови й вдосконалення суверенної правової держави й громадянського суспільства здійснювалося саме на базі демократичних цінностей, які зі свого боку мають лежати в основі патріотичного виховання [25, с. 2].

Одним із засадничих принципів, зазначається у “Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді” є принцип

полікультурності, який передбачає інтегрованість української культури в європейський і світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування в дітей і учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатності диференціювати спільне й відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід’ємну складову культури загальнолюдської [179, с. 4]. Варто зазначити, що у сучасних державних документах сфера формування патріотичних особистісно-емоційних переживань українських дітей та молоді має у своїй сутності домінування громадянського консолідуючого характеру. Це дає обнадійливі перспективи на інтеграцію українського багатокультурного суспільства у громадянську націю європейського рівня.

Таким чином, нами проаналізовано вітчизняний і зарубіжний досвід теорії й практики полікультурного виховання в історико-педагогічному контексті та в умовах сучасних реалій. З’ясовано полікультурний контекст класичних педагогічних теорій (Я. А. Коменський, Й.-Г. Песталоцці, А. Дістервег, Дж. Дьюї), обґрунтовано місце і роль полікультурного компонента в документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи та ін. Висвітлено особливості концепцій полікультурного виховання в Німеччині, Польщі, США, Канаді, Великій Британії, що уможливило виділення двох головних напрямів педагогічної діяльності, спрямованих на підтримку культурного різноманіття в освітньому просторі: 1) спрямований на асиміляцію представників інших культур у домінуючу культуру; 2) орієнтований на створення можливостей представникам інших культур зберігати й розвивати власну культурну ідентичність.

Визначено основні історичні етапи розвитку ідей полікультурного виховання в Україні. Історико-педагогічний огляд передумов полікультурності в процесі виховання в Україні дозволив стверджувати, що у вітчизняній педагогічній науці другої половині XIX – початку XX ст. поняття “полікультурне виховання” не використовувалося. Попри те елементи

полікультурного виховання існували, будучи відображеними в міжкультурних відносинах у системі освіти двох імперій – Російської та Австро-Угорської. Зазначеним процесам була властива історико-педагогічна дихотомія: з одного боку, етнокультурні процеси суперечили сутності імперської освітньої політики; з іншого – кожна з імперій мусила враховувати регіональні етнокультурні особливості з метою збереження територіальної, соціальної й культурної цілісності. У цьому зв'язку імперська влада посилювала або ж послаблювала асиміляційні процеси у сфері освіти, дозволяла або ж забороняла елементи національного шкільництва.

Здійснено огляд вітчизняних нормативно-правових засад полікультурної освіти й виховання: Конституція України, закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про позашкільну освіту”, Концепція національного виховання дітей і молоді в Україні, Концепція розвитку освіти України у XXI столітті та ін.

Висновки до першого розділу

У розділі шляхом аналізу наукових джерел обґрунтовано теоретико-методологічні засади полікультурного виховання учнів як педагогічної проблеми; розкрито історико-педагогічну ретроспективу ідей полікультурності у класичних педагогічних теоріях та діяльності міжнародних організацій; вивчено задокументований досвід різних країн та встановлено стан проблеми полікультурного виховання в українській та зарубіжній теорії і практиці.

Розумінню полікультурного виховання має передувати аналіз сутності базового концепту “культура”. Для з'ясування сутності концепту “культура” в педагогічному вимірі опрацьовано наукові джерела з різними підходами до її розуміння, зокрема як: колективної спадщини духовного життя народу (Ю. Степанов); алгоритмів мислення (О. Паттерсон); частини колективної підсвідомості (Д. Ларчер); моделей, за якими людина сприймає світ (В. Гуденаф).

З'ясовано також, що багатоманітність визначень та опису явищ культури зумовлена міждисциплінарністю феномену, яку можливо розкрити за допомогою антропологічних (В. Межуєв, Р. Парк), соціологічних (Д. Ларчер, О. Міхеєва) і філософських (С. Кримський, Б. Рубен) підходів до об'єкта аналізу у тісному зв'язку із *педагогічним* баченням його сутності (Г. Фенес та К. Гапгуд). Відтак, у дисертації визначено наступні рівні пізнання концепту “культура” – *символічно-демонстраційний і психолого-поведінковий*. Символічно-демонстраційний рівень культури містить такі її характеристики, як: народні пісні, музика, танці, ігри, обряди, їжа, одяг, народні свята, вірування, традиції, ремесла тощо. До психолого-поведінкового рівня пізнання культури віднесено характеристики, що відображають специфіку поведінки представника тієї чи іншої культури у філософсько-педагогічній, комунікативній, побутовій, соціальній, психологічній, естетичній та інших сферах людського буття.

Відзначено особливе місце культурних універсалій в обґрунтуванні освітнього змісту концепту “культура”. Обґрунтовано, що комплексний характер концепту “культура” віддзеркалює рівень складності похідних понять – “етнічна культура”, “полікультурність”, “мультикультурність”, “крос-культурність” тощо. Доведено, що у всіх означених поняттях присутній концепт “культура” як визначальний.

На основі аналізу фундаментальних досліджень, які відображають світовий досвід гармонійної міжкультурної взаємодії (М. Бердяєв, Є. Більченко, С. Гантінгтон, О. Шпенглер, К. Ясперс) з'ясовано що методологія підходів до визначення змісту полікультурного виховання ґрунтується на базових методологічних концепціях – універсалізму й партикуляризму. На основі базових методологічних концепцій, теоретичних міркувань і суспільного досвіду окреслюємо стратегії міжкультурної взаємодії в соціумі, котрі визначають характер усіх складових системи полікультурного виховання.

Опираючись на методологічні концепції універсалізму й партикуляризму та стратегії міжкультурної взаємодії в соціумі в дисертації окреслено категорійно-поняттєвий ряд дослідження, що містить суміжні поняття – полікультурність (А. Джуринський, З. Малькова), мультикультурність (Дж. Гартлі, Ч. Кукатас), крос-культурність (Г. Ауернхаймер), міжкультурність (Г. Дмитрієв, М. Воловикова), інтеркультурність (С. Драгоєвич), діалог культур (М. Бахтін, В. Біблер).

Аксіологічним підґрунтям щодо розробки теорії і практики полікультурного виховання є комплекс загальнолюдських цінностей та прав людини. На підставі здійсненого теоретичного аналізу дефініцій і понять дослідження уточнено зміст *полікультурного виховання* як комплексного педагогічного процесу, що враховує всі культурні й соціальні відмінності суб'єктів освітньо-виховного середовища та спрямовується на формування компетентної особистості, яка обізнана у власній та інших культурах, володіє ціннісними переконаннями, що зумовлюють толерантне ставлення до них, досвідом позитивної взаємодії з представниками різних культур на основі взаємного порозуміння.

На основі державних документів різних країн та міждержавних об'єднань, які визначають освітню політику у сфері міжкультурної взаємодії (“Декларація ЮНЕСКО щодо політики у сфері культури”, 1982 р, Віденська декларація, 1993 р. “Біла книга з міжкультурного діалогу Ради Європи”, 2008 р.), концепцій “міжкультурного діалогу” (Е. Кіль) та “рівневого” підходу (Л. Кольберг), компаративістських дисертаційних досліджень вітчизняних учених у сфері порівняльної педагогіки (А. Василенко, О. Івашко, Т. Лаврова, О. Мілютіна) проаналізовано досвід полікультурного виховання у країнах із високим рівнем розвитку демократичних традицій, а саме у Великій Британії, Канаді, Німеччині, Польщі, США. З'ясовано, що провідними ідеями світової практики у сфері міжкультурної взаємодії є ідеї взаєморозуміння, толерантності та суспільної інтеграції.

На підставі аналізу наукових пошуків Б. Грінченка, О. Духновича, П. Куліша, К. Ушинського, Я. Чепіги, теорій історичного детермінізму у сфері педагогіки (Террі Мартин, О. Сухомлинська), досліджень історії педагогіки (Е. Ананьян, Г. Розлуцької Н. Сейко) визначено основні етапи розвитку ідей полікультурної освіти в Україні, що уможливило порівняльний аналіз розвитку полікультурного виховання в Україні на різних історичних етапах, простеження характеру впливу держави на освітню сферу міжкультурних взаємин в залежності від державної ідеології.

З метою дослідження відповідності чинної української законодавчої бази демократичним принципам дотримання прав людини та потенціалу щодо системної організації полікультурного виховання, здійснено аналіз сучасних нормативно-правових засад полікультурного виховання, викладених у Конституції України, законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про позашкільну освіту”, Концепції національного виховання дітей і молоді в Україні, Концепції громадянського виховання в умовах становлення української державності, Концепції розвитку освіти України у XXI столітті. У сучасних державних документах відзначено, що сфера полікультурного виховання містить у своїй природі громадянський консолідуючий характер, що дає обнадійливі перспективи на інтеграцію українського багатокультурного суспільства у громадянську націю європейського рівня.

Матеріали 1-го розділу відображені у публікаціях за номерами: № 140, 152, 153.

РОЗДІЛ 2

СИСТЕМА ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ

2.1. Системно-змістові і суб'єктні характеристики діяльності ЗНЗ у сфері полікультурного виховання

Системний підхід, визначений нами як один з провідних у методології дослідження проблеми полікультурного виховання у діяльності загальноосвітнього навчального закладу, вимагає аналізу означеної діяльності як системного явища у соціокультурному та педагогічному контексті. Підґрунтя системного підходу представлено у філософії освіти (В Андрущенко (2005) [9], Б. Гершунський (1998) [70], Е. Гусинський, Ю. Турчанінова (2000) [89], С. Клепко (2006) [167], В. Кремень (2004) [186], В. Лутай (1996) [220], К. Павловський (2005) [267] та ін.); розроблене у наукових працях вчених-педагогів – Н. Киященко (2004) [165], В. Огнев'юка (2010) [261], Ю. Терещенка (2002) [347], М. Култаєвої (2004) [192] та ін. Відзначимо, що педагоги-дослідники по-різному актуалізували й інтерпретували потенціал філософії освіти, виходячи з предмета й об'єкта педагогічного дослідження. Зокрема, І. Зязюн (2011) розглядав філософські засади провідних педагогічних технологій сучасності [128]; Н. Семчук (2011) пов'язував потенціал філософії освіти з проблемами формування педагогічного мислення [312]; В. Огнев'юк (2010) аналізував філософські засади сучасного навчально-виховного процесу [261]. Важливими у контексті нашого дослідження вважаємо наукові висновки С. Черепанової (2007), яка розглядає міжкультурний контекст філософії освіти, звертаючись до досвіду системної побудови міжкультурних комунікацій у різних країнах світу [375].

Розвиток у філософії освіти системного підходу дав можливість окреслити системність освіти на засадах ідеї взаємодії множинних частин та їх єдності і взаємозв'язку у системному об'єкті. Як зазначив Є. Гаращук

(2010), система може бути описана як цілісне утворення, що має інтеграційну характеристику, тобто передбачає наявність у неї таких якостей, якими не наділений кожен окремо взятий елемент (компонент, складова, частина) системи [67]. В. Сагатовський (1973), означуючи поняття системи, визначив її як скінченну множину функціональних елементів й відношень між ними, виокремлену з середовища відповідно до певної мети у межах окремого часового інтервалу [307]. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне визначити провідні категоріальні ознаки системи діяльності загальноосвітнього навчального закладу, а саме:

1. Скінченна множинність: наявність у діяльності ЗНЗ визначеного переліку діяльнісних елементів, насамперед, навчання, виховання, соціалізації, розвитку, взаємодії тощо;

2. Функціональність означених елементів: наявність у кожного з перерахованих елементів власної визначеної функції. (Так, виховання як діяльність має свою мету, завдання, передбачуваний результат та його рефлексію з боку суб'єктів освітнього процесу);

3. Взаємозв'язок елементів: ця категоріальна ознака передбачає сукупність діяльнісних зв'язків між елементами діяльності ЗНЗ як системи. У цьому контексті заслуговує на увагу, насамперед, діяльнісний характер відношення між навчанням і вихованням в освітньому просторі загальноосвітнього навчального закладу;

4. Виокремленість із середовища: наявність цієї категоріальної ознаки передбачає цільову (окремішність цілей навчально-виховного процесу ЗНЗ порівняно з іншими освітніми установами), просторову (школа як окремий заклад), часову (школа як окремий проміжок життєвого часу особистості), змістову (зміст навчання у загальноосвітньому навчальному закладі) відокремленість школи у загальному освітньому просторі суспільства.

У науковій літературі зазвичай використовують поняття “система освіти”, “система виховання”, “система початкової освіти”, “методична

система” та ін. Натомість поняття “система діяльності” стосовно ЗНЗ вживається набагато рідше, або ж тлумачиться як саме собою зрозуміле явище. Крім того, діяльність школи є педагогічною системою, оскільки, за Н. Кузьміною (1994), вона є множиною взаємопов’язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих меті навчання та виховання. Дослідниця визначила основні компоненти педагогічної системи: навчальна інформація; засоби педагогічної комунікації; ті, кого навчають; ті, хто навчає; мета навчально-виховної діяльності [190]. В свою чергу, І. Радченко (2012), виходячи з формули педагогічної системи, визначає її основними елементами суб’єктів освітнього процесу, зміст освіти і виховання, засоби та умови навчання і виховання, а також зв’язки між означеними елементами [289, с. 72–76].

Діяльність школи як педагогічна система володіє, на нашу думку, усіма ознаками системи. Н. Мойсеюк (2013) визначає такі її атрибути:

1. Наявність відносно ізольованих від інших педагогічних процесів і явищ компонентів системи (мета, зміст, засоби і результат навчання і виховання у школі);
2. Наявність внутрішньої структури зв’язків між означеними компонентами, що можуть мати інформаційний, організаційний, змістовий, діяльнісний характер;
3. Наявність інтегрального результату, яким у системі діяльності школи може виступати рівень сформованості різноманітних компетенцій і компетентностей учнів;
4. Наявність системоутворюючих зв’язків між компонентами системи, які надають системі діяльності школи рівня цілісності;
5. Взаємозв’язок з іншими освітніми системами, як на рівні ієрархії (з системою дошкільної чи вищої освіти), так і на рівні змісту (зв’язок з нормативно-правовим полем діяльності ЗНЗ, з системою управління навчально-виховним процесом та ін.) [244, с. 77–78].

Суттєвим і значущим для розкриття проблеми дослідження вважаємо поняття “розвиток системи”, зокрема:

- по-перше, розвиток є діяльнісним поняттям, тому діяльність може означати розвиток;
- по-друге, розвиток означає зміну стану системи в просторі і часі, а саме на це спрямована методика полікультурного виховання, проєктована в нашому дослідженні.

На нашу думку діяльність загальноосвітнього навчального закладу визначаємо як цілеспрямовану динамічну відкриту систему, здатну до самоорганізації й збереження системної рівноваги й розвитку під впливом зовнішніх і внутрішніх цілеспрямованих впливів.

Відповідно, до понять, що характеризують будову та функціонування систем, науковці (О. Горбань, В. Бахрушин, 2004) [79] віднесли мету, структуру, стан, поведінку системи, її рівновагу, стійкість та ін. Екстраполювавши ці поняття на систему діяльності школи, ми сформулювали певні висновки щодо функціонування означеної системи і внесли їх до таблиці 2.1.

Таким чином, аналіз системного підходу як підґрунтя проблеми нашого дослідження дає можливість сформулювати такі висновки:

- діяльність загальноосвітнього навчального закладу має необхідні ознаки і характеристики системного об’єкта і тому може вважатися системою;
- враховуючи педагогічні характеристики загальноосвітнього навчального закладу, він може бути окреслений як педагогічна система;
- полікультурне виховання є, з одного боку, складовою системи виховання у загальноосвітньому навчальному закладі, з іншого – самостійним системним утворенням, що потребує детального науково-педагогічного аналізу відповідно до вимог системного підходу.

Таблиця 2.1

Провідні поняття, що характеризують діяльність школи як системне педагогічне явище та їх інтерпретація у контексті проблеми полікультурного виховання

Поняття	Інтерпретація поняття у системі діяльності школи	Інтерпретація поняття у контексті проблеми полікультурного виховання
Мета системи	<p>Мета окреслює бажаний майбутній стан системи. Діяльність ЗНЗ як система передбачає реалізацію двоскладової мети: по-перше, ідеальної мети школи у вигляді сформованого виховного ідеалу, по-друге, конкретних цілей-результатів діяльності школи у вигляді знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей учнів на кожному віковому етапі</p>	<p>Реалізація мети системи діяльності школи у полікультурному вихованні виражає активну свідомість окремих суб'єктів освітнього процесу у розвитку полікультурної компетентності учнів. Може розглядатися суб'єктивна мета діяльності ЗНЗ з полікультурного виховання учнів – як суб'єктивний погляд всіх учасників цього процесу на бажаний кінцевий результат, та об'єктивна мета – як майбутній реальний стан полікультурної компетентності учнів, до якого буде переходити ЗНЗ при заданих зовнішніх впливах (методиці, технології, моделі полікультурного виховання) та організаційному ресурсі (відповідному комплексі методик, форм, методів і засобів полікультурного виховання)</p>
Структура системи	<p>Структура системи діяльності ЗНЗ передбачає наявність комплексу необхідних і достатніх зв'язків між елементами цієї системи. Такими зв'язками виступають організаційні, методичні, комунікативні, індивідуально-психологічні, соціальні взаємозв'язки між суб'єктами освітнього процесу в загальноосвітньому навчальному закладі</p>	<p>Структура системи діяльності школи з полікультурного виховання передбачає існування істотних зв'язків між суб'єктами освітнього процесу, групами (класами, педагогічним колективом, колективом батьків), які мають стійкий характер й зберігають свої статусні позиції протягом усього періоду навчання. Структурні зв'язки між елементами можуть виступати як інваріант при переході системи діяльності від одного стану до іншого, трансформуючи набутий досвід полікультурного виховання</p>

Продовж. табл. 2.1

Стан системи	Стан системи діяльності школи відображає сукупність значень її діяльності у певний часовий період. Важливими точками зрізу діяльності є початок і кінець навчального року, початок і кінець навчального дня, час проведення окремих заходів, акцій тощо	Система діяльності ЗНЗ у полікультурному вихованні відповідно до підходів системології визначається через вхідні впливи (середовище, інформаційний простір) та відповідні їм вихідні сигнали (рівень полікультурної компетентності, який демонструють учні загальноосвітнього навчального закладу)
Поведінка системи	Поведінка системи передбачає її здатність переходити від одного стану до іншого з втратою одних та збереженням інших параметрів. Система діяльності ЗНЗ як динамічний феномен характеризується змінними показниками у навчальній та виховній діяльності, які забезпечують розвиток значущих параметрів, в тому числі й компетентнісного змісту	Система діяльності ЗНЗ з полікультурного виховання передбачає розвиток основних показників і рівнів полікультурної компетентності за визначеними на підставі теоретичного аналізу критеріями. На цій основі можна говорити про ефективність застосованих методик, форм, методів, засобів полікультурного виховання
Рівновага системи	Система діяльності ЗНЗ відповідно до цього показника повинна зберігати відносну стабільність як при відсутності значущих зовнішніх впливів, так і за їх наявності	Діяльність ЗНЗ з полікультурного виховання учнів як система має характеризуватися ознаками рівноваги у формуванні полікультурної компетентності при наявності зовнішніх соціально-психологічних, інформаційних, нормативних впливів; з іншого боку, потреба розвитку системи передбачає наявність певних змін у її стані, що, однак, не повинно порушувати загальної рівноваги (концептуальної мети, цілей, завдань) у полікультурному вихованні учнів
Стійкість системи	Цей показник передбачає, що незначні зовнішні впливи на стан системи діяльності ЗНЗ спричиняють незначні зміни вихідних параметрів її діяльності, показників і властивостей школи	Стійкість системи діяльності школи з полікультурного виховання означає урахування незначних впливів з боку зовнішнього соціального середовища або ж цілеспрямованої педагогічної діяльності, які відповідно визначають незначні зміни у сформованості полікультурної компетентності учнів (зокрема у межах контрольних груп учнів під час проведення експерименту)

Відтак, системний підхід відображає загальний зв'язок і взаємообумовленість об'єктів, явищ і процесів педагогічної реальності. Він фокусується на аналізі педагогічних явищ під кутом зору категорій системи, розвитку, зв'язку, взаємодії. В його рамках полікультурне виховання постає як сукупність взаємопов'язаних компонентів (концептуальна основа, суб'єкти полікультурного виховання, його мета, завдання, зміст, педагогічні технології, соціально-педагогічні умови підготовки дітей до життя в полікультурному середовищі). Як зазначила Л. Супронова (2006), системний підхід орієнтує дослідника на те, щоб розглядати педагогічний об'єкт у трьох аспектах: як явище, як процес і як діяльність [339, с. 31–45].

У зв'язку з цим постає питання про суб'єктну структуру загальноосвітнього навчального закладу як системного явища, зокрема про характеристики кожного з суб'єктів освітнього процесу. Такий аналіз дає змогу визначити потенційні можливості освітніх суб'єктів у полікультурному вихованні учнів, та їх суб'єктну значущість у формуванні полікультурної компетентності вихованців.

Традиційно у структурі діяльності загальноосвітнього навчального закладу виділяють два типи суб'єктів освітнього процесу – вчителя і учня. У зв'язку із складністю їх навчальної, виховної, психологічної, культурної взаємодії такий процес окреслюють як суб'єкт-суб'єктні відносини, а теоретичну модель цієї взаємодії – як суб'єкт-суб'єктну педагогіку.

Теоретичні засади суб'єкт-суб'єктної педагогіки в українській педагогічній науці представляють І. Бех (2008) [23], А. Бойко (2012) [38], Т. Левченко (2002) [206], Н. Слюсаренко, М. Кульбацька (2015) [322] та ін. Визначена А. Бойко (2012) суб'єктність учня як суб'єкта освітнього процесу у ЗНЗ характеризується його самобутністю й самоцінністю як індивіда, наділеного відповідними природними даними, компетенціями й здобутим соціальним досвідом. Суб'єктність передбачає ініціативність, активність і самостійність як суб'єктно-можливу основу для існування й розвитку особистості [38, с. 15]. Суб'єктна роль педагога в освітньому процесі у ЗНЗ

визначається традиційно як підгрунття його основних професійних функцій: діагностичної, орієнтаційно-прогностичної, конструктивно-проектувальної, організаторської, інформаційно-пояснювальної, комунікативно-стимуляційної, аналітико-оцінної, дослідницько-творчої.

Суб'єктні характеристики діяльності ЗНЗ як системного феномена виявляють свій вплив на всі види й напрями виховного процесу, в тому числі й на полікультурне виховання особистості, що забезпечує гармонійне співіснування представників етнічних, релігійних та інших культурних спільнот у демократичному суспільстві.

Полікультурне виховання згідно з системним підходом має здійснюватися на трьох рівнях:

- на рівні освітньої політики, у формі державних програм та концепцій;
- на рівні загальноосвітнього навчального закладу, через навчання, виховання, а також учнівське самоврядування та позитивну до культурних відмінностей шкільну атмосферу;
- на рівні позашкільної роботи, через практичний досвід контактів з представниками різних культур у місцевій громаді.

Полікультурне виховання учнів у загальноосвітньому навчальному закладі може реалізуватися у різних контекстах, особливо на рівні початкової та середньої освіти; інтегруватися у різні види діяльності при викладанні навчальних дисциплін (мови та літератури, історії, суспільствознавства, громадянської освіти, етики тощо), а також за допомогою міждисциплінарних тем (наприклад, місцевих учнівських проєктів, розв'язання конфліктів міжкультурної взаємодії); здійснюватися у процесі організації позакласної та позашкільної діяльності.

Як засвідчив теоретичний аналіз проблеми, полікультурне виховання є відповідною реакцією ЗНЗ як педагогічної системи на суспільні проблеми, зумовлені політичними та соціальними антагонізмами й конфліктами, що виникають на основі міжетнічних і міжконфесійних відмінностей. На думку

швейцарської дослідниці М. Рей (2008), термін “міжкультурний” наголошує, що у соціальному розмаїтті культурні домінанти є важливими аспектами ідентичності різних індивідів, спільнот, тому треба брати їх до уваги, вони не є статичними, а багатограними і мінливими, взаємодіють у суспільному житті [297, с. 2].

У матеріалах Українського центру культурних досліджень визначаються основні цілі полікультурної освіти, а саме:

- забезпечення законних прав та задоволення освітніх і культурних потреб національних (етнічних), мовних, культурних меншин;
- формування у молодих громадян України всіх національностей повноцінних уявлень про етнічне й мовно-культурне різноманіття сучасного українського суспільства й внесок різних етнічних груп та народів-сусідів у вітчизняну історію й культуру, знань про мови й культури великих і малих народів, що населяють Україну, переконаності в цінності культурного різноманіття та плюралізму;
- виховання у представників усіх національностей взаємного розуміння, поваги й толерантності, здатності до міжетнічного й міжкультурного діалогу, віри в необхідність мирного розв’язання конфліктів та проблем [178].

Розглядаючи різні підходи до трактування мети полікультурного виховання, звернемося до доробку російського дослідника О. Джуринського (1998), котрий зазначив, що полікультурне виховання має три групи цілей, які означено поняттями плюралізм, рівність і об’єднання. Мова йде про повагу й збереження культурного різноманіття; про підтримку рівних прав і можливостей на освіту та виховання; про виховання школярів в дусі загальнонаціональних політичних, економічних і духовних цінностей [95].

Німецький дослідник М. Гоманн (M. Hohmann) у 1983 р. писав, що мета полікультурного виховання має двоєдиний вимір: 1) спільне вирішення міжкультурних конфліктів, існування яких має бути визнане й усвідомлене; 2) збагачення за рахунок діалогу з іншими культурами [434, с. 4]. У 1999 р.

Г. Дмитрієв визначив мету полікультурного виховання – сприяння за допомогою школи та інших освітніх інституцій, сім'ї та громадських організацій створенню демократичної держави, яка характеризується толерантністю поглядів і суджень людей, визнанням і розвитком культурного плюралізму в суспільстві, рівними правами й обов'язками для всіх громадян, ефективною участю у прийнятті важливих рішень індивідуального і суспільного характеру, свободою вибору, повагою до рішень більшості та захистом прав меншин [100, с. 34].

Опрацювання вищенаведених визначень та міркувань науковців уможлиблює авторське формулювання *мети полікультурного виховання* в межах системної діяльності навчального закладу, під якою ми розуміємо оволодіння особистістю знаннями про культуру власного народу, формування в неї позитивного ставлення до культурних надбань інших спільнот, розвиток умінь і навичок взаємодії з представниками інших культур, виховання у душі толерантності й загальнолюдських цінностей.

Визначаючи мету процесу організації полікультурного виховання, ми виходили з того, що воно здійснюється у суспільному середовищі, де одночасно співіснує декілька ціннісних систем, і відповідно спрямовується на подолання міжкультурних бар'єрів та встановлення добросусідських і рівних партнерських відносин між вихованцями.

Виходячи з цього, полікультурне виховання передбачає формування особистості, котра зберігає власну соціокультурну ідентичність, позитивно сприймає інші культури, поважає соціальну та культурну різноманітність, здатна ефективно комунікувати з представниками інших рас, етносів, конфесій, соціальних станів та гендерних груп. На нашу думку, мета полікультурного виховання має два головні виміри. Перший – створення позитивної атмосфери співжиття представників різних культур, а другий – організація такого суспільного діалогу, який би перетворював культурну багатоманітність у соціальний капітал. Отже, полікультурний компонент загального виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі

забезпечує успішну інтеграцію вихованців, які представляють як культуру більшості, так і культурні меншини, в єдину спільноту громадянського суспільства.

Досягнення мети полікультурного виховання має опиратися на низку принципів: антропоцентризму, культурної відповідності, єдності інтеграції й диференціації, запропонованих дослідниками В. Борисенковим, О. Гукаленком, А. Данилюком (2004). Принцип антропоцентризму, на думку вчених, передбачає наповнення виховного простору особистісними смислами, створення таких виховних умов, за яких активуються особистісні функції дитини. Принцип культурної відповідності передбачає відтворення в освітньому просторі національної культури в її цілісності й осмисленому історичному розвитку та дозволяє визначити місце людини у ній. Принцип єдності інтеграції та диференціації дає змогу зберігати неповторну ідентичність дитини у вирі інтеграційних та глобалізаційних процесів [44].

Нідерландський дослідник полікультурної освіти і виховання Г. Ауергаймер (G. Auerheimer) визначає наступні принципи у ході її реалізації, зокрема: пропагування рівності всіх членів суспільства незалежно від етнічного чи соціального походження; повагу до інакшості; здатність до взаєморозуміння; готовність до міжкультурного діалогу [404, с. 76–80].

Дещо інше бачення принципів полікультурного виховання пропонує Є. Бондаревська (2001):

- природної доцільності: виховання, що враховує закономірності природного розвитку і статево-вікових особливостей;
- культурної доцільності: орієнтує вихователів та цілу систему освіти на ставлення до дитинства як до культурного феномену, а до дитини – як до суб'єкта, здатного до культурного розвитку;
- індивідуально-особистісного підходу: передбачає ставлення до дитини як до особистості;

- ціннісно-сміслового підходу: спрямований на створення умов для набуття дитиною смислу життя, на виховання особистісних смислів усього, що відбувається у його стосунках з природою, соціумом, культурою;
- співробітництва: передбачає об'єднання цілей дітей і дорослих, організацію спільної діяльності, взаєморозуміння та взаємодопомогу, спільну націленість у майбутнє [42].

Спираючись на світовий педагогічний досвід та конкретні результати нашого констатувального етапу педагогічного експерименту, визначаємо *принципи полікультурного виховання* в системі діяльності школи, тобто загальні положення, що характеризують організацію полікультурного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі. Провідним у системі полікультурного виховання, на нашу думку, є *принцип гуманізму*. Він базується на повному визнанні загальнолюдських і громадянських прав дітей, які представляють різні культурні спільноти. Зasadничим документом у цьому контексті є Конвенція ООН “Про права дитини”, прийнята у 1959 р. та ратифікована в Україні у 1991 р.. Зокрема, у Статті 30 цього документа зазначено: “У таких державах, де існують етнічні, релігійні або мовні меншості чи особи з числа корінного населення, дитині, яка належить до таких меншостей чи корінного населення, не може бути відмовлено в праві спільно з іншими членами її групи користуватися своєю культурою, сповідати свою релігію і виконувати її обряди, а також користуватися рідною мовою [174]. Принцип гуманізму в системі полікультурного виховання реалізується в особистісно-орієнтованому підході. Як зазначив український вчений І. Бех (2003), позитивне ставлення людини до себе й до інших виражається в прийнятті себе й інших такими, якими вони є. І це не викликає в дитини роздратування, ворожості, знехтування. Дитина-гуманіст з повагою ставиться до інтересів своїх товаришів, однокласників, дорослих, навіть якщо вони суперечать її власним ціннісним настановам [23, с. 51].

Принцип суспільної консолідації та громадянськості. Полікультурне виховання є невід’ємною частиною процесу становлення громадянина

демократичної держави. Важливо, щоб у загальноосвітньому навчальному закладі представники різних культур однаковою мірою залучалися до обговорення та прийняття рішень на рівні шкільного самоврядування, позакласних заходів, участі у суспільно-корисній роботі, діяльності позашкільних установ тощо. Усі формальні та неформальні правила співжиття шкільного товариства мають бути однаковими для всіх. Не слід замовчувати міжетнічні, міжконфесійні проблеми, учні повинні обґрунтовано представляти та захищати свою позицію. У ЗНЗ має бути створена атмосфера, що сприяє громадянській ініціативі особистості кожного учня та міжкультурній інтеграції. У цьому контексті особливої ваги ми надаємо кооперативній взаємодії. Проектуючи ситуацію взаємозалежності, таке співпраця допомагає учням спільно навчатися і взаємодіяти.

За своєю суттю близьким до принципу суспільної консолідації та громадянськості є *принцип взаємності*, котрий полягає у тому, що полікультурне виховання не може бути одностороннім процесом, а передбачає обопільне прагнення до взаємодії з боку всіх учасників такого процесу. Реалізація цього принципу є можливою у демократичних суспільствах, де з одного боку, гарантується рівний статус для різних культур, а з іншого, створюються умови для спільної відповідальності, співпраці й позитивної взаємозалежності усіх громадян.

Принцип позитивного ставлення до культурного багатоманіття. Відповідно до синергетичного підходу, життєздатність складних систем, які саморозвиваються, залежить від диференційності та наповненості їхніх елементів. Чим складнішою є структура суспільства, багатограннішою етнічна та культурна палітра населення, тим вищим є його потенціал розвитку. З одного боку німецький дослідник В. Міттер (1993) підкреслює: “складність завдання зростає, коли на одній території співіснують різні етнічні спільноти, особливо коли політичний статус здійснює експліцитне чи імпліцитне розрізнення між панівною більшістю і меншістю”. І тоді “масштаб території – місцевий, провінційний чи національний – породжує

різні проблеми і багатопланові стратегії” [239, с. 39]. На нашу думку, культурне багатоманіття слід розглядати не як проблему, а як досягнення, фундамент успішного подальшого розвитку. Існує стереотип, що багатокультурність у суспільстві є загрозою для культурної автентичності. Саме тому в процесі полікультурного виховання слід обговорювати як проблемні ситуації, спричинені співіснуванням різних культур, так й акцентувати на позитивних сторонах та потенціалі полікультурності. Принцип позитивного ставлення до культурного багатоманіття має на меті переконати дітей, що культурне розмаїття є суспільною нормою.

Полікультурне виховання має спиратися на фундаментальний методологічний принцип культуровідповідності, тобто сукупності моделей мислення, символів, цінностей і норм, які свідомо чи підсвідомо формують специфічний спосіб людської діяльності на основі певної ментальності, традицій, правил поведінки, символів, цінностей, освіти тощо. Отже, у сенсі полікультурного виховання варто брати до уваги той факт, що культура є не тільки духовно-матеріальною спадщиною соціальної групи, але й колективним кодексом світоглядних уявлень, соціальних норм. Загальнолюдські цінності мають лежати в основі системи полікультурного виховання.

Принцип культуродоцільності передбачає поєднання у полікультурному вихованні потенціалу історії, мови, традицій та звичаїв різних культур, котрі забезпечують духовну єдність, наступність та спадковість поколінь. Реалізація цього принципу означає, що у виховному процесі мають забезпечуватися передумови для формування особистості, вихованої у традиціях рідної культури й водночас відкритої до інших культур, ідей і цінностей.

У полікультурному суспільстві лише така особистість спроможна зберегти свою національну ідентичність, оскільки вона глибоко усвідомлює національну культуру як невід’ємну складову світової культури. Проте аналіз іншої культури має відбуватися не з позицій, норм та цінностей власної. На

нашу думку, це не означає, що іншу культуру не доцільно критично оцінювати й порівнювати з іншими.

Принцип культурного релятивізму означає, що цінності і норми однієї культури не можна застосовувати для характеристики іншої культури. Полікультурне виховання повинно забезпечувати можливість повноцінного представлення у педагогічному процесі усіх культурних проявів, збереження та розвитку базових цінностей як прояв тієї чи іншої культурної норми і має на меті не асиміляцію представників різних культур в середовище домінуючої культури, а взаємну інтеграцію культур, що має опиратися на кращі зразки та досягнення кожної з них.

Принцип цілісності культурної картини світу передбачає осмислення феномену культури в педагогіці з позиції просторово-часового континууму цілісного культурного розвитку. Сутність цього принципу полягає в узагальненні системи поглядів на світ, що складається з різних культурних, релігійних, етнічних груп, а також усвідомлення людиною свого місця у ньому. Тобто усі елементи культурного різноманіття мають розумітися як прояв цілісного образу світу, який має історично зумовлений характер. Важливою складовою цілісності культурної картини світу є ставлення дитини до навколишньої дійсності і самої себе, що визначається її ціннісними орієнтаціями.

Принцип єдності теорії і практики. Специфіка сучасної педагогічної ситуації полягає у тому, що когнітивна парадигма вже не є засадничою. Більш актуальною є потреба навчити учнів критично відбирати та аналізувати інформацію, а також застосовувати її на практиці. Слід зазначити, що педагог не може сформувати належний рівень полікультурної компетентності учня у контексті знанневої парадигми. Необхідно навчити дитину орієнтуватися й адекватно реагувати на труднощі у ситуаціях міжкультурної взаємодії. Тобто учень має пройти декілька етапів від засвоєння знань до їхньої практичної імплементації через пізнання своєї та

іншої культури, відмову від ксенофобії, сприйняття культурних відмінностей як норми, тобто набуття полікультурної компетентності.

Принцип педагогічної етики і такту. Полікультурне виховання здійснюється в умовах проявів різних культурних ідентичностей, що тим чи іншим чином зумовлюють поведінку дітей, формують їхній світогляд. Вчителів вкрай важливо проявляти особливий такт та витримку при організації спільних заходів для дітей, представників різних культурних спільнот, беручи до уваги ментальні особливості світогляду, етикету та ціннісних установок представників різних культур.

Оскільки полікультурне виховання є багатоаспектною системою педагогічних впливів, важливим в його організації є врахування *принципу міждисциплінарності та комплексності*, що передбачає відображення ідей полікультурності у спектрі всіх навчальних предметів. Включення елементів полікультурності у навчальні плани, позакласну та позашкільну роботу школи сприятиме взаєморозумінню, успішній інтеграції представників різних спільнот. Полікультурне виховання повинно стати також важливим атрибутом загальної атмосфери навчального закладу, зокрема відобразитися в системі роботи з батьками та партнерстві з місцевою громадою [229, с. 8].

Отже, полікультурне виховання базується на принципах сприяння відкритості до інших, повазі до відмінностей, взаєморозуміння, толерантності, визнання культур, надання рівних можливостей і боротьби з дискримінацією. Ці принципи є загальноприйнятими в теорії, але суттєвим викликом є їхнє практичне запровадження.

При визначенні основних завдань полікультурного виховання ми опиралися на позицію українського дослідника Р. Агадулліна (2004), який визначає наступні пріоритети у цій сфері:

- глибоке й усебічне опанування учнями культури рідного народу як обов'язкової умови прилучення до інших культур;
- формування в учнів уявлень про розмаїття культур у світі й країні, розуміння і внутрішнього прийняття рівноправності народів і

рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості;

- створення умов для прилучення та інтеграції учнів до культури інших народів, переважно тих, що проживають в Україні;

- побудова громадянського виховання на основі поліцентричної моделі національної культури, що забезпечує єдність громадянських та етнокультурних інтересів особистості;

- виховання представників усіх національностей у дусі взаєморозуміння, довіри і толерантності, готовності до позитивного міжетнічного та міжкультурного діалогу;

- формування й розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями інших культур [4, с.24].

У “Програмі українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді” (2015 р.) зазначено, що полікультурність передбачає інтегрованість української культури у європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування у дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до цінностей, культури, мистецтва, вірування інших народів, здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру як невід’ємну складову загальнолюдської [25, с. 23].

До завдань полікультурного виховання, заснованих на перелічених принципах його реалізації в системі діяльності школи та урахуванні особливостей українського суспільства, вважаємо за необхідне віднести:

1. Формування особистості, здатної усвідомити свою соціокультурну приналежність, тобто розгляд власної культури в цілісній картині культурного багатоманіття.

2. Оволодіння знаннями про культурну багатоманітність свого середовища, традиції, вірування, особливості поведінки представників інших

етнічних, релігійних, соціальних та культурних груп та визнання їхнього права на своєрідність та неповторність.

3. Встановлення позитивних ціннісних установок до представників інших культур.

4. Формування практичних вмінь ефективної співпраці з представниками інших культур, емпатії.

У процесі реалізації полікультурного виховання особливе значення має його зміст. Російський дослідник В. Єршов (2000 р.) пропонує формулювати зміст полікультурного виховання згідно із загальнодидактичною теорією чотирискладової загальної освіти: соціокультурна ідентифікація особистості, освоєння системи понять і уявлень про полікультурне середовище, виховання позитивного ставлення до багатогранного культурного оточення, розвиток навичок спілкування. Одним з головних освітніх завдань виступає виховання духовної культури, яка найбільш чітко проявляється у взаємостосунках людей, особливо у міжкультурних комунікаціях [109].

Уже згадувана нами Мішлін Рей вважає, що зміст полікультурного виховання слід розглядати, виходячи із таких компонентів:

– заперечення егоцентричних, соціоцентричних і етноцентричних переконань;

– зміна стереотипних уявлень і подолання упереджень, що породжують судження і дії;

– ламання бар'єрів і сприяння відносинам між людьми різного віку, мови, етнічності, культури і релігії, а також суспільними класами, інституціями, професіями тощо;

– розвиток та підтримка діалогу між особами, групами осіб і громадами, які представляють різні культури, заради досягнення позитивних результатів;

– поєднання особистісної відповідальності з колективною відповідальністю певної культурної групи, а також міжнародною спільнотою [297, с. 5].

На нашу думку, важливою засадою у формуванні змістового наповнення системи полікультурного виховання є концепція мультиперспективної освіти німецьких дослідників Г. Гепферда й У. Шмідта (1988). Зокрема, Г. Гепферд на прикладі аналізу шкільних програм з історії, суспільствознавства та релігії у федеральній землі Німеччини Баварії стверджує, що не можна судити про багатокультурний характер освітніх та виховних програм лише на основі представлення в них інших культур. Важливішим є те, як ці культури представлені та сприймаються учнями. Вчений визначив критерії, які варто брати до уваги, формуючи змістову основу шкільних програм: “інші народи і культури мають розглядатися не як об’єкти, а як історичні суб’єкти. Необхідно зображати представників інших культур у їхніх безпосередніх життєвих ситуаціях, із стилем життя, традиціями, особливостями і життєвими обставинами” [463, с. 43]. Вважаємо, що такий підхід є особливо актуальним для формування змістового наповнення предметів соціо-гуманітарного циклу у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах.

Різнобічну характеристику організації полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Засади полікультурного виховання у системі діяльності
загальноосвітнього навчального закладу**

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ		
<p align="center">МЕТА – оволодіння особистістю знаннями про власну та інші культури, формування в неї позитивного ставлення і навичок взаємодії з представниками інших культур.</p>		
ПРИНЦИПИ	ЗАВДАННЯ	ЗМІСТ
<ul style="list-style-type: none"> • Гуманізму • Суспільної консолідації та громадянськості • Взаємності • Культурного релятивізму • Цілісності культурної картини світу • Педагогічної етики і такту • Міждисциплінарності • Комплексності 	<ul style="list-style-type: none"> • Виховання особистості, здатної усвідомити свою соціокультурну приналежність • Оволодіння знаннями про культурну багатоманітність свого середовища • Встановлення позитивних ціннісних установок до представників інших культур та визнання їхнього права на своєрідність та неповторність • Формування практичних вмінь ефективної співпраці з представниками інших культур, емпатії 	<ul style="list-style-type: none"> • Подолання етноцентризму • Врахування соціокультурного контексту • Долання міжкультурних стереотипів • Використання позитивного досвіду міжкультурної взаємодії

Отже, належним чином організоване навчання сприяє толерантному ставленню, критичному світогляду та вмінню спілкуватися з представниками різних культур. Однак формування полікультурних здатностей не може бути повністю забезпечене можливостями окремих навчальних дисциплін. Значний потенціал полікультурного виховання містить позаурочна та позакласна виховна робота. Полікультурний напрям у позакласній виховній роботі реалізовується через бесіди, диспути, фестивалі, конкурси, художню самодіяльність тощо. У сучасних умовах навчальні заклади надають більше уваги проектній роботі, соціальній активності учнів, організації євроклубів, шкільних обмінів, партнерства з громадськими організаціями, засобами масової інформації.

На основі проведеного аналізу стану інтеграції категорії полікультурності у ситему навчально-виховного процесу вітчизняної школи можливо зробити такі висновки:

- Сучасний зміст загальної середньої освіти достатньо уваги надає етнічній складовій виховання, але суспільна дійсність ставить перед освітою і вихованням виклик щодо більш системної та глибшої інтеграції полікультурного компоненту.
- Полікультурне виховання не може системно реалізуватися в загальному виховному процесі лише засобами знанневої парадигми, домінування репродуктивного характеру навчання, обмеження міжпредметних зв'язків, незбалансованості світоглядних знань учнівської молоді, недостатнього використання виховних можливостей позитивних ситуацій полікультурної взаємодії, браку активних та інтерактивних методик, що сприяють формуванню полікультурних компетентностей.
- Усі суспільні інституції (не лише школа) мають формувати особистість, що володіє полікультурною компетентністю, розуміє багатовимірність сучасного світу, зберігаючи власну культурну самобутність.
- Зміст полікультурного виховання повинен формуватися залежно від соціокультурного контексту певного середовища.
- Акцент має здійснюватися на формуванні толерантної поведінки на засадах громадянської відповідальності та соціального партнерства.

Реалізація змістовного компоненту передбачає запровадження у шкільний виховний простір різноманітних ситуацій: інтеграції елементів полікультурного виховання в наявні предмети шкільного циклу, атмосфери відносин між усіма членами шкільної спільноти, позакласної навчально-виховної роботи, участі вихованців у діяльності місцевих культурних та громадських організацій. Тобто полікультурне виховання надає можливості для усіх учасників навчально-виховного процесу (учнів, вчителів, батьків, членів місцевої громади) розвивати і вдосконалювати полікультурні здатності на різних рівнях життєдіяльності шкільної спільноти. Формування

позитивного досвіду міжкультурної взаємодії розпочинається з найближчого середовища особи, поглиблюється і вдосконалюється в ширших соціальних групах. Відтак кожна змістова складова полікультурного виховання містить певне коло питань, що характерні для тієї чи іншої спільноти: сім'ї, родини, друзів, класу, вулиці, школи, місцевої громади тощо. Запропонована проблематика розглядається у морально-етичному, правовому, політичному та історико-культурному аспектах. Таким чином, зміст полікультурного виховання може бути представлений знаннями про полікультурність навколишнього світу, навичками його пізнання, повагою й толерантним ставленням до етнічних, культурних, расових, релігійних та інших відмінностей, рівнем оволодіння різноманітними моделями міжкультурної взаємодії.

2.2. Громадянська ідентифікація особистості школяра у полікультурному середовищі

Демократична розбудова українського суспільства передбачає консолідацію та інтеграцію різних соціальних груп в рамках держави, а також формулює для вітчизняної освіти важливе завдання підбору адекватних і дієвих виховних концепцій, педагогічного інструментарію, спрямованих на формування не лише толерантної особистості, а й відповідального активного громадянина, здатного ефективно взаємодіяти у демократичній культурі.

Полікультурна освіта і виховання розглядаються у дослідженні як актуальне та життєво важливе педагогічне рішення в сучасних умовах української державності, яке повинне лягти в основу принципово нової педагогічної практики, спрямованої на розбудову демократичного полікультурного суспільства. Адже цілісна система реалізації полікультурного виховання сприятиме розбудові громадянської нації, що характеризується високим рівнем солідарності та міжособистісної довіри

громадян, готовністю до співпраці та спільних дій на користь суспільства, усвідомленням, що кожен несе свою частку відповідальності за стан справ у ньому. Усі громадяни, незважаючи на етнічне походження, стать, соціальний статус, релігійні переконання тощо, повинні мати рівні можливості для повноцінного багатостороннього розвитку.

Відтак ключові ідеї та положення, викладені у дисертаційному дослідженні, є спробою відповіді на виклики, що стоять перед українським суспільством: необхідності виховання толерантності, розвитку емпатії та налагодження співпраці представників різних культур в одній державі; формування активної життєвої позиції, громадської відповідальності, ініціативи, патріотизму у школярів. Адже, розвиваючи в молодій особі плюралізм думок та поглядів, формуючи критичний світогляд та аналітичне мислення, уміння орієнтуватися в складних суспільних процесах, брати активну участь у громадському житті країни, полікультурне виховання сприяє утвердженню толерантного і демократичного суспільства.

Полікультурне виховання як ключове поняття дослідження передбачає аналіз середовищних характеристик його здійснення та індивідуальних характеристик особистості. Все це визначає характер методично-змістового забезпечення полікультурного виховання у системі діяльності школи. Означені індивідуальні характеристики, у свою чергу, залежать як від свідомого (набутого у процесі соціалізації особистості), так і несвідомого (представленого успадкованою структурою психіки, що спонукає до реалізації певного життєвого досвіду) у структурі особистості школяра та можливостей виховного впливу на неї.

Фундаментальним питанням розвитку сучасної педагогічної науки є соціальна спрямованість виховного процесу. З одного боку, виховний процес молодого покоління має орієнтуватися на формування особистості, яка володіє тими ж засадничими цінностями, що і більшість членів суспільства. З іншого боку, проживаючи в поліетнічному середовищі, люди зіштовхуються з культурною різноманітністю, яка передбачає наявність палітри

світоглядних поглядів та ціннісних переконань. Таким чином, розвиток сучасного суспільства є амбівалентним, оскільки передбачає як соціальну уніфікацію, так і враховує прагнення особистості зберегти свою культурну ідентичність.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з цієї проблематики засвідчує особливу увагу до проблем формування ідентичності школярів та молоді з боку таких зарубіжних учених як Е. Еріксон, А. Етціоні, Р. Інглеарт, Т. Кузьо, Х. Лінц, І. Пріزل, Е. Сміт, Х. Ортега-і-Гассет, А. Степан, В. Хесле, Е. Хобсбаум. Загальні питання формування ідентичності у процесі соціалізації учнів ЗНЗ досліджували вітчизняні педагоги П. Вербицька [51], І. Вільчинська [59], Н. Лавриченко [200], О. Сухомлинська [342], М. Хайруддінов [370]. Проблему збереження національно-культурної ідентичності учнівської молоді досліджували такі психологи, педагоги, соціологи, історики, культурологи: Д. Бенкс [407], О. Вишневський [56], Ю. Габермас [63], Я. Грицак [83], О. Міхеєва [333] та інші. Утім, в українській педагогічній науці проблема культурної ідентичності школярів відповідно до різних вікових категорій поки що розроблена недостатньо, і наша праця частково заповнює цю прогалину.

Характеризуючи особливості формування особистісної ідентичності дитини в полікультурному середовищі звернемося до результатів наукових досліджень сучасного італійського соціолога А. Перроті (2001), котрий виносить на обговорення наступну проблему: “чи освіта повинна вивільняти й посилювати в кожному індивіді те, що робить його подібним до інших, і передусім, залежить від його інтелекту, функціонування та принципи якого претендують на універсальність? Чи, навпаки, повинна залучати індивіда в колективи або спільноти, що виступають носіями якоїсь своєрідної культури, або в групи, які заявляють про свою несхожість, захищаючи, відповідно, своє існування та право на висловлення своїх поглядів?” [271, с. 29].

Вважаємо, що осмислення ідентичності школяра важливе для розв'язання міжкультурного порозуміння. Усвідомлення власної цілісної та

самобутньої ідентичності дозволяє молодій людині зрозуміти, ким вона є, поєднати різні прояви багатогранної особистості, що виникають упродовж соціальних інтеракцій в різних ситуаціях. Ідентичність дозволяє індивіду формувати себе у всьому багатстві відносин з навколишнім світом і визначає його систему цінностей, ідеали, життєві плани, потреби тощо. Слід зазначити, що ідентичність не є стійкою характеристикою, а динамічним процесом, що різновекторно розвивається впродовж життя людини та має складну ієрархію. Оскільки ідентичність є динамічним, а не статичним явищем, жодна з її форм не є завершеною, а відтак і стабільною. З іншого боку, ідентичність не є також і сукупністю різних компонентів – її більш-менш інтегровано у символічну структуру, яка існує в певному часовому вимірі (минуле, сучасне, майбутнє), який надає впевненості в її континуальності і стійкості [362, с. 2]. Полікультурний підхід у вихованні розвиває педагогіку гуманних та толерантних людських відносин, прагнучи навчити особистість пізнавати різні культури, позитивно та толерантно сприймати відмінності інших.

Український дослідник О. Майборода (1996) характеризує ідентичність як сукупність специфічних рис, які виділяють певну групу людей з кола інших груп і служать окремій особі підставою для віднесення себе до цієї групи [227, с. 81]. Л. Шнейдер (2004) розглядає ідентичність як синтез всіх характеристик людини в унікальну структуру, яка визначається і змінюється в результаті орієнтації в соціальному середовищі, котре постійно змінюється [386, с. 442]. Г. Койп (2001) у своїй праці “Без страху бути різними” описує концепцію так званої клаптикової ідентичності (*patchwork identity*), в центр якої ставить щоденну діяльність. Вчений визначає ідентичність як проект, в якому кожен суб’єкт впорядковує для себе фрагменти різного досвіду. На зміну поняттю глобального суспільства приходять поняття вузлового суспільства: індивіди більше не належать до єдиного суспільства, а входять у численні мережі, які перетинаються, створюючи безліч можливих комбінацій [271, с. 37].

У структурі ідентичності узвичаєно розрізняти два рівні – індивідуальний і соціальний. Перший рівень – це набір персональних характеристик, що роблять індивіда унікальним, а другий рівень пов’язаний з ідентифікацією індивіда з нормами й очікуваннями соціального середовища, у якому він перебуває. Ці два рівні тісно взаємопов’язані, оскільки уявлення людини про себе виникають і розвиваються під впливом суспільних уявлень. Зазначимо, що осмислення ідентичності людини набуває особливої актуальності у сфері міжкультурної комунікації. [353]. Із розвитком інформаційного суспільства, ринкової економіки, Інтернету сучасна людина має широкий вибір особистісної самоідентифікації. Як зазначає Й. Тернборн (2006), “модерність означала пролом у шаблоні традиційної ідентичності, можливість утечі від переданої в спадок ідентичності родини, місцевості та соціального рангу” [348, с. 188]. Соціальний аспект ідентичності є важливим поряд із особистісною, індивідуальною ідентичністю. Е. Балібар і І. Валерштайн (1991) підкреслюють, що “усі ідентичності є індивідуальними, але немає індивідуальних ідентичностей, які були б побудовані поза межами соціальних цінностей, норм поведінки і колективних символів. Питання в основному полягає у тому, як домінантна точка співвідношення індивідуальної ідентичності змінюється з часом, а також за умови зміни навколишнього середовища” [405, с. 35]. У цьому сенсі Є. Більченко (2009) відповідно до загальної динаміки культурно-цивілізаційного процесу виділяє три основні типи ідентичності: монокультурну, полікультурну та транскультурну [34, с. 65].

Сучасні вітчизняні соціологи О. Ковалевська, Л. Малес та О. Міхеєва (2015) трактують ідентичність як сукупність уявлень людини про себе та своє становище в суспільстві на підставі ототожнення себе з певними групами людей та соціальними ролями, котрі допомагають відрізнити “своїх” від “інших”. Також дослідниці наводять свою типологію ідентичностей:

– територіальна (самоідентифікація з певною територією / територіями, що має ієрархічний характер).

- національна (передбачає як реальну, так і уявну співпричетність людей не лише в соціальному й культурному, а й у політичному сенсі).
- релігійно-конфесійна (є категорією релігійної свідомості, змістом якої виступає співвідношення з ідеями і цінностями, які розглядаються як релігійні, а також належність до конкретних релігій).
- міська (суб'єктивний стан відчуття зв'язку з містом).
- гендерна (усвідомлення своєї належності до чоловічої або жіночої статі).
- вікова (відображає приналежність до тієї чи іншої вікової групи).
- професійна (об'єктивна та суб'єктивна єдність з професійною групою, справою, що зумовлює спадкоємність професійних характеристик особистості).
- культурна (засвоєння суттєвих елементів колективної культури та ототожнення з ними; відчуття відмінності від інших культурних спільнот) [169, с. 126–128].

Особливе місце серед усього багатоманіття різних видів ідентичностей займає етнічна, яка є найбільш чітким вираженням почуття групової ідентичності. Однак в сучасних поліетнічних суспільствах принцип етнічної приналежності та відповідної суб'єктивної ідентичності набуває політичного сенсу, подекуди провокуючи різке збільшення випадків суперечностей між етнічними групами [59, с. 12]. Етнічний компонент має великий вплив на формування ідентичності особистості та є системно визначальним у процесі полікультурного виховання. За визначенням англійського дослідника Д. Міллера (David Miller, 2000), етнічна група – “це певна кількість людей, що мають відмінний від інших набір культурних цінностей і спільну мову, визнають свою культурну спорідненість і здійснюють певні практичні дії, які відокремлюють їх: вони вступають у шлюб, утворюють різноманітні об'єднання, спільно відвідують свої сакральні споруди тощо. Тобто, група виявляє і практикує значний рівень внутрішньої солідарності” [453, с. 127]. Етнічна ідентичність стає одним із важливих орієнтирів індивіда у соціумі,

що визначає його відносини з представниками інших національно-етнічних груп.

У контексті виховного впливу на особистість етнічної групи, з якою вона себе ідентифікує, варто більш детально розглянути поняття етноцентризму, тобто надання особливого статусу своїй етнічній групі у порівнянні з іншими. Американський соціолог В. Самнер (William Sumner, 1942) трактував етноцентризм як властиву представникам того чи іншого етносу здатність сприймати й оцінювати життєві явища крізь призму традицій і цінностей власної етнічної групи, яка виступає в якості якогось еталону або оптимуму [467, с. 812]. Німецький історик і теоретик культури Й. Рюзен (2010) під етноцентризмом розуміє поширену культурну стратегію набуття ідентичності через відрізнення своєї групи від інших так, що спільний для групи соціальний простір сутнісно відмежовується від простору життя інших. Це відрізнення наповнюють оцінками, які себе визначають позитивно, тоді як інших – негативно. Зокрема “етноцентризм дефілює свою ідентичність через відповідне відрізнення від інших. В етноцентричному мисленні позитивними цінностями наділяють “своє”, а протилежне вкладають у концепцію інакшості інших. *Інакшість* – це лише негативний відбиток свого “я”. Через таке негативне оцінне наповнення інакшість інших слугує для обґрунтування й легітимації власної самоповаги [304, с. 161].

У цьому сенсі канадський психолог Дж. Марсія (J. Marcia, 1991) виділив чотири етапи розвитку ідентичності школяра, вимірювані ступенем етнічного, релігійного й політичного самовизначення:

1. “Невизначена, розмита ідентичність” – індивід не виробив чітких переконань, не зіштовхнувся з кризою ідентичності.
2. “Дострокова, передчасна ідентичність” – індивід включився у відповідну систему відносин, але не самостійно, а на основі чужих думок і дотримуючись чужого прикладу.

3. “Мораторій” – індивід у процесі нормативної кризи самовизначення вибрав з багатьох варіантів той єдиний, котрий і може вважати своїм.

4. “Зріла ідентичність” – криза довершена, індивід перейшов від пошуків себе до самореалізації [451].

Узагальнення цих праць уможливило наш висновок стосовно того, що система цінностей, що її визначає соціальне угруповання виховного полікультурного середовища школи, може бути відмінною від тієї системи, яка регулює оцінку і ставлення до інших.

Залежно від самоусвідомлення та психологічного визнання приналежності до тієї чи іншої спільноти особистість може поєднувати в собі різні ідентичності. Тому цікавою є позиція українського науковця І. Соломадина (2003) про різні види ідентифікації особистості відповідно до міри особистої причетності у полікультурному середовищі. Автор виділяє символічно-поверхневу та вчинково-відповідальну ідентифікації. Різниця між цими категоріями лежить у здатності особистості визначати себе як людину культури, яка відчуває себе відповідальною за те, що було, і те, що буде з її народом та країною в контексті світового історичного та сучасного буття [329, с. 14]. Варто зазначити, що позиція автора дуже тісно корелюється із визначеними нами у Розділі 1. рівнями пізнання концепта культури: символічно-демонстраційний та психолого-поведінковим. Як висновок з такою аналогією можна стверджувати про тісний взаємовплив культурної ідентичності і культурного середовища, суб’єктного та об’єктного вимірів культури як суспільного феномена. Ми трактуємо *ідентичність школяра* як соціально-психологічний стан особистості, котрий характеризує її приналежність чи прагнення належати до певної соціокультурної групи. Попри те, зазначимо, що власні норми особистості школяра можуть не збігатися з нормами та ролями, які він приймає під час соціальних інтеракцій. Для формування стійкої ідентичності дітям необхідне досягнення балансу індивідуального та соціального рівнів.

Потенційним супутником процесу як глибшого усвідомлення своєї ідентичності, так і її трансформації є психологічний стан *кризи ідентичності*. Така ситуація особливо актуальна для дитячого та юнацького віку, коли відбувається процес самоствердження особистості, і ціннісні установки на приналежність до тієї чи іншої референтної групи в особистості не є стійкими. Криза ідентичності найяскравіше виявляється в юності, хоча подальше визначення самоідентичності може відбуватись і в інші періоди життєвого онто- і соціогенезу. Чим успішніше особистість розв'язує перші етапи кризи ідентичності, тим легше їй згодом керувати подібними переживаннями упродовж індивідуального розвитку й соціального становлення.

Труднощі, пов'язані з втратою чи пошуком власної ідентичності можуть виявлятися в осіб різного віку, статі, соціального статусу, професійного та життєвого досвіду. Отже особливого значення набуває дослідження ідентичності в дітей шкільного віку саме в складний та суперечливий період їхньої соціалізації, оскільки для такого стану характерно загострення проблеми психологічної кризи, що виявляється в індивідуальних, соціально-особистісних виборах, ідентифікації, самовизначенні та в інших психологічних феноменах. Основоположник цієї проблематики Е. Еріксон (1996) зазначав, що для кризи ідентичності нормальним і, більш того, необхідним є період так званої сплутаної ідентичності, тобто втрати орієнтирів у самому собі. Адже ідентичність молодих людей перебуває в процесі формування, вони часто відчують сумніви у тотожності самому собі. Відтак головним завданням, яке постає перед індивідом у ранній юності, є формування почуття ідентичності на противагу рольовій невизначеності особистісного "Я". Молода людина має відповісти на питання "Хто я?", "Який мій подальший шлях?". У пошуках особистої ідентичності людина вирішує, які дії є для неї важливими, і виробляє певні норми для оцінки своєї поведінки та поведінки інших людей.

У випадку, коли не формується особиста ідентичність, можливе виникнення суспільно-неадекватної ідентичності, що виявляється у:

- відході від психологічної інтимності, запобіганні тісним міжособистісним відносинам;
- “розмиванні” почуття часу, нездатності будувати життєві плани, страху дорослішання та змін;
- невмінні реалізувати свої внутрішні ресурси й зосередитись на якійсь головній діяльності, розпиленні продуктивних творчих здібностей;
- формуванні “негативної ідентичності”, що виражається у відмові від самовизначення й виборі негативних зразків для наслідування.

Транслюючи проблематику психологічної кризи ідентичності на педагогічну перспективу, А.Джуринський (2012) зазначає, що у багатонаціональному середовищі можливі різні варіанти самоідентифікації й етнокультурної мобільності особистості як суб’єкта освіти: 1) демонстративна підтримка групової ідентичності й усунення від діалогу з іншими культурно-етнічними групами; 2) маргінальне відчуження, коли особистість не оволодіває жодною з культур і відчуває внутрішній психологічний дискомфорт; 3) зміна особистісної етнокультурної самоідентифікації, в тому числі множинна самоідентифікація, що дає змогу пізнавати багатство інших культур без втрати власної. В останньому випадку особистість, визначаючи власне Я, переживає ситуацію вибору, “присвоюючи” інокультурні, загальнонаціональні та світові духовні цінності [96, с. 9–10].

В українському контексті зазначені проблеми особливо чітко спостерігаються у дітей з числа переселенців зі Сходу України та Криму (2014–2015). За результатами проведеного в Україні опитування дітей з числа внутрішньо переміщених осіб (2016), що стало частиною нашого експерименту, вже чітко встановлена ідентифікаційна матриця індивіда може руйнуватися у ситуації, коли внаслідок зміни життєвих обставин особистісні переконання, ціннісні орієнтири починають втрачати свою життєздатність та

актуальність. Як правило, у таких випадках особистість переструктурує власну ідентичність відповідно до нових вимог соціуму, не втрачаючи при цьому первісної неповторності. Попри те, якщо у процесі переструктурування ідентичності починає домінувати “механізм психологічного захисту”, й індивід не може акцептувати змін, що сталися у його житті, то криза ідентичності поглиблюється дедалі більше.

Особливості повсякденного життя сучасного школяра в умовах розвитку інформаційних технологій суттєво впливають на процеси його особистісної самоідентифікації. Це проявляється, зокрема, у наявності різноманітних альтернатив вибору ідентичності, втратою спорідненості з досвідом попередніх поколінь. Тому пошук ефективних індивідуальних стратегій виходу дітей з психологічного стану кризи ідентичності потребує розробки відповідних психокорекційних заходів.

Полікультурність на противагу етноцентризму акцентує на культурних домінантах як важливих аспектах ідентичності різних індивідів, спільнот, які треба брати до уваги. У багатокультурному контексті в процесі взаємодії усі культури змінюються і збагачуються. Саме тому визнання цінності різноманітності та забезпечення кожному можливості конструювати власну ідентичність покладено в основу конструктивного міжкультурного діалогу.

Незважаючи на те, що ідентичність виникає локально і функціонує у певному локальному контексті, вона відчуває вплив глобальних тенденцій і проблем. Р. Дарендорф зазначає, що гетерогенність суспільства становить справжнє випробування сили громадянських прав. Загальна повага до засадничих прав людей, які відрізняються за походженням, культурою та віруваннями, свідчить про належне поєднання ідентичності та розмаїття як осердя громадянських та цивілізованих суспільств [416, с. 23].

Як свідчать результати нашої дослідно-експериментальної роботи, досить часто учні не бажають або соромляться обговорювати свою етнічну приналежність, побоюючись, що це викличе певні застороги чи невідповідну

реакцію з боку однокласників. Особливо це стосується тих вихованців, які представляють етноси, що належать до суспільної меншості.

Для вивчення тенденцій, що характеризують основні трансформації етнічної ідентичності в системі міжетнічних відносин в умовах стабілізації поліетнічного і полікультурного суспільства, О. Аймаганбетова (2007) визначає шість типів етнічної ідентичності (від індиферентності до етнофанатизму) з різними проявами її рівнів (від гіпоідентичності до гіперідентичності). З 2001 по 2006 рр., за спостереженнями ученої, у рівнях етнічної ідентичності учнів загальноосвітніх шкіл відбувалися значні трансформації. Зокрема, динамічні групові трансформації типів та рівнів етнічної ідентичності виступили показником посилення міжетнічної взаємодії внаслідок врівноваження відстежених в дослідженні дезінтеграційних та інтеграційних тенденцій. Основним механізмом формування ідентичності школяра виступає процес суб'єктивної категоризації. Його особливості відображають характеристики соціальної ситуації, у якій перебуває людина [5, с. 19–20]. Таким чином, на думку дослідниці, за умови позитивних міжетнічних стосунків етнічна ідентичність поступається іншим ідентичностям та характеристикам (гендерним, професійним тощо); за умови ж негативних – категорії “національність”, “етнічність” виходять на перший план та задають свій ракурс соціальній перцепції.

Вітчизняна дослідниця Н. Лавриченко (2000) стверджує: “Щоб не втратити цілісність світосприйняття та ставлення до світу, молоді доводиться або власноруч утворювати систему життєвих орієнтацій з наявних та переважних у суспільстві цінностей, або ж визнавати своїми цінності різноманітних угруповань. У такій ситуації молодь стає вдячним матеріалом для навіювань та маніпуляцій, потрапляючи до новоявлених проповідників та авторитетів” [200, с. 297]. Як зазначає І. Вільчинська, колективна приналежність, бажано до груп чи об'єднань, що мають певні символи членства і знаки відмінності, є найбільш важливою, ніж будь-коли раніше.

Щоб належати до нації або етнічної групи, від людини нічого не вимагається. З цієї спільноти не можна вигнати, виключити. Людина об'єктивно в ній перебуває від народження і протягом життя [59]. З одного боку, для індивіда потреба визнання його належності до спільноти є мотиваційним чинником поведінки, відтак внутрішнім фактором співвіднесення себе з певною спільнотою виступає її престиж чи статус. З іншого боку, труднощі, пов'язані із пошуком своєї суспільної затребуваності, супроводжуються соціальною апатією та пасивністю. Тому сьогодні обговорення розвитку та взаємодії національного, патріотичного, громадянського, полікультурного чи інших видів виховання пов'язане з парадигмою соціокультурного чинника ідентичності.

Різноманітність сприяє розвитку будь-якого суспільства. Так основоположник поняття культурного громадянства Б. Тернборн (2008) акцентує увагу на ролі освіти в національній системі цінностей. Відповідно до такої позиції громадянство передбачає не лише ідею загального статусу і національної політичної структури, а також поняття загальної культури і загальної освітньої системи. Вчений звертає увагу на напруження між сучасною ідеєю громадянства і постмодерною культурною різноманітністю та її релятивізмом, висловлюючи небезпеку злиття постмодерної культури з ідеєю глобальних прав людини, що приведе до ціннісних конфліктів [348, с. 230].

Водночас особливий статус у різноманітних трактуваннях природи ідентичності та її видів займає особливий вимір ідентичності, котру дослідники називають по-різному: “надетнічною”, “політичною”, “державно-політичною”, “національною”. Такий характер ідентичності говорить про громадянську приналежність особистості до тієї чи іншої політичної нації, як правило, у кордонах однієї держави. Відповідно, сучасний характер інтеграційних процесів в Україні створює умови для моделювання такого розуміння поняття національна приналежність, яке асоціюється не з етнічною

категорією, чи будь-якою іншою формою суспільної ідентичності, а передусім із громадянською приналежністю.

На підтвердження цієї думки український історик Ярослав Грицак стверджує, що існують два шляхи будування національної ідентичності. Перший ґрунтується на так званому “кровному праві” (*ius sanguinis*). При такому способі ідентифікації приймається, що члени однієї нації мають спільне походження і спільну культуру. Інша концепція базується на т. зв. “праві території” (*ius solli*). Вона розповсюджена здебільшого серед тих суспільних груп, яким бракує спільного походження і спільної культури. Ключовим моментом у цьому випадку є ріст солідарності серед населення певної території, незалежно від етнічних, культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей, які існують серед місцевих жителів [83].

Попри перспективні тенденції розвитку полікультурного виховання варто звернути увагу на те, що в українській педагогічній науці є недостатньо активними наукові дискусії щодо громадянської місії полікультурного виховання, долучення представників різних культурних спільнот до розбудови українського громадянського суспільства. Досить часто полікультурне виховання апріорі розглядається як антипод патріотичного виховання чи чужинський елемент для української педагогіки. Слушною тут є думка М. Мудрого, який у статті “Національне виховання, або матерія без руху” зазначає: “Сучасні інтерпретації національного виховання, хоча й згадують про “глобальний простір”, у який українцям треба інтегруватися, насправді змушують українське суспільство до життя в замкнутому світі. У них дивовижно поєднуються захисний “етнографічний” націоналізм з намаганнями мислити геополітичними категоріями” [246].

Отже, сьогодні стає очевидним, що вирішення проблеми суспільної інтеграції в Україні значним чином залежить від рівня сформованості громадянської позиції усіх членів соціуму, незалежно від етнічної, релігійної, регіональної чи іншої культурної приналежності. У зв’язку з цим, на нашу думку, не існує жодних неузгоджень і суперечностей між поняттями етнічної

та національної ідентичності. Вони є невід'ємними складовими нової парадигми виховання особистості в Україні та спрямовані на всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства – громадянина української держави. Водночас, зауважимо, що універсалізація одного із вищезазначених аспектів виховання може призвести до негативного результату виховного процесу: формуванню суспільно інфантильної чи патерналістськи налаштованої особистості, з одного боку, а з іншого – консервативного прихильника власних традицій. Пошуки шляхів запобігання такого дисбалансу у сучасній теорії та практиці виховання повинні стати самостійним предметом наукових досліджень.

Автори, які вивчають проблематику ідентифікації, підводять під формування сучасної національної ідентичності певне підґрунтя: етнічну єдність, національну ідею, релігію, мову, політичні орієнтири тощо. Ю. Габермас (1999) натомість пропонує іншу основу нової ідентичності: “Нова ідентичність суспільства, яке подолало кордони окремих держав, не може ані співвідноситись з певною територією, ані спиратись на певну організацію” [369, с. 49]. У зв'язку з цим підґрунтям нової ідентичності такого суспільства є, за Ю. Габермасом, ідея універсальності демократії та прав людини – той “твердий матеріал, в якому сьогодні відбиваються промені національних традицій – мови, літератури і історії...” [369, с. 78].

Міркування німецького вченого знаходять підтвердження у процесах реформування освітніх систем європейських країн, що спрямовані на формування єдиної європейської ідентичності. Як зазначає російська дослідниця А. Савіна (2014), визначальну роль у формуванні єдиної європейської ідентичності та її зміцненні за відсутності згуртованості суспільств країн ЄС покликана виконувати інтеграція освітніх систем, що ґрунтується на освітньому діалозі та міжнародній мобільності, а також реалізує стратегії відкритої освіти на основі полікультурності. Відповідно, освітня політика ЄС має сприяти підвищенню якості освіти через організацію співробітництва між країнами-членами ЄС, здійснювати підтримку їхньої

освітньої діяльності в умовах культурного та мовного розмаїття, а також сприяти обміну міжнародним досвідом [305, с. 111–114]. Таким чином, в ЄС під впливом інтеграційних процесів формуються взаємопов'язані, близькі за структурою та змістом освітні системи, гнучкі та відкриті до змін, здатні адекватно на них реагувати і разом з тим зберігають власну ідентичність і національну специфіку.

У “Білій книзі з інтеркультурного діалогу” зазначено, що свобода вибору культури є засадничим аспектом реалізації прав людини, котра може обирати належність до різних культур одночасно або на різних етапах свого життя. Оскільки кожен індивід певним чином є продуктом свого соціокультурного середовища, в сучасних демократичних країнах він може збагатити свою ідентичність шляхом інтеграції в неї елементів різних культур. Відповідно у системі полікультурного виховання, яке стало поширеною практикою у розвинутих демократичних суспільствах, головний акцент робиться не на універсалізації соціокультурних ідентичностей особистості, а навпаки на збереженні її особливостей [32].

Як зазначає український дослідник М. Хайруддінов (2003), у сучасному світі домінують дві основні протидіючі тенденції: глобалізації, з одного боку, що охоплює своїм впливом цивілізований світ, та збереження й примноження національно-культурних надбань, з іншого, що має на меті зміцнення самосвідомості кожного народу, забезпечення розквіту його культури, моралі й духовності. Педагог зауважує, що останнім часом значення національного елемента у вихованні підростаючого покоління недооцінюється. Однак національна культура надає специфічного колориту середовищу, в якому функціонують освітньо-виховні заклади. Відтак він визначає такі освітньо-виховні завдання у сфері міжкультурних взаємин: вивчати й формувати це середовище, з одного боку, а також максимально використовувати його виховні можливості, з іншого. Адже використання національно-культурних цінностей у вихованні молоді є важливою умовою духовно-морального добробуту народу. Сучасний процес взаємодії та зближення окремих культур

об'єднує їх у єдину глобальну культурну систему [370]. Відтак, на думку вченого, соціогуманітарні науки повинні розглядати окремі культури не просто як об'єкт дослідження, а як рівноправних учасників світового культурно-історичного процесу; вирішального значення надавати розумінню різноманітних форм життя, цінностей, систем; вивчати внутрішньоетнічні та міжетнічні процеси, що породжують етнокультурні відносини.

Українські дослідники полікультурної освіти В. Кузьменко, Л. Гончаренко (2006) зазначають, що для полікультурної освіти важливі як універсальні цінності, що виходять за межі групових ознак, так і всі ті цінності, що 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 традиції в різних народів, вони породили багато спільних рис, незалежно від часу та відстані. Таким чином, запровадження полікультурної освіти в Україні дає можливість особистості глибше вивчити та усвідомити розмаїття народів, що населяють світ. Культурні відмінності, які визначають приналежність людини до тієї чи іншої групи, є проявом різноманітності цінностей та точок зору. Відмінності між культурами, що відображені у смаках людей, їхньому стилі життя та поглядах на світ, є продуктом еволюції кожного народу [189].

Отже, культурна ідентичність – це багатогранне явище, яке функціонує на особистісному рівні у відповідності до суспільних норм. Процес особистісної культурної ідентифікації особистості школяра може визначатися впливом різноманітних аскриптивних (етнос, раса, стать, вік) і дескриптивних (релігія, регіон, мова, соціальний статус тощо) чинників.

Варто зазначити, що у багатьох населених пунктах України саме загальноосвітні навчальні заклади є центрами громадського життя та здійснюють вагомую просвітницьку роботу щодо духовного та культурного відродження місцевої громади. У цьому сенсі, беручи до уваги напрацювання вітчизняних і зарубіжних педагогів важливо зазначити, що важливим компонентом ефективної міжкультурної взаємодії є участь учнів –

представників різних культур, у спільних проектах на рівні місцевої громади, у діяльності органів молодіжного самоврядування. Такий громадянськи вимір полікультурного виховання зумовлює активізацію участі учнівської молоді у формуванні молодіжної політики, впливає на консолідацію місцевої громади.

Відтак полікультурне виховання допомагає особистості гармонійно співвідносити власну ідентичність із складною природою полікультурного суспільства, що характеризується етнічною, мовною, релігійною та соціальною гетерогенністю. Полікультурне виховання має стати основоположним принципом усієї виховної діяльності від дошкільних закладів до університетів. Адже воно ставить собі за мету підтримувати рівні можливості кожного учня на освіту, соціальну інтеграцію та культурний розвиток, незалежно від етнічного походження, кольору шкіри, рідної мови, статі, віку чи соціальної приналежності.

У процес розбудови українського громадянського суспільства потрібно залучати різні соціальні групи і культури, на основі взаємної поваги та визнання, з урахуванням етнічного, мовного і релігійного різноманіття. Тобто реалізація полікультурного виховання має бути сферою соціальної взаємодії не лише суб'єктів педагогічної системи, але й усіх суспільних інституцій, що складають виховне середовище: сім'я, ЗМІ, місцева громада тощо. Відтак перспективи розвитку полікультурного виховання слід спрямовувати на формування громадянської нації, що ґрунтується на міжособистісній довірі громадян, співпраці та солідарних діях на користь суспільства.

У цьому сенсі, на нашу думку, важливим завданням української системи освіти та виховання є формування в школяра здатностей до життя у багатокультурному суспільстві, не відмовляючись при цьому від коренів, що визначають її первинну ідентичність. Тому слід ознайомлювати учнів із прикладами успішної взаємодії з національними культурами, громадами, які формують спільну культурну спадщину українського суспільства. Такий підхід є особливо актуальним для української педагогіки на тлі мовного, етнічного, релігійного та регіонального розмаїття суспільства.

Таким чином, доведено, що особливості освітньо-виховного середовища школи справляють визначальний вплив на самоідентифікацію (насамперед, культурну) особистості кожного учня та її зв'язок з виховним процесом. Розвиток сучасного суспільства є амбівалентним, оскільки передбачає як соціальну уніфікацію, так і враховує прагнення особистості зберегти свою культурну неповторність. Ідентичність відображає соціально-психологічний стан особистості, котрий характеризує її приналежність до певної соціокультурної групи, а також дозволяє індивіду формувати себе у всьому багатстві відносин з навколишнім світом і визначає його систему цінностей, ідеали, життєві плани, потреби. Охарактеризовано провідні типи ідентичностей – територіальну, національну, релігійно-конфесійну, міську, гендерну, вікову, професійну, культурну.

Підводячи підсумок, зазначимо, що в сучасних суспільно-політичних умовах варто поставити особливий наголос на значенні громадянського підходу в системі полікультурного виховання особистості. Його реалізація сприяє розвитку мотивації та усвідомлення представниками різних етнокультурних спільнот важливості залучення до суспільних справ, консолідації суспільства, зміцненню соціального партнерства, формуванню толерантності та, як результат, ефективній міжкультурній взаємодії, що забезпечує стабільність, мир та злагоду в Україні.

2.3. Структура і зміст полікультурної компетентності учнів ЗНЗ

У програмному документі Ради Європи – “Щоденнику міжкультурного діалогу” – зазначено, що існує реальна потреба включення до системи полікультурної освіти ширшого терміна, який би характеризував сферу міжкультурних взаємин. Для ефективного міжкультурного діалогу необхідна наявність міжкультурної компетентності, серед них й багатоперспективності: уміння побачити ситуацію й себе в ній очима представників інших культур [101, с. 12].

У сучасній українській педагогічній науці цілепокладаючі й практичні аспекти полікультурного виховання досліджують В. Бойченко [39], В. Єршова [116], Т. Левченко [206], Г. Розлуцька [299], А. Солодка [327], Н. Якса [399]. Феномен толерантності досліджують Є. Бистрицький [30], Л. Гончаренко [75; 76], А. Іоффе [130], В. Кузьменко [189], І. Лощенова [218], О. Муляр [247], С. Рашидов [293, 294] та ін. Найчастіше вчені пов’язують зміст і структуру полікультурної компетентності з поняттям толерантності.

Т. Поштарева (2009) пропонує розділяти етнокультурну компетентність і етнічну толерантність, які, на думку дослідниці, є двоєдиною сутністю: етнічна толерантність характеризує ціннісну орієнтацію особистості, а етнокультурна компетентність виступає її діяльнісною характеристикою, що представляє собою сформовану й реалізовану здатність до конструктивної взаємодії [287]. Наукові праці на тему міжкультурної толерантності зумовили різносторонні трактування цього терміна у вузькому і широкому значеннях. Здебільшого толерантність визначається як здатність особистості прийняти *Іншого* у всій його неповторності. Українська дослідниця О. Муляр (2012) розглядає толерантність як інтегровану якість особистості, що виражає її здатність до усвідомленого стримування почуття неприйняття *Іншого* [247, с.17]. Інший український дослідник Є. Бистрицький (2003) вважає толерантність не лише суб’єктивною терпимістю до всього інакшого в сенсі чужих поглядів і вірувань, але й практичною дією для стримування ідіосинкразії щодо чужого. На його думку, толерантність є мірою “допуску”,

“дозволеного відхилення від певних стандартів та норм”, мірою активного контролю над власними діями [30, с. 8]. Однак і серед вітчизняних, і серед зарубіжних дослідників немає одностайності щодо трактування поняття толерантності. Зокрема, один з основоположників політики мультикультуралізму Ч. Кукатас (Chandran Kukathas, 1986) пропонує його радикальне прочитання. На думку дослідника, бути толерантним – означає сприймати речі такими, якими вони є, виявляти терпимість до людей, які не подобаються. Проблема толерантності пов’язана не тільки з відмінностями між людьми, які неможливо ігнорувати, і небажанням людей відмовитися від своїх переконань, але й з інтенцією нав’язати своє бачення правильного, добropорядного, гідного тощо [447].

З іншого боку, вітчизняний дослідник С. Рашидов стверджує, що зміст і межі толерантності не повинні визначатися однобічно, а тим більше авторитарно, оскільки повинні влаштовувати усіх суб’єктів взаємодії. Головним інструментом у формуванні толерантності виступає міжкультурний діалог, уможливлуючи зустріч з іншими культурами, необхідними для розвитку особистості та суспільства в глобалізованому світі [293, с. 169].

Російський філософ В. Лекторський (1997) розкриває інші сторони толерантності, зокрема байдужість, неможливість взаєморозуміння, поблажливість, розширення власного досвіду й критичний діалог. За винятком останнього, сукупність зазначених категорій, на думку автора, містить у собі небезпечний потенціал пропагування індиферентності, конформізму і, як наслідок, соціальної пасивності й ізоляціонізму [207, с. 46–54]. Схожої думки дотримується українська учена Є. Більченко (2006): толерантність у вузькому негативному значенні фіксує факт байдужого примирення з буттям інших культур. Індиферентність, при всій своїй принадності, виймає наріжний камінь із загальнолюдської моралі, адже, якщо всі норми й нормативні системи плюральні й відносні, то, як це логічно припустити, не існує жодних об’єктивних критеріїв істини, жодних правил

поведінки, жодних зразків, що нівелюють самі феномени моралі й виховання як такі [33, с. 73].

Аналіз наукової літератури з тематики полікультурного виховання свідчить, що головним його результатом є становлення толерантної особистості зі сформованою полікультурною компетентністю. Тому в межах нашої роботи важливо окреслити поняття “толерантність” у структурі полікультурного виховання й полікультурної компетентності особистості. Вважаємо, що толерантність належить до багатоаспектних і містких понять тезаурусу полікультурного виховання і як засаднича якість особистості в багатокультурному суспільстві значним чином відповідає його викликам. Тобто це поняття, на нашу думку, зосереджується на ціннісних категоріях терпимості, сприйняття, розуміння. Однак у процесі полікультурного виховання особистості, окрім ціннісної складової, не менш важливого значення варто надавати як когнітивному, так і діяльнісному аспектам міжкультурної взаємодії. А. Джуринський (1998), зокрема, зазначає, що толерантність, терпимість – це лише початок на шляху прилучення до інших культур. Розуміння, повага, активна солідарність, взаємодія, взаємозалежність, взаємообмін є важливими складовими процесу розуміння особливостей різних культур [95, с. 3]. Отже, провідною ідеєю різних наукових підходів до визначення толерантності як базового поняття полікультурного виховання є те, що ціннісні установки слід не лише набувати, а й уміти реалізувати їх у конкретній ситуації.

Якщо виходити з припущення, що будь-який виховний процес спрямований на досягнення певного результату, що засвідчує його доцільність і ефективність, то полікультурне виховання передбачає формування полікультурної компетентності. Ця якість включає знання й уявлення про культурну різноманітність, а також поведінкові моделі, які у своєму поєднанні з ціннісними установками створюють підґрунтя для ефективної міжкультурної взаємодії. Відповідно, компетентнісний підхід є ефективним засобом розвитку особистісних здатностей у полікультурному

середовищі. Поняття компетентності включає широкий спектр соціальних і комунікативних умінь, які формуються на основі знань і досвіду в процесі навчання й виховання.

Відомий український учений І. Бех (2009) наголошує, що компетентнісний підхід має забезпечити вищий рівень обізнаності суб'єктів навчання, котрий репрезентується сформованістю в суб'єкта наукового поняття “компетентність” як єдності, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання й полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем [26, с. 5]. Дослідниця процесу соціалізації школяра Н. Лавриченко (2009) визначає компетентність як психосоціальну якість, джерелом якої є відчуття власної успішності й корисності, котра сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [199, с. 16–18].

Українська дослідниця О. Пометун (2004) виділяє серед ключових компетентностей громадянську й загальнокультурну. Загальнокультурна компетентність передбачає формування культури міжособистісних взаємин, ознайомлення з вітчизняною і світовою культурною спадщиною, домінування принципів толерантності, плюралізму та дозволяє особистості аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської і світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства, застосовувати засоби й технології міжкультурної взаємодії, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, опановувати моделі толерантної поведінки й стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації [284, с. 69].

Особливе місце в класифікації компетентностей займає громадянська компетентність, науково обґрунтована в роботах О. Бондаревської (1999) [43], Т. Бресліна, (Т. Breslin 2006) [417], П. Вербицької (2005) [52], Б. Дуфура

(В. Dufour 2006) [417], С. Кульневич (1999) [43], С. Позняк (2006) [279], О. Пометун (2005) [284], О. Сухомлинської (1999) [341], Л. Фарафонові (2006) [362], П. Уайта (2002) [354] та ін.

Зазначимо, що громадянська компетентність відображає інтегративний аспект полікультурної компетентності, детермінує необхідність у повноцінній інтеграції різних культурних спільнот у єдине громадянське суспільство. Так, О. Сухомлинська у книзі “Ідеї громадянськості і школа в Україні” (1999) визначила три моделі формування громадянськості особистості:

1) модель участі (партисипативна, згідно з якою учні можуть сприймати інокультурні цінності й розвивати свої культурні компетенції, беручи участь у вирішенні щоденних проблем);

2) когнітивно-розвивальну, згідно з якою учень повинен досягти певного рівня інтелектуального розвитку, щоб розуміти й пояснювати події суспільного життя в середовищі;

3) репрезентативну, яка визначає світоглядні (поміж них громадянські) уявлення учнів як емпіричні й спонтанні [341, с. 22].

Виховання громадянської компетентності учня передбачає, передусім, формування в нього сукупності особистісних якостей, що спонукають до особливого – громадянського – способу мислення й виступають як детермінанта його повсякденного способу життя, учинків, поведінки в соціумі.

У виданні ЮНЕСКО “Інтеркультурні компетентності. Концептуальні та практичні засади” (2013) полікультурні компетентності розглядаються з двох аспектів: культурної ідентичності (цінності, вірування, відношення) і комунікативних каналів (мова, невербальна комунікація). Основою полікультурних компетентностей є власне культурна різноманітність, права людини й інтеркультурний діалог, що сприяє набуттю суспільної відповідальності, доброти, вміння оцінювати свою позицію, позитивного

ставлення, багатомовності, здатності до культурного переключення, знань про інші культури тощо [436, с. 23].

Таким чином, виходячи з теоретичного аналізу наукових джерел та власного авторського досвіду методики полікультурного виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу, ми пропонуємо трикомпонентну структуру полікультурної компетентності в єдності культурно-пізнавального, толерантно-ціннісного й комунікативно-поведінкового компонентів. Така структура полікультурної компетентності чітко обґрунтована в сучасній педагогіці й підтверджується практикою освіти. Виходячи з цього, характеризуємо *полікультурну компетентність* як інтегровану якість особистості школяра, яка базується на знанні та розумінні, ціннісному й толерантному ставленні, спілкуванні й дії та веде до поваги та солідарності.



Рис. 2.1 Структура полікультурної компетентності

Відповідно до рис. 2.1, де зазначено компоненти полікультурної компетентності, опишемо їх особливості:

- на культурно-пізнавальному (когнітивному) рівні – засвоєння зразків і цінностей національної та світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних держав і народів;
- на толерантно-ціннісному (аксіологічному) рівні – формування соціально-настановчих і ціннісно-орієнтаційних здатностей учнів до інтеркультурної комунікації й обміну, розвиток толерантності відносно інших суспільств, народів, культур і соціальних груп;
- на комунікативно-поведінковому (діяльнісному) рівні – активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності.

Аналізуючи культурно-пізнавальну складову полікультурної компетентності, зауважимо, що складна природа культурної різноманітності включає етнічні, расові, релігійні, мовні, соціальні, гендерні й інші стратифікаційні критерії та вимагає в особистості структурованих знань про культурне розмаїття. Як зазначено в “Білій книзі з міжкультурного діалогу” (2008), в основі полікультурних компетентностей мають лежати ґрунтовні знання про специфічні особливості тієї чи іншої культури, моделі поведінки в ситуаціях міжкультурного діалогу, готовність сприймати іншу позицію як рівну своїй, поважати її. Це створюватиме стимул для формування глибшого розуміння різних культурних традицій і світоглядів [32].

Культурно-пізнавальний компонент полікультурної компетентності включає в себе знання про різноманітні культури (історія, традиції, одяг, пісні, звичаї, тощо) й глибші аспекти їхнього функціонування (філософські, комунікативні, морально-етичні, економічні, педагогічні тощо). Важливо, щоб учні не лише набували певних знань про культуру, але й уміли систематизувати, порівнювати й критично аналізувати інформацію про неї. Формування пізнавальної складової полікультурної компетентності забезпечується в процесі виявлення культурних відмінностей і встановлення зв’язків між культурами, аналізу різних джерел інформації про ті чи інші культури. Важливість цих умінь і навичок полягає в тому, що вони

допомагають використовувати набуті знання для свідомої й позитивної міжкультурної взаємодії. Тому необхідно створювати умови для ознайомлення учнів різних вікових груп з базовими знаннями про багатокультурне суспільство й механізми його функціонування, що передбачає розуміння нормативно-законодавчої бази, котра врегульовує етнічні, релігійні, мовні та інші сторони міжкультурної взаємодії.

Утім, набуті знання не завжди відповідають реальним життєвим ситуаціям міжкультурної взаємодії й не завжди зменшують психологічне напруження під час контакту представників різних культур. Важливим аспектом становлення полікультурної компетентності є формування в особистості ціннісних орієнтацій у межах толерантно-ціннісного компонента. Йдеться про ключові демократичні цінності, що інтегруються в контекст національної культури, відповідають принципам гуманізму.

Сформуванню полікультурної компетентності неможливо без почуття поваги до *Інакшості*, що передбачає здатність розуміти інших і співпереживати. Незважаючи на провідну роль для успішної міжкультурної взаємодії поваги й толерантного ставлення до культурних відмінностей, ці якості варто доповнити такими універсальними категоріями як права людини, свобода, право на власний вибір, позитивні установки, культурна ідентичність і своєрідність, громадянська відповідальність, повага до людської гідності, здатність до співпереживання, тактовне ставлення до інших, дотримання моральних норм, готовність до взаємодії з іншою людиною незалежно від її етнічної, расової, релігійної приналежності або референтної характеристики (вік, фізичні чи психічні особливості, соціальний статус тощо).

Провідним поняттям толерантно-ціннісного компонента полікультурної компетентності є толерантність як багатогранне явище, що включає низку взаємопов'язаних аспектів. До її структурних компонентів Г. Солдатова (2002) відносить психологічну стійкість, позитивні установки,

комплекс індивідуальних якостей, систему особистісних і групових цінностей [325, с. 82–84].

Характеризуючи толерантність як визначальну складову толерантно-ціннісного компонента, опираємося на думку А. Іоффе (2009): розуміння толерантності як сумісності не лише демонструє можливості для взаємодії, але й визначає її рамки. Толерантність є ціннісною категорією, що складається з психологічного (повага, доброзичливість, акцептування іншого, ідеологічна, соціальна, психологічна й психолого-фізіологічна сумісності), діяльнісного (взаємодоповнення, співпраця, кооперація, діалог, дискусія, солідарність), ціннісного (свобода, права людини, соціальна рівність, плюралізм думок, консенсус, компроміс), соціокультурного (збереження самобутності, етнічна толерантність) аспектів [130, с. 25].

Отже, у сенсі полікультурної компетентності феномен толерантності розуміється не лише як сприйняття і терпимість, але й пошук шляхів вирішення проблем, що виникають. Набуті знання про інші культури мають підтверджуватися активною взаємодією із представниками різних культур.

Теорія діяльнісного підходу (Л. Виготський [62], С. Рубінштейн, А. Леонтьєв [208, 209], П. Гальперин, В. Давидов та ін.) фокусується на формуванні в особистості вміння вибудовувати суб'єкт-суб'єктне діалогічне спілкування, застосовувати тактику попередження конфліктних ситуацій чи конструктивного їхнього розв'язання, навичок дотримання основних правил культури поведінки й культури спілкування в міжособистісних взаєминах, уміння контролювати власну поведінку й здійснювати корекцію хибних проявів власної поведінки, спираючись на теоретичні знання й емоційно-оціночні судження про них [39, с. 5]. Проектуючи цю теорію на царину полікультурного виховання, зазначимо, що всі набуті когнітивні й афективні якості юної особистості, які виникли під час осмислення іншої культури, мають знайти своє позитивне підтвердження в реальних ситуаціях контакту з її представниками або перебування в іншому культурному середовищі.

Саме тому особливе місце в структурі полікультурної компетентності займає комунікативно-поведінковий компонент, що передбачає активну партнерську взаємодію з представниками різних культур. Як зазначає Т. Стефаненко (1999), орієнтовані на спільну діяльність і спільну мету функціональні (рольові, інструментальні) й емоційні (міжособистісні) взаємозв'язки виникають внаслідок просторово-часового спільного перебування членів групи. Очевидно, що між різними культурними групами, (особливо етнічними), члени яких поінформовані про існування один одного, близьке знайомство здатне підтримуватися лише за умови організації процесу спільної діяльності [336, с. 3]. Розглядаючи полікультурну компетентність як здатність встановити зв'язки між знанням і ситуацією, а також діяти з метою вирішення проблеми, можна відзначити провідну роль міжособистісної комунікації. Тому необхідним елементом реалізації діяльнісного підходу в полікультурному вихованні є організація суб'єкт-суб'єктного спілкування, що передбачає застосування тактики попередження й конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, дотримання основних правил культури поведінки й спілкування в міжособистісних взаєминах, контроль і корекцію хибних проявів власної поведінки. Як зазначає В. Асаєва (2013), культурна комунікація як взаємодія є потребою й універсальною властивістю всього світу стосунків, речей і явищ у їхній взаємній зміні, взаємовпливі. Міжкультурна взаємодія є динамічним процесом, що впливає на зміну світосприйняття, ставлення до людей і проявляється в прагненні людини бути особистістю, носієм певної ідентичності, яка при цьому акумулює цінності інших культур [12, с. 14].

Отже, у процесі полікультурного виховання, використання діалогічних виховних, комунікативних стратегій активізується взаємодія між суб'єктами освітньо-виховного процесу. Зазначимо, що характер спілкування між представниками різних культур ускладнюється як через лінгвістичні бар'єри, так і через значно глибші психологічні аспекти, що проявляються в різних системах світосприйняття, цінностей, моделей поведінки, невербальної

комунікації. Тому діяльнісна складова полікультурної компетентності передбачає здатність особистості адаптуватись до міжкультурних відмінностей, що виявляються у вербальному і невербальному аспектах спілкування.

Провідну роль під час взаємодії представників різних культур відіграє емпатія, тобто здатність індивіда поставити себе на місце іншого, оцінити певну ситуацію його очима, зрозуміти його мотиви поведінки, перебіг думок й емоції, що проявляються у вмінні адекватно реагувати на почуття інших. Особливо важливою емпатія є в умовах міжкультурного діалогу, коли потрібно вибрати відповідну стратегію своєї поведінки.

У психології емпатію розглядають, з одного боку, як інтелектуальний процес пізнання іншої людини через аналіз її особистісних якостей (А. Ковальов (1954) [168], Т. Шибутані (1998) [385]), а з іншого, як здатність перейматися емоційним станом іншої людини (Т. Гаврилова (1975) [65], Т. Пашукова (1985) [269], А. Рузьська (1975) [302]). У нашому дослідженні ми беремо за основу другу з позицій, яка характеризує здатність до емпатії як пріоритетну комунікативну установку, що відображає спрямованість поведінки на сприйняття значущості іншої людини. У прояві емпатії виражається орієнтованість школяра не лише на співробітництво з іншим, а й на прийняття іншого як паритетного учасника діалогу, що породжує взаєморозуміння й довіру.

Дослідниця з Великої Британії Джулія Айпгрейв (Julia Ipgrave, 2001) зазначає, що представники різних культур під час комунікації повинні прагнути досягти спільної, або принаймні прозорої, мови як основи, на якій вони можуть розуміти й “приймати” один одного [438]. Йдеться не лише про вербальне спілкування, а й про його паралінгвістичний вимір, тобто розуміння того, що людина хоче сказати, її намірів. У цьому зв’язку в підготовці до міжкультурної взаємодії широкого поширення набули т. зв. “культурні асимілятори”, що дають можливість особистості практично інтегруватися в певне культурне середовище. Їхньою метою є навчити

представника певної культури бачити й оцінювати ситуацію з іншої позиції. Т. Стефаненко (1999) зазначає, що акцент ставиться на навчанні того, яким чином представники різних народів і культур, з якими має справу індивід, інтерпретують власну поведінку й результати своєї діяльності [336].

Аналізуючи прояви емпатії в міжкультурному діалозі середовища загальноосвітнього навчального закладу, варто зазначити, що важливе місце займає доброзичливе ставлення до представника іншої культури, зацікавлення його переживаннями, готовність допомогти.

Особливу значущість має взаємозумовленість психічної організації особистості з системою її ставлень, яка визначає характер переживань, сприйняття та поведінкові реакції на зовнішні культурні впливи. Як зазначає І. Жадан (2004), “у процесі розвитку системи ставлень особистість відтворює суспільні відносини у внутрішньому плані, присвоює їх і змінюється сама, набуваючи нової якості – суб’єктності (...) існує певний простір прояву і формування ставлень – вони проявляються, коли індивід діє в суб’єктно значущій ситуації” [117, с. 32]. Учень, наділений емпатією, уміє уважно спостерігати за своїм оточенням, помічати навіть слабо виражені емоції й розуміти їх. Під час міжкультурного діалогу в стосунках серед школярів не завжди існує паритет, тому завдяки емпатії діти можуть вибудовувати свою лінію поведінки з урахуванням позицій представників інших етносів, релігій тощо.

Емпатія може бути спрямована не тільки на людину, а й на культуру, вона ґрунтується на здатності представників різних культур взаємодіяти між собою. Міжкультурна емпатія дозволяє не тільки мати уявлення про іншу культуру, але й розуміти її, усвідомлювати факт універсальності людської природи, що виражається в існуванні різних культур з власним поглядом на світ [324, с. 255–258]. Отже, сучасні суспільні виклики вимагають від молоді глибокого рівня емпатії стосовно інших культур, адже це значно підвищує ефективність міжкультурного діалогу, усуває напруженість, сприяє виникненню позитивної атмосфери. Тобто ціннісно-емпатична складова

сторона полікультурної компетентності передбачає здатність особистості критично аналізувати свою поведінку, цінності й переконання.

Оскільки явище полікультурності є багатоаспектним і включає етнічну, релігійну, мовну, гендерну, вікову, расову й інші складові, зазначимо, що це вимагає формування певних змістових субкомпетентностей, що відображають специфіку полікультурного діалогу в тій чи іншій виховній ситуації. Як приклад, це може бути обізнаність про інші етнічні, мовні групи й уміння спілкуватися з ними, дослідження різних вірувань, практик, символів, ритуалів, робота в команді, кооперативне навчання, емпатичне спілкування, мирне розв'язання конфліктів, розвиток упевненості в собі, критичне мислення й рефлексія тощо.

Російська дослідниця Т. Поштарева (2009) визначає наступні види полікультурної субкомпетентності: культурна (знання і розуміння цінностей, установок, особливостей тієї чи іншої етнічної культури та її представників); комунікативна (механізми, прийоми й стратегії, необхідні для забезпечення ефективної міжетнічної взаємодії); соціальна (знання й уявлення про наслідки міжкультурних контактів, особливості міжкультурної адаптації, а також уміння включатися в спільну діяльність з представниками інших культур); мовна (володіння рідною, державною та іноземними мовами) [287, с. 142–144].

На нашу думку, одним із важливих завдань освіти й виховання є формування в учнів загальноосвітніх закладів умінь і навичок відповідальної та конструктивної взаємодії в полікультурному суспільстві. Особливої цінності набувають здатності, якими особистість може послуговуватися у повсякденній практиці. Під час безпосередньої взаємодії школярів, представників різних культур, наявність полікультурного контакту не завжди є гарантією його подальшого позитивного розвитку. Низький рівень особистісної підготовки учнів до діалогу, нестача внутрішньої позитивної налаштованості спричиняють захисну модель поведінки з боку представників як культурної меншості, так і більшості. Відповідно шкільне середовище є

місцем, де учні щоденно натрапляють на різноманітні вияви багатокультурності. Важливу роль у цьому полі відіграє питання ідентичності особистості у всіх її різновидах – етнічній, релігійній, мовній, політичній, субкультурній тощо. Саме ідентичність є необхідною умовою розвитку особистості, її творчої спрямованості й продуктивності, що особливо важливо для формування полікультурної компетентності не лише окремих осіб, але й суспільства взагалі.

Шкільні програми й навчально-методичне забезпечення не завжди беруть до уваги культурне розмаїття в певному шкільному колективі. Важливим викликом для системи полікультурного виховання є розробка концептуальних підходів педагогічного впливу на ситуацію в шкільному колективі, що зумовлена етнічними, мовними, релігійними, расовими, гендерними й іншими соціальними чинниками.

Будь-який шкільний колектив налічує широкий спектр культурних відмінностей, навіть якщо його природу визначає етнічно однорідне шкільне середовище. Адже навіть всередині однієї культурної традиції (етнос, релігія, мова), є різноманітні практики та світогляди, котрі притаманні окремим групам людей чи особистостям. Культурні відмінності утворюють мозаїку соціального багатоманіття в тому чи іншому шкільному колективі, окремому класі.

Відповідно, беручи за основу характер міжкультурної взаємодії, що ґрунтується на ідентифікаційних категоріях, визначаємо такі типи полікультурної компетентності: компетентність міжетнічної / міжрасової взаємодії, компетентність міжрелігійної / міжконфесійної взаємодії, компетентність міжрегіональної інтеграції, компетентність взаємодії стратифікованих верств населення:

Полікультурна компетентність міжетнічної / міжрасової взаємодії займає засадниче місце в системі культурної ідентичності особистості учня й знаходить свій вияв у відчутті дитини своєї приналежності до певної етнічної

групи й готовність до позитивної кооперації з представниками інших етнічних і расових груп.

Полікультурна компетентність міжрелігійної / міжконфесійної взаємодії передбачає надання учням можливостей, опертих на власні світоглядні й релігійні традиції, позитивно сприймати у своєму оточенні представників інших світоглядів, релігій і конфесій.

Полікультурна компетентність міжрегіональної інтеграції передбачає осмислення всього багатоманіття країни, регіональної самобутності, подолання міжрегіональних стереотипів. Важливим завданням для системи освіти є дбати про взаємозв'язок регіональних із загальнонаціональними та універсальними людськими цінностями.

Полікультурна компетентність взаємодії стратифікованих верств населення, що формується на основі матеріального стану, рівня освіти, доступу до влади, інформації, престижності професії, походження, віку, тобто множинних факторів, що визначають соціальний статус індивіда.

Особливе місце серед усього тематичного багатоманіття різних видів полікультурної компетентності займає *етнічна*, яка є найчіткішим вираженням почуття групової ідентичності. Етнічний компонент має великий вплив на формування ідентичності особистості і є системно визначальним у процесі полікультурного виховання. За визначенням англійського дослідника Д. Міллера (David Miller), етнічна група – “це певна кількість людей, що мають відмінний від інших набір культурних цінностей і спільну мову, визнають свою культурну спорідненість і здійснюють певні практичні дії, які відокремлюють їх: вони вступають у шлюб, утворюють різноманітні об'єднання, формують спільну історичну пам'ять тощо. Тобто, група виявляє й практикує значний рівень внутрішньої солідарності” [453, с. 127]. Однак, як зазначає українська дослідниця І. Вільчинська, у сучасних суспільствах етнічна приналежність стає одним із важливих орієнтирів ідентифікації дитини в соціумі, що визначає її відносини з представниками інших національно-етнічних груп. [59].

Етнічна природа полікультурної компетентності дитини є нині недостатньо вивченою в педагогіці й досліджується глибше в соціологічних, філософських, психологічних працях разом із поняттями етнічної свідомості, етнокультурної компетентності, національної ідентичності, поліетнічної компетентності тощо (Л. Афанасьєва, 2006 [13]; А. Баронін, 2000 [17]; О. Березюк, 2015 [21]; О. Борусевич, 2000 [46]; Г. Касьянов, 1999 [134]; Н. Костенко, 2001 [181]; Н. Лисенко, 2005 [211]; С. Макеєв, 1996 [226]; М. Манойлова, 2011 [231]; Л. Аза, О. Вишняк, Н. Косенко, 2002 [332] та ін.). Зокрема І. Руснак (2012) наголошує на тісному взаємозв'язку етнічної компетентності й етнічної свідомості, тобто на психологічних характеристиках означеного поняття [303]. У контексті виховного впливу на особистість етнічної групи, з якою вона себе ідентифікує, слід виокремити поняття етноцентризму, який зазвичай трактують як властиву представникам того чи іншого етносу здатність сприймати й оцінювати життєві явища крізь призму традицій і цінностей власної етнічної групи, котра виступає в якості еталону або оптимуму [467]. Як свідчать результати нашої дослідно-експериментальної роботи, досить часто учні не бажають або соромляться обговорювати свою етнічну приналежність, побоюючись, що це викличе певні застороги чи невідповідну реакцію з боку однокласників. Особливо це стосується тих дітей, які представляють етноси, що належать до суспільної меншості.

Однією з найвагоміших ознак полікультурної диференціації і вияву своєї етнічної та й громадянської приналежності є, безперечно, *мова*. Відповідно до Європейської Хартії регіональних мов або мов меншин, мови малочисельних етносів повинні захищатися від зникнення, оскільки вони роблять внесок у культурне багатство Європи, і застосування цих мов є їхнім невід'ємним правом. Документ наголошує на цінності багатомовності й говорить, що захист мов національних меншин на території певної держави не повинен перешкоджати розвитку офіційної мови, і підкреслює на необхідності її вивчення. Вивчення мови сприяє уникненню стереотипного

мислення, розвиває допитливість і відкритість, допомагає відкривати інші культури. Вивчення мови допомагає людям усвідомити, що спілкування з представниками інших соціумів і культур є цінним досвідом особистого збагачення [32]. В. Шаповалов (1997) визначає основні принципи розвитку національної школи, вводячи як провідний принцип реалізації конституційного права виховання для етнічних меншин й навчання рідною мовою [381, с. 24–27].

На думку П. Фрейре (1998), “опанування ефективною двомовністю – це той елемент постколоніальної освіти, який уможлиблює для молоді людини збереження міцного зв’язку зі своїм етнічним корінням, і водночас – оволодіння домінантною мовою, аби не опинитися на периферії суспільного життя” [422, с. 178]. Зазначимо, що знання й вживання державної мови для школярів, представників етнічних меншин у всіх сферах життя не свідчить про небезпеку втрати рідної. Широке використання єдиної мови в межах однієї спільноти відіграє як комунікативну функцію, так і має велику консолідуючу й символічну ролі в процесах формування почуття спорідненості зі спільнотою, у межах якої проживають різні культурні групи. У цьому сенсі, характеризуючи питання двомовності в українському контексті, ми опираємося на позицію Івана Дзюби, котрий зазначає, що “треба бачити принципову різницю між іманентним культурним білінгвізмом та ідеологічно запрограмованою двомовністю радянського типу, якій призначалася роль перехідного етапу до тріумфальної одномовності [97]. Таким чином, мова є не лише основним засобом спілкування й передачі інформації. Вона виступає чинником внутрішньої консолідації культури, інструментом комунікації з іншими культурами, а також громадянської інтеграції у межах єдиної нації.

Отже зазначимо, що етнічне начало в системі полікультурного виховання є засадничою категорією. У цьому сенсі беремо до уваги той факт, що різноманітні прояви полікультурної специфіки в шкільній виховній практиці треба реалізовувати з обов’язковим урахуванням етнічного складу

шкільного колективу. З іншого боку, важливо, щоб педагогічні ідеї позиціонувалися у виховному процесі крізь призму міжетнічного діалогу. Педагогічна дія має опиратися як на гуманістичний потенціал кожного етносу зокрема, так і на їхню інтеграцію й взаємодію.

Варто зазначити безпосередній взаємозв'язок із етнічною природою полікультурної компетентності й відповідних методик реалізації полікультурного виховання категорій *раси* і явища расизму. На відміну від тих напрямів полікультурного виховання, що націлені на формування шанобливого ставлення до культурних відмінностей, концепція антирасистського виховання передбачає запобігання дискримінації людей за расовою ознакою. Якщо етнічні, мовні чи релігійні чинники полікультурності ґрунтуються на культурній самотності певної групи, то характер контакту представників різних рас базується на біологічних відмінностях (колір шкіри, форма очей тощо).

Багато дослідників проблеми расизму погоджуються, що його суть виявляється у вірі в існування потужного зв'язку між приналежністю до соціальної категорії (наприклад, культурної чи релігійної групи) і певними біологічними характеристиками людини (такими, як колір шкіри) [474]. Таким чином, в основі пояснення расових відмінностей можуть лежати, наприклад, культурні чи релігійні фактори, а не біологічні. Інші автори вживають термін “культурний расизм”, щоб підкреслити цей зв'язок між зовнішнім виглядом людей і стереотипним поглядом на культуру чи релігію [298].

Хоча в сучасному українському суспільстві проблема расизму не є такою актуальною як, наприклад, проблема міжетнічних чи міжконфесійних стосунків, проте вона є вкрай важливою для розгляду в педагогічному контексті. Передусім тому, що головний контингент дітей українських шкіл є здебільшого гомогенним за расовою ознакою. Як свідчать дані нашого експерименту, з одного боку, у вихованців здебільшого відсутній досвід комунікації із представниками інших расових груп, а з іншого, вони на рівні

міжособистісної емпатії слабо відчують особистий дискомфорт представника тієї чи іншої “не білої” групи у різних доконфліктних чи конфліктних ситуаціях. Тому залучення дітей у виховному процесі до обговорення проблем, зумовлених расовими відмінностями, сприяє подоланню стереотипів і упереджень на основі расового поділу.

У контексті порушеної проблематики варто звернути увагу на споріднене питання “інституційного расизму”, що полягає в різних негативних проявах на рівні інституцій, організацій (ненавмисне упередження, ігнорування, свідоме неухважність) стосовно людей, які належать до різних расових, етнічних груп. В освітньому просторі це може проявлятися у процедурах прийому учнів, вирішення проблем зі шкільним цькуванням, поділом на групи за расовою ознакою тощо. Цього можна запобігти шляхом створення в школі позитивної атмосфери для учнів і їхніх батьків, які належать до різних рас.

Українському суспільству притаманна широка палітра різноманітних релігій і релігійних конфесій. У цьому сенсі важливим є формування в школярів полікультурної компетентності *міжрелігійної* взаємодії.

Найбільша частина українців сповідує православ'я у вияві різних конфесій Київського і Московського патріархатів, а також віруючих Греко-католицької церкви, Вірменської апостольської церкви. Окрім православних, в Україні є католики, іудеї, мусульмани й ціла низка різноманітних протестантських церков. Хоча основні релігійні традиції вже не представляють сили, що охоплює всі аспекти суспільного життя, жодна сфера публічного життя не є вільною від релігії. Відтак, як зазначає Дж. Кіст, можна говорити про релігію як про “культурний феномен” [298, с. 17].

Широка палітра вірувань і цінностей, пов'язаних з ідентичністю, що базується на релігійній приналежності, чутлива природа питань свободи совісті й релігії притаманна всім демократичним суспільствам, що зацікавлені в критично мислячих й активних громадянах. Тому, на думку Дж. Кіста (2008), педагогічний процес ознайомлення дітей з релігійною

багатоманітністю має відбуватися в руслі формування демократичного громадянства. Релігійні цінності є надзвичайно вразливою сферою, особливо в шкільному середовищі, оскільки вони стосуються питань моралі, віри й уявлень про світ. Релігія є важливим культурним фактом; погляди на світ і цінності варто розвивати поступово, і вони мають базуватися на особистому чи соціальному досвіді; важливо ініціювати в освітньому процесі інтегрований підхід до духовних, релігійних, моральних і громадянських цінностей [298].

Формування компетентності міжрелігійної взаємодії має спрямовуватися на усвідомлення понять віри й атеїзму, осмислення різних світоглядів, на пошук спільних для релігій характеристик. Такий процес має відбуватися через розвиток довіри, прояв поваги до інших віросповідань, налагодження співпраці між представниками різних релігій і конфесій.

Однак, варто підкреслити, що знання про релігійну різноманітність і поважне ставлення до певної релігії включає і багато інших аспектів. Ефективний підхід до релігійної різноманітності у шкільному середовищі не можна зводити тільки до ознайомлення із засадничими канонами певної релігії. Полікультурне виховання у сфері міжрелігійної взаємодії має як включати глибоке пізнання й усвідомлення цінностей, які продукує та чи інша релігія, а також бути спрямованим на формування навиків толерантної взаємодії представників різних релігій чи конфесій.

Аналізуючи європейський досвід реалізації релігійної освіти, зазначимо, що згідно з Дж. Кістом (2008), у Великій Британії розрізняють два підходи до релігійної освіти й виховання, що має значення для формування полікультурної компетентності:

– “навчання про релігію” включає дослідження природи релігії, її вірувань, способу життя, джерел, практики й форм вираження. Хоча цей тип навчання й вимагає багатьох навиків, але це навички когнітивні, пов’язані зі здобуттям знань і розумінням природи релігії в людському житті й

суспільстві, а також віруваннями, вираженням релігії, релігійними практиками та впливом окремих релігій;

– “навчання з релігії” займається розвитком уміння учнів розмірковувати й реагувати на їхні переживання й переживання інших людей у світлі вивчення релігії. Воно розвиває в дітей навички застосування, інтерпретації й оцінки того, що вони вивчили про релігію [298, с. 50].

У питанні інтеграції релігійної проблематики до змісту полікультурного виховання слід зазначити, що і в першому (навчання про релігію), і в другому (навчання з релігії) підходах дуже важливо дотримуватися таких засадничих позицій:

– релігійна тематика в шкільному освітньо-виховному вимірі має формувати знання, здатності для глибокого аналізу релігійного багатоманіття навколишнього світу;

– педагогічний процес не має бути спрямованим на формування поглядів, віровчень, співвимірних із конкретними релігійними конфесіями;

– важливим викликом перед освітньо-виховною системою школи є створення таких умов, за яких кожна дитина, незалежно від власної конфесійної приналежності, відчувала би себе комфортно в шкільному колективі;

– учитель повинен дотримуватися принципів толерантності й плюралізму, уникати релігійної пропаганди, розпалювання міжнаціональних чи міжрелігійних конфліктів [397].

Український дослідник С. Рашидов наголошує, що релігійна освіта в міжкультурному контексті дозволяє людині зрозуміти світові релігії та вірування, їх історію й, таким чином, позбутися забобонів. Навіть, якщо у тій чи іншій державі переважає якась одна релігія, демократична система освіти і навчальний процес повинні враховувати все релігійне різноманіття. Наголос повинен стояти на загальнолюдських цінностях, а не відстоювати політичні, ідеологічні, релігійні інтереси приватних осіб чи суспільних груп [294, с. 169].

У ході формування полікультурної компетентності міжрелігійної взаємодії для учасників експерименту було сформульовано наступні завдання:

- сформувати в дітей цілісну картину про історичні, регіональні та соціальні аспекти релігійної багатоманітності;
- виховувати розуміння релігійного різноманіття як традиційного укладу співжиття представників різних конфесій;
- стверджувати ідеї віротерпимості, поваги до традицій і вірувань інших;
- формувати уявлення про свободу совісті як природне право кожної людини.

Релігійна багатоманітність у шкільному середовищі може проявлятися в демонстрації релігійних символів, святкуванні релігійних свят, стилі життя тощо. Як свідчить наш досвід, не варто у школі представляти дітям абсолютні твердження різних релігійних віровчень, в тому числі, слід унеможливити в шкільному середовищі будь-які прояви релігійного проповідництва, незалежно від того, наскільки та чи інша релігія представлена в навколишньому соціумі.

Формування полікультурних компетентностей у взаємодії представників різних віросповідань не може зводитися до трансляції знань про ту чи іншу релігію. У прагненні до міжрелігійного порозуміння недостатньо надати вихованцям уявлення про існування різноманітних вірувань і релігій. Результатом формування компетентності міжрелігійної взаємодії має бути набуття кожною особистістю, незалежно від її релігійної ідентифікації, позитивного ставлення до її релігійних переконань, не побоюючись осуду інших. Адже чим більше соціально маргінальною відчувається певна релігійна група, тим частіше вона вдається до агресивних чи захисних реакцій.

З іншого боку, у ході нашого експерименту ми могли відслідкувати тенденцію, коли школярі у процесі аналізу різних релігій прагнуть глибше

пізнати особливості релігії, до котрої вони належать, а вже згодом знайомляться з іншими релігіями. Ці прагнення вихованців можна пояснити їхніми намаганнями досліджувати різні релігії у такому контексті, щоб їхня релігія не виглядала менш важливою, канонічною, актуальною, аніж інші. Особливо цікавими були такі порівняння під час вивчення священних книг, храмів та культових обрядів у різних релігіях. Під час педагогічного експерименту ми запропонували для обговорення з учнями такі теми, які містили елементи, що присутні у багатьох релігіях.

Зокрема, в експериментальному навчальному закладі – Білоцерківській загальноосвітній школі № 15 – учитель історії Лариса Богінська для восьмикласників обрала такі теми як релігійна символіка, місця поклоніння, священні книги, храми, релігійні свята. Учні під час колективного обговорення визначали релігії, які їм були цікаві для дослідження. Найпоширенішим вибором були християнство в його східному й західному обрядах та іудаїзм. Під час наступних зустрічей учні створювали мультимедійні презентації про кожну з обраних релігій, після детального знайомства з якими вчителі пропонували школярам узагальнити матеріал у формі таблиці. Виконання цього завдання дало можливість вихованцям не тільки закріпити й узагальнити матеріал, а й прослідкувати спільні риси, які об'єднують різні релігії, а також виявити відмінності.

У контексті вивчення теоретичних засад проблеми релігійної освіти, а також аналізу процесів формування й прояву в учнів полікультурної компетентності міжрелігійної взаємодії можемо зробити наступні висновки:

- релігія є суттєвим фактором, який впливає на формування ідентичності людини;
- виховання на релігійних традиціях, формування міжрелігійного діалогу має базуватися на дотриманні фундаментальних прав людини, плюралізмі, свободі й толерантності;

– релігійний компонент у системі полікультурного виховання має орієнтуватися на пошук позитивного діалогу між представниками різних віровчень, а не на зміну їхніх переконань.

– світоглядні уявлення й цінності треба розвивати поступово, і вони мають базуватися на вченнях різних релігій, що представлені в шкільному середовищі.

Важливим аспектом полікультурного виховання є множинні фактори, що визначають соціальний статус індивіда за матеріальними, соціальними, класовими, віковими, гендерними ознаками. Їх врахування визначаємо як одну з характеристик полікультурної компетентності, а саме компетентність міжстратифікаційної взаємодії. Сам термін “стратифікація” (з лат. *stratum* – прошарок, верства, *facere* – створювати зовнішність) у соціогуманітарні науки ввів американський соціолог П. Сорокін для індикації соціальних нерівностей, що проявляються в матеріальних доходах, престижності професії, суспільному авторитеті, доступі до влади, тощо. Український учений В. Звонар (2014) до цих категорій також зараховує гендерні, вікові, шлюбно-сімейні, територіальні (поселенські) аспекти [127, с. 166]. Таким чином, з огляду на класичні уявлення про стратифікацію суспільства за економічним, владним та статусним характером і на основі аналізу сучасних підходів до соціального розподілу, основними тематичними складовими полікультурної компетентності міжстратифікаційної взаємодії визначаємо такі показники: гендерні відмінності, вікові особливості, люди з особливими потребами, внутрішньо переміщені особи, матеріальний статус, доступ до інформації.

Ідентичність учнів у полікультурному середовищі поряд з іншими чинниками визначає також регіонально-територіальний фактор. У дитини може виникнути загострене відчуття приналежності не лише до свого населеного пункту, малої батьківщини, але й до певного регіону. Ця приналежність може мати як позитивну так й негативну сторони у своєму соціокультурному вираженні. З одного боку, регіональна ідентичність

формує в особистості відчуття прив'язаності до рідного краю, сприяє дослідженню його історії, особливостей місцевих традицій, вірувань, звичаїв тощо. З іншого боку, домінування регіональної ідентичності над національною може мати негативний потенціал, котрий виражається в ідеалізації мешканців свого регіону, які наділяються позитивними якостями, на противагу ворожій оцінці представників інших регіонів.

За результатами констатувального етапу дослідження, регіональна приналежність у значної кількості школярів України виступає як відносно самодостатня цінність. Майже половина опитуваних декларують свою регіональну ідентичність як основну. Особливо яскраво це проявлялося в у ході опитування школярів зі Східних регіонів України та Закарпаття. Як це не дивно, але регіональний чинник власної самоідентифікації присутній також учнів навчальних закладів м. Києва, якщо розглядати місто як мегаполіс-регіон. Дані опитування дали нам також можливість з'ясувати, що невідмінним супутником яскраво вираженої регіональної ідентичності є неприязне сприйняття *Інакшості* у будь-якому прояві: мовна, етнічна, релігійна, расова тощо.

У сенсі полікультурного виховання дуже важливо залучати дітей до осмислення усього регіонального багатоманіття країни, з'ясування причин виникнення регіональної самобутності, подоланні міжрегіональних стереотипів. В той же час, важливим завданням перед системою освіти є дбати про те, щоб регіональні місцеві цінності не витісняли цінностей загальнонаціональних. Саме тому важливо формувати полікультурну компетентність міжрегіональної взаємодії, яка би сприяла не лише взаємоповазі між представниками різних регіонів України, але й реальному проникненню культурних особливостей, взаємному зацікавленню історією, традиціями, ціннісними та світоглядними архетипами представників різних регіонів.

Полікультурну компетентність міжрегіональної взаємодії визначаємо як здатність особистості до пізнання й засвоєння сукупності духовно-

культурних символів та образів буття представників різних регіонів, готовність долучитися до активної взаємодії з ними. Як інші види полікультурної компетентності, компетентність міжрегіональної взаємодії виражається у когнітивному (єдності міркувань); ціннісному (єдності установок) та, що дуже важливо для міжрегіональної співпраці, поведінковому (єдність дій) компонентах полікультурної компетентності.

Сукупність таких якостей, притаманна суб'єкт-суб'єктній структурі освітньо-виховного середовища школи, справляє визначальний вплив на процес національної консолідації українського суспільства.

У цьому сенсі, з огляду на конфлікт на Сході України, серйозним викликом для української системи виховання є інтеграція дітей з числа внутрішньо переміщених з Донбасу та Криму осіб. Ставлення до дітей переселенців є індикатором рівня демократичних відносин й толерантності для шкільних колективів усіх регіонів України. Інтеграція таких дітей в соціум, надання їм як навчальної, так і психологічної допомоги є суттєвими викликом для загальної системи виховання зокрема й суспільства загалом.

Міжкультурна стратифікація, окрім вікових, статусних і соціокультурних показників, має враховувати ще й гендерний. Гендер – один із базових вимірів соціальної структури суспільства, який разом з іншими соціально-демографічними й культурними характеристиками (раса, соціальний клас, вік тощо) організує соціальну систему. Соціальне відтворення гендерної свідомості на рівні індивідів підтримує соціально-рольовий статус особистості, який визначає соціальні можливості в освіті, професійній діяльності, суспільному виробництві (А.Кедді, 2010) [440]. Як зазначив американський соціолог, спеціаліст із гендерних студій М. Кімел (2003), “гендер – це не просто система класифікації, за якою біологічних чоловічих і жіночих особин сортують, розділяють і готують до еквівалентних статевих ролей у суспільстві”. На думку дослідника, гендер також є відбитком універсальної нерівності між жінками і чоловіками. Під поняттям

“гендер” він розуміє не лише відмінності, а й ієрархію, владу й нерівність [166].

На сучасному етапі розвитку освіти формування гендерної культури школярів як невід’ємної складової гендерної соціалізації особистості є вкрай актуальним. Реалізація цього завдання потребує значних зусиль, оскільки школа й учителі залишаються носіями традиційних патріархальних уявлень про роль і місце чоловіків і жінок у суспільстві. Школа через підручники, педагогічне спілкування й традиційну систему виховання відтворює й породжує гендерні стереотипи, що не відповідають об’єктивним реаліям світу й стають перешкодою для ефективного розвитку суспільства. Як зазначає українська дослідниця О. Петренко, гендерний підхід у сфері освіти передбачає такий спосіб пізнання дійсності, за яким не стать, а гендер обумовлює відмінності в психічних якостях, видах діяльності, інтересах чоловіків і жінок, що формуються в процесі соціалізації, виховання, через культурні традиції і норми того чи іншого суспільства. Відтак чоловічі і жіночі моделі поведінки – продукт суспільної культури, а визначальним чинником у формуванні відмінностей є соціалізація, що відбувається у відповідності до пануючих у суспільстві культурних стандартів та ідеології [272, с. 115 – 120].

Важливо наголосити, що у сучасних умовах традиційна система освіти і виховання підтримує й посилює гендерні стереотипи, що не є притаманними для розвинутих демократичних суспільств, сприяє патріархальному підходові до ролі жінки і чоловіка у суспільстві.

Це ставить виклик щодо формування гендерної культури особистості як невід’ємної частини успішної соціалізації учнів. Відповідно до результатів проекту “Дослідження дискурсу громадянської освіти та його вплив на політичну культуру молоді” 2012 р. доволі сильною є асиметрія в зображенні ролей і позицій у суспільстві жінок і чоловіків. Починаючи з обкладинок, де хлопчики зображені з книжкою (2 клас) або лупою (3 клас), а дівчатка – завжди з квітами), створюються чіткі ніші, у які вкладаються можливі

варіанти поведінки для кожної зі статей. Якщо зображуються бешкетуни, забіяки чи прогульники – це завжди хлопці. Дівчатка жодного разу не показані на ілюстраціях до підручників у брудному чи неохайному одязі, вони не бешкетують і не бігають. Натомість, якщо йдеться про якусь хатню роботу, яку автори підручників закликають учнів виконувати, допомагаючи батькам, то на картинках її завжди виконують жінки чи дівчата – лише в поодиноких випадках це хлопчики (але не чоловіки), які займаються прибиранням. Водночас, в уроці про професії всі види діяльності проілюстровано чоловічими зображеннями, серед них і кухаря, крім учительки й лікарки. Відповідно, у дітей ще з молодшої школи формуються стереотипні уявлення про “чоловічі” і “жіночі” професії, розподіл домашніх обов’язків, про різні можливості для особистісного росту для хлопців і дівчат [103]. У свою чергу О. Шнирова підкреслює, що гендерна освіта є часткою освіти взагалі, призначенням якої є розповсюдження знань про специфічний добір культурних характеристик, що визначають соціальну поведінку жінок і чоловіків і взаємовідносини між ними [387].

Отже, факторами, котрі визначають змістовий характер полікультурної компетентності, виступають:

- аскриптивні характеристики школяра (етнічна та расова приналежність, стать і вік учня);
- релігійна приналежність учня чи його батьків;
- матеріальний стан сім’ї;
- походження дитини (показник регіону чи населеного пункту);
- (не) належність до певної субкультури;
- мова спілкування дитини (вдома, на вулиці, у школі).

Варто зазначити, що, незважаючи на те, що рівні права дітей закріплено в Міжнародній конвенції про права дитини та вітчизняному законодавстві, у навчальних закладах часто спостерігається групова сегрегація дітей за означеними вище показниками. Як свідчать результати опитування батьків, вчителі нерідко самі “не зауважують” такого соціального

протиставлення, а то й власним проявом вибіркового та різнохарактерного ставлення до дітей з різних культурних груп у класному чи шкільному середовищі, несвідомо чи свідомо підтримують такий стан речей. Для подолання цієї ситуації необхідна така організація навчально-виховного процесу, котра би мінімізувала ці прояви. У шкільному середовищі діти з будь-яких соціальних, етнічних чи інших культурних груп мають мати рівний статус та однакові можливості доступу до освіти.

Виходячи із наведеної й охарактеризованої вище типології полікультурних компетентностей, ми здійснили їх педагогічний вимір у когнітивному, аксіологічному та діяльнісному рівнях (табл. 3.2).

Таблиця 2.3

Педагогічний вимір реалізації змістових складових полікультурної компетентності

Типи полікультурної компетентності	Показники сформованості
Компетентність міжетнічної/міжрасової взаємодії	<ul style="list-style-type: none"> - знання про різні етноси, особливості їхнього історичного становлення, культури, архетипів, менталітету, світоглядних устремлінь, особливості вербальної і невербальної комунікації, стереотипи про етнічну групу; - повага і толерантне ставлення до етнічних відмінностей; - уміння комунікувати, співпрацювати з представником іншої етнічної групи.
Компетентність міжрелігійної/міжконфесійної взаємодії	<ul style="list-style-type: none"> - знання про головні релігії, повага й толерантне ставлення до релігійних відмінностей, уміння досліджувати вірування, практики, символи, ритуали; - повага й толерантне ставлення до релігійних відмінностей; - уміння комунікувати, співпрацювати з представниками різних релігій і конфесій.
Компетентність міжрегіональної інтеграції	<ul style="list-style-type: none"> - знання про історико-культурні, демографічні й політичні особливості різних регіонів України; - повага й толерантне ставлення до регіональних культурних відмінностей; - уміння комунікувати, співпрацювати з представниками різних регіонів, подолання стереотипів, здатність поважати Іншого у всій його неповторності.
Компетентність взаємодії стратифікованих верств населення	<ul style="list-style-type: none"> - знання про соціальний склад населення, функціональні особливості різних соціальних груп; - повага й толерантне ставлення до представників різних верств населення; - здатності до взаємодії з представниками різних соціальних груп населення.

Процес формування полікультурної компетентності має як суспільно-інтегруючу, так і внутрішньо-особистісну спрямованість. Суспільно-інтегруюча функція полікультурної компетентності носить громадянський характер і має на меті консолідацію представників різних культур в активну й відповідальну спільноту. Внутрішньо-особистісна спрямованість, у свою чергу, передбачає наявність своєрідних для кожного індивіда здатностей до міжкультурної взаємодії, які є необхідними, щоб не лише пристосуватися до реалій полікультурного середовища, але й щоб бути готовим і здатним активно діяти в ньому. Сформована полікультурна компетентність у школяра має сприяти не лише визнанню та поважному ставленню до відмінностей між різними культурними спільнотами, але й стати ключовим аспектом у процесі практичної реалізації відповідального почуття громадянськості як інтегрованої якості сучасної людини.

Таким чином, було визначено змістові й компонентні характеристики полікультурної компетентності учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Визначено роль і значення емпатії для формування належного рівня полікультурної компетентності.

У структурі полікультурної компетентності, крім компонентів, виділено також типи – компетентність міжетнічної / міжрасової взаємодії, компетентність міжрелігійної / міжконфесійної взаємодії, компетентність міжрегіональної інтеграції, компетентність взаємодії стратифікованих верств населення. Відзначено місце й роль раси, релігії, гендеру, мови у формуванні полікультурної компетентності особистості. Як результат проведеного структурування полікультурної компетентності, її співвіднесено з компетентністю міжстратифікаційної взаємодії.

2.4. Стан полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ

Констатувальний етап педагогічного експерименту мав на меті розкрити наявний стан полікультурного виховання у системі діяльності

загальноосвітніх навчальних закладів на рівнях територіальної громади; діяльності ЗНЗ; педагогічного, батьківського та учнівського колективів як суб'єктів освітнього середовища ЗНЗ; виявити показники полікультурної компетентності учнів та з'ясувати необхідні педагогічні умови для педагогічної системи полікультурного виховання учнів у ЗНЗ. Відповідно до програми дослідно-експериментальної роботи проаналізуємо одержані результати дослідження.

З метою дослідження стану відображення полікультурної складової у навчально-методичному забезпеченні предметів шкільного циклу на констатувальному етапі експериментально-дослідної роботи був здійснений аналіз змісту навчальних дисциплін соціогуманітарного циклу, а також досліджені умови та можливості реалізації завдань полікультурного виховання відповідно до визначених показників його ефективності. Об'єктом аналізу була також реалізація полікультурного компонента також і в позаурочній та позашкільній виховній роботі; відносини суб'єктів виховної системи та мікроклімат у навчальному закладі.

Аналізуючи інтеграцію полікультурного виховання у навчальний процес ЗНЗ, зазначимо, що нині в інваріантній складовій навчального процесу загальноосвітнього навчального закладу компонент полікультурного виховання найбільш представлений у дисциплінах соціогуманітарного циклу: історія України, всесвітня історія, українська та світова літератури, правознавство, “Я і Україна”, “Людина і світ”. Вагомий потенціал полікультурного виховання наявний у таких предметах варіативної складової: “Громадянська освіта”, “Ми – громадяни України” [237], “Вчимося бути громадянами”, “Ми різні – ми рівні”, “Разом на одній землі. Історія України багатокультурна” [290] та ін. Особливо відзначимо матеріали навчального посібника “Разом на одній землі. Історія України багатокультурна”, до розробки якого ми долучилися у ході дисертаційного дослідження. Підготовлений матеріал став за останні роки одним із найбільш затребуваних інноваційних розробок у сфері шкільної історичної

освіти в Україні. Значний ресурс полікультурного виховання міститься у навчальних виданнях: “Виховуємо людину і громадянина”, “Громадянська освіта у системі роботи класного керівника” [85], “Полікультурника: як організувати виховання міжкультурної толерантності у школі та позашкільній діяльності” [280].

Аналізуючи стан реалізації полікультурного виховання з учнями молодшої вікової групи, було з’ясовано, що в низці підручників є окремі параграфи та розділи, спрямовані на формування у дітей знань та уявлень про інші культури. Зокрема у підручнику з української мови (автори – Н. Гавриш, Т. Маркотенко, 2012) [360] для 1-го класу в розділі “Подорожуємо” автори інформують про особливості культури та комунікації найближчих сусідів України – Росії та Білорусі, однак не згадують інших країн-сусідів – Польщу, Чехію, Словаччину, Румунію, Молдову, Туреччину. Під час аналізу іншого підручника, тексту читанки для 1-го класу (В. Науменко, 2012) [378], нами було зауважено, що за винятком розповіді з польського гумору “Пригода з Дем’яном”, у підручнику не існує жодного тексту, який би описував навколишню культурну різноманітність.

Цікавим у контексті формування в дітей загального уявлення про суспільне багатоманіття є підручник для першого класу “Основи Здоров’я” (І. Бех, Т. Воронцова, В. Пономаренко, С. Страшко, 2012) [265]. Тут на прикладі тем “Неповторність людини”, “Загальне – інше”, “Поважай відмінності” діти мають можливість ознайомитися з феноменом людської неповторності, гендерним поділом, іграми та одягом різних культур тощо.

У підручнику для 2-го класу “Літературне читання” (О. Савченко, 2012) [212] автор подає цілий розділ “Казки народів Європи”, де другокласники мають можливість ознайомитися з окремими казками англійського, білоруського, болгарського, російського та чеського фольклорів.

У свою чергу, автори підручника з української мови (Н. Гавриш, Т. Маркотенко, 2012) [360] на прикладі тексту про походження різних овочів

наводять для дітей другого класу цікаві приклади міжкультурних впливів: картопля – з Америки, помідори – з Італії, капуста – з Іспанії. Цікаво для другокласників автори використовують мовний матеріал, де описуються казкові персонажі з різних народів та культур: Пінокіо, Чіполіно, кіт Матроскін, папуга Карудо, мавпочка Чічі. Продуманим у плані регіональної багатокультурності України є використання вірша М. Машорського “Наша мандрівка”, де згадуються Карпати і гори Криму, Буковина, Одещина, Центральна Україна. Автори також знайомлять дітей із запозиченими словами з грецької, латинської, італійської та англійської мов.

Підручник “Літературне читання” (В. Науменко, 2014) [214] для 3-го класу містить цілу низку літературних та народних казок народів світу. Попри те, інші літературні жанри – поезія, п’єси, легенди представлені лише творами українських авторів.

Аналізуючи навчальні матеріали для молодших класів на відповідність полікультурному підходу, особливу увагу ми звернули на серію підручників для 1–4 класів “Я і Україна” (Н. Бібік, Н. Коваль, 2009), що входить до інваріантної частини навчального плану [31]. Ця навчальна дисципліна має на меті дати учням молодших класів загальне уявлення про людину та її життєвий світ: природу рідного краю, рід, родину, народні традиції, природні й суспільно-політичні особливості України. Комплекс підручників для різних класів початкової школи передбачає концентричне засвоєння однакових тем у кожному наступному класі за принципом дедалі глибшого та системнішого вивчення кожного розділу, а саме: “Людина як особистість”, “Людина, природа і суспільство”, “Людина серед людей”, “Культура”, “Нежива природа”, “Жива природа”, “Планета Земля”, “Наша Батьківщина – Україна”. Загальний виклад матеріалу спирається на культурну спадщину українського етносу, що має здебільшого фольклорний характер. Ця тенденція проявляється у змісті текстів (слова-домінанти: хлібороб, вишиванка, народні свята, віночок, рід, родина, козак, чумак, кобзар тощо), а також відповідним казковим характером ілюстрацій. Автори підручника застосовують

етноцентричний підхід до розуміння таких суспільних явищ як нація, народ, держава. Етнічно однорідними виглядають також тексти у посібнику для 1-го класу. У підручнику для 2-го класу автори стверджують, що Україна є багатонаціональною державою, але титульною нацією є саме українці. У цій ситуації для дітей молодшого шкільного віку, котрі мають інше етнічне походження, нелегко буде ідентифікувати себе із спільнотою, у якій вони перебувають. У низці підручників для початкової школи має місце виклад матеріалу про офіційні та неофіційні релігійні свята, де акцентуються християнські свята та немає інформації про свята інших релігій. Відсутня інформація про людей з особливими потребами. Зокрема в розділі “Хто живе поруч з тобою” автори залишили поза увагою культурне різноманіття суспільства за етнічним, релігійним, віковим, гендерним та іншими ознаками.

У підручнику для 3-го класу “Основи здоров’я” (І. Бех, Т. Воронцова, В. Пономаренко, С. Страшко, 2013) [265] наводяться цікаві матеріали щодо особливостей приготування страв у різних народів: російського, італійського й китайського. Також у підручнику є інформація про культуру взаємостосунків між старшими та молодшими, міськими та сільськими мешканцями. Автори доступно розповідають дітям про сутність “Концепції прав дитини”, правила поведінки у конфлікті. Однак в інформації про основи збереження здоров’я, безпеку поведінки у громадських місцях, не згадується про людей, які представляють інші релігії, етноси, а також нічого не сказано про людей з особливими потребами.

У підручнику для 3-го класу з української мови (М. Захарійчук, А. Мовчун, 2013) [358] автори пояснюють різницю між рідною та державною мовами, вказують на інтегруючу функцію української державної мови для всіх народностей, які проживають на території України. З іншого боку, автори підручника з української мови для 4-го класу (Л. Варзацька, Г. Зроль, Л. Шильцова, 2015) [359] на прикладі пояснення слова іншомовного походження “школа” пояснюють особливості старогрецької системи освіти, а також подають цікаву інформацію про грошові знаки різних країн світу.

У підручнику з інформатики для 4-го класу (Н. Морзе, О. Барна, І. Большакова, В. Вембер, 2015) [132] автори, попри технічно стилізований характер тексту, використовують матеріали, що містять багатокультурний характер, зокрема здійснено міжпредметні зв'язки з географією, літературою тощо. Натомість автори підручника з природознавства (Л. Жаркова, І. Мечник, 2015) [288] розкривають внесок представників різних народів у розвиток природознавства, астрономії, дають загальні уявлення про різні материки та континенти, розповідають про особливості життя та господарювання населення різних країн, регіонів України. Як результат проведеного аналізу можна констатувати, що у навчальних матеріалах для молодшої школи головним чином відображається етноцентричний підхід до характеристики дійсності. Певні елементи полікультурного виховання, що мають місце у низці шкільних видань, носять здебільшого епізодичний характер.

У середній та старшій школі з'являються нові предмети: історія, етика, література, які володіють значним потенціалом для полікультурного виховання. Важливим викликом у системі полікультурного виховання загальноосвітнього навчального закладу є виховання толерантного ставлення особистості до багатоманітності під час вивчення історії, особливо у середніх та старших класах. Автори підручників мають надати можливість учням усвідомлення того, що полікультурність є результатом різних подій, зокрема колонізацій, міграцій представників різних етносів і релігій. Однак у низці підручників з історії можна зустріти непоодинокі факти упередженого ставлення до тих чи інших етнічних меншин в Україні (євреї, кримські татари, поляки, росіяни). Зокрема у параграфі 12. "Виникнення українського козацтва та Запорізької Січі" підручника для 5-го класу "Вступ до історії України" зазначено: "Тут у Причорноморських степах, у так званому Дикому Полі, після розпаду Золотої Орди почувалися господарями татари. З теренів їхньої держави – Кримського ханства – на українські землі щороку, а то й кілька разів на рік, відбувалися набіги, які стали дошкульнішими відтоді,

відколи Кримське ханство потрапило в залежність до Туреччини (Османської імперії) – чи не наймогутнішої тогочасної держави. Сталося це року 1478” [61].

Продовженням негативного тону опису ролі кримських татар в українській історії може слугувати фрагмент підручника з історії України для 7-го класу (Ю. Свідерський, Т. Ладиченко, Н. Романишин, 2007). Зокрема у параграфі 22 зазначається: “Напади кримських ханів спричинили до викорінення українського населення на чорноморському побережжі, а згодом і північніше. Південно-східні українські землі – Придніпров’я і Прибужжя аж до Полісся і Західного поділля – систематично спустошувалися” [310]. Історія євреїв, висвітлена в українських підручниках досить фрагментарно та нерідко упереджено. Історичну довідку про появу євреїв в Україні практично не містить жоден підручник з історії. Не наводяться факти з історії їхнього життя, особливості релігії та культури, причин антисемітизму. У навчальних матеріалах спостерігається тенденція до підсилення традиційного стереотипу про євреїв як лихварів та ворогів християнства. Фрагментарно подаються дані про відомих євреїв, які народилися на території сучасної України, зокрема Шолома Алейхема, Л. Ландау, І. Мечнікова, Голди Меїр. Як результат, з курсу історії в школяра формується враження про євреїв як про народність, на яку чи не всі суспільства накладали заборони та обмеження. На нашу думку, тексти шкільних підручників містять замало матеріалу щодо вирішення різноманітних соціальних конфліктів, що нерідко перешкоджає подоланню стереотипів, радикального націоналізму. Такий підхід зумовлює культурну “стерилізацію” навчальних шкільних матеріалів, які не формують почуття приналежності до українського народу у представників різних етнічних груп, і, як результат, не працюють на консолідацію та згуртування української політичної нації.

У системі діяльності сучасної української школи активно впроваджуються різноманітні підходи виховання толерантності, які мають на меті використання інтерактивної методики, а саме рольових ігор, дискусій,

тренінгів, групових форм роботи. У навчальному посібнику “20+1 урок з толерантності” [3] подається кращий, на наш погляд, український досвід захисту прав дітей, розвитку критичного мислення, утвердження загальнолюдських цінностей, методичні розробки щодо прав та свобод національних меншин в Україні, боротьби проти насильства, культури миру. В цих заняттях є інша мета: розвиток навиків групової співпраці, вміння вести діалог й аргументувати власну позицію, достойно оцінювати погляди інших. У ході роботи з учнями обговорюються такі поняття як культура, субкультура, культурна різноманітність, етнос, конфесія, культурні стереотипи.

Одним із важливих напрямів реалізації констатувального етапу став аналіз врахування органами управління освіти полікультурної ситуації в регіоні та впровадження програм, проектів, заходів, спрямованих на реалізацію завдань полікультурного виховання учнівської молоді. Оскільки на сайтах управлінь освіти кристалізується інноваційний досвід організації навчального та виховного процесу у ЗНЗ певного регіону. Для цього нами був проведений контент-аналіз сайтів департаментів освіти за такими показниками:

- 1) спрямованість діяльності на організацію полікультурного виховання у закладах освіти;
- 2) спрямованість діяльності на організацію освіти у сфері прав людини;
- 3) спрямованість діяльності на формування толерантності учнівської молоді;
- 4) спрямованість діяльності на попередження конфліктів;
- 5) врахування полікультурної ситуації в територіальній громаді;
- 6) побудова соціального партнерства з національними та етнічними організаціями;
- 7) популяризація проектів, заходів, технологій у сфері полікультурного виховання;

- 8) наявність методичних матеріалів з організації навчально-виховної діяльності у сфері прав людини;
- 9) поширення провідного досвіду полікультурного виховання;
- 10) науково-теоретична обґрунтованість організації полікультурного виховання загальноосвітніх навчальних закладів.

Перелік управлінь освіти та інтернет-адрес їх ресурсів, які були проаналізовані, подано у додатку А дисертації. Кількісні результати контент-аналізу висвітлено у табл. 2.4.

Для оцінювання обраних нами показників контент-аналізу застосовували п'ятибальну шкалу, де кожний бал відображає рівень прояву зазначеного показника у досліджуваному процесі, а саме:

- 0 – оцінюваний показник відсутній;
- 1 – прояв оцінюваного показника є одиничним;
- 2 – оцінюваний показник проявляється епізодично або не є вираженим;
- 3 – оцінюваний показник розкривається часто, але не є вираженим;
- 4 – оцінюваний показник спостерігається часто, але не є цілеспрямованим;
- 5 – оцінюваний показник є системним, вираженим, цілеспрямованим.

Подальший аналіз сайтів управлінь освіти на характер представлення полікультурного компоненту передбачав визначення середньої арифметичної 10-х показників та середнє арифметичне кожного показника за 24 сайтами управлінь освіти.

За даними контент-аналізу (Додаток А2), діяльність територіальних департаментів освіти слабо спрямована на організацію полікультурного виховання учнівської молоді (середній бал 0,5; для більшості регіонів притаманний нульовий рівень прояву аналізованого показника). Тобто, переважна більшість департаментів освіти не вважає полікультурне виховання своїм пріоритетним напрямком діяльності, навіть не зважаючи на поточну ситуацію в країні та реформування системи освіти до європейських вимог відповідно до прав і свобод людини. Однак, на проаналізованих веб-

ресурсах полікультурне виховання частково представлене у Закарпатській, Київській, Луганській, Харківській, Херсонській, Чернівецькій та Чернігівській областях. В інших доступних джерелах термін «полікультурність» не зустрічається взагалі протягом аналізованого періоду (новини управлінь освіти за 2013-2014 н. р.). Це, на нашу думку, свідчить про низький рівень усвідомлення управлінськими органами значущості полікультурного виховання для консолідації громадянського суспільства в Україні.

У ході контент-аналізу найбільший середній бал виявився за показниками: спрямованість діяльності на організацію освіти у сфері прав людини (1,8 бали), спрямованість діяльності на попередження конфліктів (1,7 бали). Тобто, хоча діяльність з організації полікультурного виховання не є пріоритетною, однак для організації роботи закладів освіти досить важливим є навчально-виховна діяльність у сфері прав людини, одним із компонентів яких, на нашу думку, є протидія дискримінації за національною/етнічною ознакою. Саме, полікультурне виховання вважаємо дотичним до освітньої діяльності у сфері прав людини та попередження конфліктів.

Більш високий рівень прояву показників характерний для врахування полікультурної ситуації в територіальній громаді і побудові соціального партнерства з національними та етнічними організаціями. Варто зауважити, що значна кількість проаналізованих ресурсів управлінь освіти і науки не містить жодної інформації за визначеними показниками. Більш високий рівень прояву діяльності відповідно до обраних нами показників притаманний лише Київській (1,8 бали), Закарпатській (1,5 бали) та Чернівецькій (1,4 бали) областям, що, ймовірно, викликано проживанням на цих територіях представників різних національностей, найнижчий – у Полтавській і Сумській (по 0,3 бали). Хоча на окремих проаналізованих сайтах міститься інформація щодо партнерської діяльності ЗНЗ з культурними громадами, однак вона не відповідає ознакам системності та не

знаходить продовження у роботі з дітьми. У більшості територіальних громад відсутня наукова база організації полікультурного виховання у закладах освіти (0,1 бали) та поширення і популяризація позитивного досвіду полікультурного виховання (0,2 бали).

Якісний аналіз одержаних результатів дозволяє визначити такі основні тенденції організації діяльності закладів освіти з полікультурного виховання:

1) полікультурне виховання не визнано пріоритетним напрямком діяльності загальноосвітніх навчальних закладів; воно не фігурує у новинах департаментів освіти і науки як важливий компонент виховної діяльності ЗНЗ;

2) частково полікультурне виховання у загальноосвітніх навчальних закладах реалізується через освіту у сфері прав людини, формування толерантності учнівської молоді та профілактику конфліктів;

3) веб-ресурси територіальних управлінь освіти не містять інформації науково-методичного характеру з організації полікультурного виховання у ЗНЗ, що ускладнює діяльність педагогічних колективів у досліджуваному напрямі;

4) наявна несистемна освітня політика щодо соціального партнерства ЗНЗ з національними/ етнічними громадами та врахування полікультурної ситуації у територіальній громаді.

Виявлені тенденції дозволяють нам зробити висновки про низький рівень організації полікультурного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах на рівні територіальної громади, відсутність системної науково-методичної підтримки процесу полікультурного виховання учнів, не врахування органами освіти полікультурної ситуації в регіоні та країні. Такі висновки підтверджують актуальність нашого дослідження, оскільки діяльність органів управління освітою є засадничою ланкою для розвитку системи полікультурного виховання у ЗНЗ.

На рівні діяльності ЗНЗ констатувальний етап дослідження охоплював контент-аналіз документів – виховних планів Київської спеціалізованої

загальноосвітньої школи №159, Боярської загальноосвітньої школи №1, Харківської загальноосвітньої школи №140, Херсонської загальноосвітньої школи №5, Нижньо-сироватської загальноосвітньої школи (Сумська область), Мукачівської спеціальної школи-інтернату (Закарпатська область), Комунального закладу освіти «Середня загальноосвітня школа № 40» м. Дніпропетровськ (Додаток Б) – щодо реалізації полікультурного виховання. Було використано ті ж показники, що застосовувалися у контент-аналізі веб-ресурсів органів управління освіти для забезпечення цілісності дослідницької діяльності під час педагогічного експерименту. Кількісні результати подано у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Контент-аналіз планів виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів

Показники	Ресурси (номери відповідають списку джерел у додатках Б1-Б7)							X
	1	2	3	4	5	6	7	
Спрямованість діяльності на організацію полікультурного виховання у закладах освіти	1	0	2	0	0	1	0	0,6
Спрямованість діяльності на організацію освіти у сфері прав людини	1	1	2	2	3	0	0	1,3
Спрямованість діяльності на формування толерантності учнівської молоді	2	0	2	1	1	1	0	1,0
Спрямованість діяльності на попередження конфліктів	3	0	1	2	1	3	1	1,6
Врахування полікультурної ситуації в територіальній громаді	0	0	0	0	0	0	0	0,0
Побудова соціального партнерства з національними та етнічними організаціями	0	0	0	1	0	0	1	0,3
Популяризація проектів, заходів, технологій у сфері полікультурного виховання	0	0	0	0	0	0	0	0,0
Наявність методичних матеріалів з організації навчально-виховної діяльності у сфері прав людини	0	0	0	0	0	0	0	0,0
Науково-теоретична обґрунтованість організації діяльності загальноосвітніх навчальних закладів	0	1	2	1	0	0	0	0,6

Середнє арифметичне (X)	0,7	0,2	0,9	0,7	0,5	0,5	0,2	
--------------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--

Таким чином, на констатувальному етапі експерименту було виявлено, що організація полікультурного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах відповідає інтенсивності полікультурного виховання місцевих органів управлінь освіти, які, у такому випадку, виконують цілепокладаючі функції. А саме, як і у результатах контент-аналізу веб-ресурсів органів освіти територіальних громад, у контексті проблеми дослідження найбільше у ЗНЗ поширена діяльність з попередження конфліктів та освіти у сфері прав людини (1,6 і 1,3 бали відповідно). Поза увагою адміністрації ЗНЗ знаходяться такі напрями роботи, як: врахування полікультурної ситуації у населеному пункті/освітній установі; наявність методичних матеріалів, і, відповідно, заходів, проектів і досвіду полікультурного виховання (нульовий рівень прояву зазначених показників). Загалом, при якісному аналізі планів виховної роботи було виявлено, що менша частка закладів взагалі виносить полікультурне виховання у цілі навчально-виховної діяльності, а ті, які це роблять, відповідають низькому рівню прояву показника (загальна оцінка 4 бали). Тобто, у ході дослідження було виявлено потребу у науково-методичному обґрунтуванні цілей, технологій, засобів, інструментів полікультурного виховання; необхідність проведення інформаційних кампаній щодо нагальності діяльності з полікультурного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Дослідження взаємозв'язку між різними аспектами полікультурного виховання представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Кореляційні зв'язки між показниками, які характеризують освітню політику щодо полікультурного виховання учнів на рівні ЗНЗ

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	0,221	0,3495	0,377	0,4576	0,0547	0,3568	0,1168	0,1504	0,2163	0,1771
p	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
2		0,628	0,3051	0,2627	0,2351	0,1278	0,1185	0,1623	0,1151	0,2001
p		p<0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
3			0,673	0,1375	0,554	0,3126	0,5108	0,5349	0,4942	0,5204
p			p<0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05	p>0,05
4				0,5134	0,5881	0,6291	0,619	0,6735	0,5977	0,7042
p				p>0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p>0,05	p<0,05
5					0,6201	0,8672	0,6144	0,6359	0,5742	0,6978
p					p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p>0,05	p<0,05
6						0,7861	0,9147	0,8902	0,7928	0,8905
p						p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05
7							0,8891	0,9028	0,8765	0,9327
p							p<0,05	p<0,05	p<0,05	p<0,05
8								0,9922	0,9534	0,9814
p								p<0,05	p<0,05	p<0,05
9									0,9666	0,994
p									p<0,05	p<0,05
10										0,9525
p										p<0,05

Примітки: **p<0,05** – вірогідні зв'язки, **p>0,05** – невірогідні зв'язки. Номери показників: 1 – спрямованість діяльності на організацію полікультурного виховання у закладах освіти; 2 – спрямованість діяльності на організацію освіти у сфері прав людини; 3 – спрямованість діяльності на формування толерантності учнівської молоді; 4 – спрямованість діяльності на попередження конфліктів; 5 – врахування полікультурної ситуації в територіальній громаді; 6 – побудова соціального партнерства з національними та етнічними організаціями; 7 – популяризація проектів, заходів, технологій у сфері полікультурного виховання; 8 – наявність методичних матеріалів з організації навчально-виховної діяльності у сфері прав людини; 9 – поширення провідного досвіду полікультурного виховання; 10 – науково-теоретична обґрунтованість організації діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Виявлено, що вірогідний позитивний кореляційний зв'язок спостерігається для таких показників діяльності як врахування полікультурної ситуації в територіальній громаді; побудова соціального партнерства з національними та етнічними організаціями; популяризація проектів, заходів, технологій у сфері полікультурного виховання; наявність методичних матеріалів з організації навчально-виховної діяльності у сфері прав людини; поширення провідного досвіду полікультурного виховання; науково-теоретична обґрунтованість організації діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Це означає, з одного боку, що приділення більшої уваги

одному з них, позитивно впливає і на інші; з іншого, що показники спрямованість діяльності на організацію полікультурного виховання у закладах освіти; спрямованість діяльності на організацію освіти у сфері прав людини; спрямованість діяльності на формування толерантності учнівської молоді; спрямованість діяльності на попередження конфліктів достатньо самостійні і потребують окремої уваги до кожного з них.

Опис досвіду діяльності загальноосвітніх навчальних закладів у контексті проблеми дослідження (нумерація відповідає номерам ресурсів у табл. 2.5) представлено у додатку Б.

Аналіз представлених заходів дозволяє стверджувати, що полікультурне виховання у загальноосвітніх навчальних закладах не має цілеспрямованого системного характеру; діяльність організовується або у вигляді розрізнених годин спілкування або проведенні тижнів толерантності, на яких педагоги самі обирають форму проведення заходів. Тобто, на рівні організації виховної роботи ЗНЗ у педагогів відсутні інструменти ефективної діяльності з полікультурного виховання.

На рівні суб'єктів освітнього середовища ЗНЗ нами було проведено опитування педагогічних колективів, батьків, учнів щодо цілей, засобів і результатів полікультурного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах, ставлень школярів до *Інакшості* в оточуючому середовищі.

Це допомогло нам визначитися з переліком показників полікультурної компетентності. Проаналізуємо одержані на констатувальному етапі експерименту результати дослідження. При опитуванні представників педагогічних колективів (заступників директора ЗНЗ з виховної роботи, класних керівників, педагогів-організаторів) ми орієнтувалися на три основні показники – усвідомлення значення полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу; готовність до реалізації полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ; ефективність форм і методів полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів (опитувальник представлено у додатку В дисертації).

На констатувальному етапі педагогічного експерименту було визначено, що переважна більшість вчителів (понад 70%) вважає полікультурне виховання достатньо важливим, однак не виділяє його пріоритетності щодо інших напрямів виховної роботи ЗНЗ (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Усвідомлення пріоритетності полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ

Рівні прояву показника	Вчителі	
	Абсолютні значення	Відсоткові значення
Високий	5	2,20
Середній	161	70,93
Низький	61	26,87
Всього	227	100

Значна кількість респондентів (26,87%) не вважають полікультурне виховання актуальним. На нашу думку, це може бути зумовлене відсутністю усвідомлених кореляційних зв'язків між рівнем полікультурної компетентності молоді та її особистісною, громадянською й соціальною позицією. Такі результати підтверджуються отриманими даними контент-аналізів, коли у плануванні виховної роботи не враховано завдань полікультурного виховання молоді. Одержані результати потребують проведення дискусій, майстер-класів, тренінгів, круглих столів для педагогів, які дозволять розглянути полікультурне виховання як системний процес, що формує толерантність, асертивність, демократичність особистості вихованця. Наступні питання опитувальника були спрямовані саме на визначення рівня усвідомлення педагогічними працівниками впливу полікультурного виховання на зазначені риси особистості учнів.

Таблиця 2.7

Усвідомлення впливу полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ на рівень толерантності учнів

Рівні прояву показника	Вчителі	
	Абсолютні значення	Відсоткові значення
Високий	27	11,89

Продовж. табл. 2.7.

Середній	119	52,42
Низький	81	35,68
Всього	227	100

Як видно з даних табл. 2.7, близько 12% вчителів бачать високий рівень залежності між толерантністю особистості та організацією полікультурного виховання у ЗНЗ. Половина респондентів (52,42%) оцінюють наявність такої кореляції на середньому рівні. Однак, майже третина учасників опитування не вважають толерантність результатом полікультурного виховання. Ми пояснюємо це відсутністю у педагогів знань щодо компонентів полікультурної компетентності особистості, що, на нашу думку, також вимагає додаткової інформаційно-корекційної діяльності.

Важливим показником полікультурної компетентності вважаємо уміння безконфліктного спілкування з *Іншими*, про що було опитано учасників експериментальної роботи (див. табл 2.8).

Таблиця 2.8

Усвідомлення впливу полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ на рівень безконфліктності учнів

Рівні прояву показника	Вчителі	
	Абсолютні значення	Відсоткові значення
Високий	27	11,89
Середній	111	48,90
Низький	89	39,21
Всього	227	100

У ході опитування було з'ясовано, що лише кожний десятий опитаний педагог (11,89%) розуміє взаємозалежність між полікультурною компетентністю та культурою спілкування учнів, спрямованою на пошук злагоди та компромісів без прояву агресії. Натомість, 39,21% педагогів не бачить взаємозв'язку між рівнем конфліктності особистості та діяльністю у сфері полікультурного виховання. Це підтверджує нашу попередній висновок щодо толерантності як можливого компонента полікультурної

компетентності, який дозволяє уникати конфліктів, котрі можуть мати міжкультурну природу.

Рівень соціальної адаптованості учнів, на нашу думку, є відображенням усвідомлення ними свого соціального статусу та врахування розподілу соціальних ролей у суспільстві; розуміння соціальної стратифікованості та повагу до людей з інших верств. Результати опитування за цим показником представлено у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Усвідомлення впливу полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ на рівень соціальної адаптованості учнів

Рівні прояву показника	Вчителі	
	Абсолютні значення	Відсоткові значення
Високий	4	1,76
Середній	106	46,70
Низький	117	51,54
Всього	227	100

Більше половини педагогічних працівників не бачать взаємозв'язку між полікультурним вихованням та рівнем соціальної адаптованості учнів (51,54%). Тобто, процес полікультурного виховання не розглядається вчителями як процес і результат соціального становлення особистості, розвитку соціально значущих рис, які дозволяють адаптуватися відповідно до нових суспільних норм. Це ілюструє ситуацію з недостатнім рівнем розуміння полікультурної ситуації на рівні суспільства, регіону, кола спілкування молоді. Для виявлення усвідомлення педагогами різних рівнів впливу полікультурного виховання, нами у опитувальник були включені питання щодо учнівського колективу (полікультурне спілкування на рівні групи) – табл. 2.10 та територіальної громади – табл. 2.11.

Таблиця 2.10

**Усвідомлення впливу полікультурного виховання у системі діяльності
ЗНЗ на рівень соціально-психологічного комфорту в учнівському
колективі**

Рівні прояву показника	Вчителі	
	Абсолютні значення	Відсоткові значення
Високий	26	11,45
Середній	136	59,91
Низький	65	28,63
Всього	227	100

Цікавим фактом, виявленим у ході констатувального етапу дослідження, вважаємо наявність суперечності: з одного боку, вчителі не вважають безконфліктність результатом полікультурного виховання, але, з іншого боку, вважають його дуже вагомим для формування соціально-психологічного клімату класу. Так, майже 60% опитаних педагогів бачать середній рівень кореляції між організацією полікультурного виховання та сприятливою атмосферою в учнівському колективі. Тобто вчителі усвідомлюють позитивний вплив полікультурного виховання на групові комунікації, однак не вважають його пріоритетним для особистісного, індивідуального розвитку дітей. Схожа ситуація проявляється у результатах опитування щодо впливу полікультурного виховання на рівень психологічного комфорту територіальної громади (див. табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Усвідомлення впливу полікультурного виховання у системі діяльності
ЗНЗ на рівень соціально-психологічного комфорту в територіальній
громаді**

Рівні прояву показника	Контрольна група	
	Абсолютні значення	Відсоткові значення
Високий	30	13,22
Середній	145	63,88
Низький	52	22,91
Всього	227	100

У порівнянні з результатами попереднього опитування щодо впливу полікультурного виховання на соціально-психологічний комфорт в учнівському колективі, показники рівня соціально-психологічного комфорту в територіальній громаді є вищими. А це говорить про те, що розуміння значення полікультурного виховання залежить від рівня розгляду явища – на рівні особистості результати найнижчі, на рівні громади результати найвищі. А саме, у ході дослідження було виявлено тенденцію до відповідності рівня усвідомлення педагогами актуальності полікультурного виховання залежно від рівня його результативності.

Таким чином, у ході опитування було встановлено недостатній рівень обізнаності педагогів щодо цілей, змісту та результатів полікультурного виховання учнівської молоді; відсутність усвідомлення взаємозв'язку полікультурного виховання з формуванням демократичних цінностей та відповідних асертивних моделей поведінки вихованців. Це вимагає організації інформаційно-роз'яснювальної роботи серед педагогів як організаторів виховних впливів у загальноосвітніх навчальних закладах.

У ході констатувального етапу нами досліджувалася також готовність педагогів до реалізації полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Було встановлено, що високий рівень досвіду організації полікультурного виховання має 10,57% педагогів (за результатами самооцінювання) (табл. 2.12). Натомість, більше третини респондентів не використовують полікультурне виховання у своїй діяльності, що корелює з даними аналізу виховних планів загальноосвітніх навчальних закладів.

Таблиця 2.12

Оцінка педагогами досвіду організації полікультурного виховання

Рівні прояву показника	Контрольна група	
	Абсолютні значення	Відсоткові значення
Високий	24	10,57
Середній	131	57,71
Низький	72	31,72
Всього	227	100

На нашу думку, більш вагомим показником готовності педагогів до організації полікультурного виховання є наявність досвіду, а прагнення його набувати, що відображено у наступних таблицях.

Таблиця 2.13

**Оцінка педагогами потреби покращувати діяльність у сфері
полікультурного виховання учнів**

Рівні прояву показника	Контрольна група	
	Абсолютні значення	Відсоткові значення
Високий	38	16,74
Середній	148	65,20
Низький	41	18,06
Всього	227	100

Одержані результати опитування, представлені у табл. 2.13, на нашу думку, підтверджують недостатній рівень усвідомлення вчителями актуальності організації полікультурного виховання серед учнів ЗНЗ. А саме, результати сконцентрувалися на середньому рівні оцінки потреби покращувати свою діяльність (65,20%).

Щодо форм підвищення обізнаності у сфері полікультурного виховання, то педагоги надають перевагу інтерактивному спілкуванню у формі методичних семінарів та тренінгів, самостійним ознайомленням з науково-методичною літературою в Інтернеті (див табл. 2.14).

Таблиця 2.14

**Оцінка педагогами інтересу до форм підвищення кваліфікації з
організації полікультурного виховання**

Рівні прояву показника	Вчителі	
	Абсолютні значення	Відсоткові значення
<i>Чи цікаво Вам брати участь у методичних семінарах і тренінгах з організації полікультурного виховання</i>		
Високий	44	19,38
Середній	147	64,76
Низький	36	15,86
Всього	227	100
<i>Чи цікаво Вам читати науково-методичну літературу з організації полікультурного</i>		

<i>виховання</i>		
Високий	28	12,33
Середній	119	52,42
Низький	80	35,24
Всього	227	100

Отже, при дослідженні готовності педагогів до реалізації полікультурного виховання нами було встановлено, що переважна більшість учителів згодні брати участь у інтерактивних формах роботи, які сприяють підвищенню фахової кваліфікації. Це буде використано нами на формувальному етапі педагогічного експерименту при побудові і реалізації авторських моделі та методики у різних освітньо-виховних середовищах.

Окремо нами оцінювалася думка педагогів щодо ефективності окремих форм і методів полікультурного виховання учнів, результати подано у табл. 2.15.

Таблиця 2.15

Оцінка педагогами ефективності форм і методів полікультурного виховання учнів

Рівні прояву показника	Вчителі	
	Абсолютні значення	Відсоткові значення
<i>Соціальне партнерство ЗНЗ із культурними організаціями територіальної громади</i>		
Високий	20,26	20,26
Середній	45,37	45,37
Низький	34,36	34,36
Всього	227	100
<i>Систематичне застосування інтерактивних методів (рольових ігор, тренінгів, дискусій) у сфері полікультурного виховання</i>		
Високий	53	23,35
Середній	131	57,71
Низький	43	18,94
Всього	227	100
<i>Систематичне застосування діалогових методів (бесід, годин спілкування, зустрічей) у сфері полікультурного виховання</i>		
Високий	53	23,35
Середній	132	58,15
Низький	42	18,50
Всього	227	100
<i>Організація навчальної та науково-дослідницької діяльності учнів у сфері полікультурного виховання</i>		

Високий	35	15,42
Середній	145	63,88
Низький	47	20,70
Всього	227	100
<i>Організація культурно-мистецьких проектів (з урахуванням етнічних свят, традицій, фольклору) у сфері полікультурного виховання</i>		
Високий	43	18,94
Середній	147	64,76
Низький	37	16,30
Всього	227	100

Таким чином, у процесі аналізу результатів опитування було виявлено, що найбільш ефективними формами і методами полікультурного виховання, на думку педагогів, є врахування полікультурної ситуації у ЗНЗ/класі при плануванні та реалізації виховної роботи (більше 24% виборів), систематичне застосування інтерактивних методів (рольових ігор, тренінгів, дискусій) у сфері полікультурного виховання (високо оцінюють приблизно 23% опитаних), систематичне застосування діалогових методів (бесід, годин спілкування, зустрічей) у сфері полікультурного виховання (23% виборів). Тобто, організація полікультурного виховання буде ефективною за умов систематичності, діалоговості, інтерактивності, побудованих на реальній життєвій ситуації учнів. Одержані дані будуть враховані нами у процесі побудови моделі та методики полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Згідно з програмою педагогічного експерименту нами було проведено опитування батьків для виявлення реальної ситуації полікультурного спілкування та толерантності учнів. Текст опитувальника представлено у додатку Г дисертації.

Перше запитання опитувальника було спрямоване на визначення батьками учнів рівня соціального виключення дитини за різними ознаками (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Рівень соціального виключення учнів ЗНЗ (за результатами опитування батьків) у %

Причини виключення	Батьки (109 респондентів)		
	Високий	Середній	Низький
Є представниками іншої національності/етносу	1,83	19,27	78,90
Сповідують іншу релігію	2,75	16,51	80,73
Розмовляють/спілкуються іншою мовою	6,42	32,11	61,47
Розмовляють/спілкуються різновидом мови (діалектом/суржиком)	10,09	34,86	55,05
Належать до певної статі	8,26	40,37	51,38
Мають інший колір шкіри, текстуру волосся	0,92	11,93	87,16
Мають нетипову будову тіла (повнота, худоба, високий/низький зріст, інше)	26,61	47,71	25,69
Мають вади здоров'я, інвалідність	11,93	43,12	44,95
Походять з іншого регіону	0,92	5,50	93,58
Походять з іншої країни	0,00	1,83	98,17
Мають нижчий матеріальний достаток /соціальний статус	11,01	34,86	54,13
Інша ситуація (наприклад, краще чи гірше вчаться, носять інший одяг, тощо).	12,84	29,36	57,80

На думку батьків основною підставою для дискримінації та булінгу дітей у школі є будова тіла (повнота, худоба, високий/низький зріст, інше), про що зазначають 26,61% опитаних батьків. Далі (за рейтингом спадання), до ознак виключення дітей належать: інші фактори (рівень навчальної успішності, одяг і т.д.); фізичні вади; матеріальне становище; культура мовлення. Загалом, згідно з одержаними даними, дискримінація дітей за ознаками національності/етнічності не є першочерговою (до 3% респондентів). Однак, ми пояснюємо це переважаючою однорідністю расової, національної, етнічної приналежності учасників експерименту. Водночас, середній рівень виключення, коли дитина страждає від переслідувань не системно, а ситуативно має місце у сучасній українській школі, про це зазначає кожний п'ятий респондент (19,27%). Водночас, цифри

удвічі виростають при оцінці батьками шкали мови й мовлення. Тобто, можна сформулювати висновок, що вагомими факторами виключення дітей є зовнішні ознаки, які не приховані (на противагу етнічності, релігійності, тощо). Однак явище соціального виключення, дискримінації, булінгу дітей має місце та ґрунтується на зовнішніх ознаках, які не залежать від дитини. Це підтверджує наше припущення щодо тісного зв'язку рівня полікультурного виховання у ЗНЗ та формування таких рис особистості дитини, як толерантність, безконфліктність, соціальне та міжособистісне положення.

Таблиця 2.17

Оцінка батьками потреби в полікультурному вихованні у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу

Рівні прояву показника	Батьки	
	Абсолютні значення	Відсоткові значення
Високий	12	11,01
Середній	56	51,38
Низький	41	37,61
Всього	<i>109</i>	<i>100</i>

Як видно з одержаних даних опитування, на констатувальному етапі експерименту було встановлено суперечність між тим, що батьки розуміють рівень виключності дітей із спілкування за зовнішніми ознаками, але недостатньо усвідомлюють необхідність полікультурного виховання для формування толерантності учнів. Так, лише 11,01% респондентів високо оцінюють потребу організації полікультурного виховання у школі. Натомість кожний третій учасник експерименту не приділяє цьому уваги (більше 30%).

Тобто, опитування батьків дозволяє сформулювати висновок, що діти страждають від недостатнього рівня культури спілкування з однокласниками у загальноосвітньому навчальному закладі, однак батьки не вважають таку ситуацію виправною. Тобто, вважаємо за необхідне проводити з батьками інформаційну діяльність щодо підвищення рівня їх обізнаності вікових психологічних особливостей дітей; ролі полікультурного виховання у формуванні соціально значущих рис; особливостей спілкування.

Для визначення найважливіших показників полікультурної компетентності учнів нами проводилося їх опитування. До опитування на констатувальному етапі експерименту було залучено 1145 учнів різних вікових категорій із загальноосвітніх навчальних закладів різних регіонів України молодшої вікової групи (7-10 років) – 345; середньої вікової групи (11-13 років) – 378 та старшої вікової група (14-17 років) – 422. Маючи можливість автоматичного підрахунку результатів анкетування в он-лайн режимі, здійснювалася диференціація за віковою, статевою, етнічною, релігійною та географічною ознаками. До опитування запрошувалися передусім класні колективи тих навчальних закладів з різних регіонів України, де особливо яскраво виявлявся характер полікультурності за етнічною, мовною, релігійною тощо.

У ході роботи з віковою групою школярів початкової школи ми розробили діагностичний інструментарій, котрий враховує психологічні особливості поведінки та процесу культурної ідентифікації у дітей молодшого шкільного віку. Зокрема, було розроблено низку завдань, які мали на меті діагностику як рівня розвитку різноманітних сфер ідентичності в учнів молодшого шкільного віку, так і характеру ставлення молодших школярів до культурної багатоманітності у їх суспільному середовищі. Складність такої діагностики була зумовлена віковими особливостями розвитку молодших школярів, а також низьким рівнем розвитку особистісної ідентичності, початковим досвідом соціальної інтеграції, нерозумінням характеру культурної багатоманітності та проблем, що можуть виникати у процесі міжкультурної взаємодії.

Саме тому діагностування характеру та способу ставлення молодших школярів до полікультурної різноманітності відбувалося також за допомогою методу спостереження за процесом взаємодії учнів, представників різних культур, під час виконання певних завдань, у ході бесід з учнями, залучення вихованців до опитування у ході ігор.

Беручи до уваги той факт, що усвідомлення культурної та соціальної приналежності в учнів початкової школи лише формується, перелік різних типів ідентичності ми звели у два кластери: «Моє ближче оточення» та «Моє ширше оточення». Так кластер «Моє ближче оточення» представляє ідентифікацію, що фіксує позиції в міжособистісних стосунках на рівні сім'ї, родини, друзів, учнів класу чи школи, сусідів. Інший кластер «Моє ширше оточення» відображає різні рівні ототожнення особистості із такими суспільними групами, про які дитина знає, але в силу різних обставин ще не вступає з ними у безпосередню комунікацію. Зокрема, це – мешканці вулиці, жителі населеного пункту, області, регіону, громадяни України, Європи, світу.



Рис. 2.2 Чинники, що визначають характер ідентифікації учнів початкової школи в полікультурному середовищі

Характеризуючи прерогативи у виборі дітей молодшого шкільного віку серед різних типів ідентичності кластеру «Моє ближче оточення», зазначимо дуже широку палітру процесу ідентифікації у дітей молодшого шкільного віку. Практично всі перелічені типи суспільної ідентичності потрапляли у сферу уваги дітей. Досить часто, за словами педагогів, які проводили це

опитування, для дітей було серйозною проблемою обмежитися лише двома виборами із кожного кластеру, адже інформація про інші типи ідентичності до певної міри була відомою або вони вже мали певний досвід комунікації з представниками тієї чи іншої суспільної групи.

Аналізуючи показники опитування учнів молодших класів, зазначимо, що пріоритетом у дітей молодшого шкільного віку була ідентифікаційна категорія «моя сім'я» (85 %). Наступною за нею обрана категорія – «учні мого класу» (57 %). Це свідчить про значний вплив на формування особистості дитини молодшого шкільного віку найважливіших спільнот – сім'ї та школи, зокрема колективу класу.

Інші ідентифікаційні категорії, котрі входили до сфери ближчого оточення молодшого школяра, займали значно нижчі місця у рейтингу вибору, а саме, родина – 21 %, мої друзі 15 %, – учні мого класу 14 %, мешканці мого будинку – 9 %, учні моєї школи – 6 %, мешканці моєї вулиці – 4 %.

Слід зазначити, що саме ідентифікація із Україною була об'єктом вибору у найбільшій кількості дітей, а саме – 89 %. У цьому сенсі нас зацікавив порівняльний аналіз такого вибору серед учнів молодших класів навчальних закладів із різних регіонів України. Варто зазначити, що всупереч усталеному стереотипу про спадаючий характер в українському суспільстві рівня особистісної ідентифікації з Україною в географічних та політичних координатах Схід-Захід, у ході нашого дослідження вихованці з усіх без виключення регіонів виявили високі показники ототожнення та відчуття себе громадянами України: молодші школярі із Заходу України – 92 %, Центру – 87 %, Півдня – 79 %. Півночі – 90 %.

Аналізуючи соціальний характер процесу особистісної ідентифікації, зауважимо, що молодші школярів із невеликих населених пунктів, як правило, у першу чергу ідентифікують себе як громадяни України. Водночас у дітей із великих міст першочерговою є ідентифікація із своїм містом, регіоном, а лише потім – як громадянина України. Нерідко, за словами

вчителів, молодшим школярам було важко розрізнити етнічну та громадянську сутність категорії «українець».

Опитування дітей молодшого шкільного віку мало на меті визначення характеру їх ставлення до різних культурних та соціальних відмінностей. Враховуючи вікові особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку, особливості процесу особистісної ідентифікації на початковому етапі, ми не акцентували своєї уваги на етнічній чи релігійній приналежності особистості. Натомість до уваги брали більш відомі та зрозумілі молодшому школяреві ідентифікаційні категорії, а саме: вік, матеріальний статус, зріст, колір шкіри, мова, фізична статура, стан здоров'я, а також регіон чи країну походження.

Вихованцям було запропоновано розмістити на сходинках за принципом «чим вище, тим краще», різних людей, відповідно до поданого переліку. На одній сходинці дозволялося розміщувати необмежену кількість представників (Додаток Г1). Водночас інша умова передбачала, що жодна із запропонованих відмінностей не може залишитися поза увагою (рис 2.1).

Є представниками іншої національності									
Сповідують іншу релігію									7
Розмовляють іншою мовою									Найкраще місце
Розмовляють різновидом мови (діалектом/суржиком)								6	Дуже добре
Належать до певної статі								5	Добре місце
Мають інший колір шкіри, текстуру волосся							4	Посереднє Місце	
Мають нетипову будову тіла							3	Може бути	
Мають вади здоров'я, інвалідність						2	Погане місце		
З іншого регіону						1	Найгірше місце		
З іншої країни									
Мають нижчий матеріальний достаток									
Інша ситуація (наприклад, краще чи гірше вчаться, носять інший одяг, тощо).									

Рис. 2.3 Характер ставлення молодших школярів до різних культурних та соціальних відмінностей.

Перевага (найкращі сходинки) була віддана таким категоріям людей, характер ідентичності яких був близький до ідентичності молодших

школярів, а саме – за мовною ознакою: «ті, що розмовляють тією ж мовою, що й я» (73 %); віковою «молодші за віком» (62 %); інваліди (34 %); світлошкірі (33 %).

Поважне ставлення у молодших школярів виявилось до осіб, які приїхали з «Європи» та «Америци», приблизно по 25 % від дітей, які живуть у міській та сільській місцевостях. У свою чергу сільські діти на вищих сходинках розмістили також своїх ровесників із міських шкіл, відчуваючи особливу повагу до них. Натомість молодші школярі міських навчальних закладів не продемонстрували особливої взаємності у ставленні до дітей із сільських шкіл, пропонуючи їм місця у середині шкали свого рейтингу або ближче до її початку.

На трьох перших сходинках діти молодшого шкільного віку розмістили здебільшого тих осіб, які розмовляють іншою мовою (53 %), приїхали із села (42 %), мають надмірну вагу. Хлопчики традиційно розміщували на нижчих позиціях дівчаток, а дівчата – хлопців. Ставлення на рівні гендерних стосунків можна пояснити традиційним, ще не усвідомленими відносинами дівчаток та хлопчиків у школі.

Чинники регіонального походження – «приїхав зі Сходу», «приїхав із Заходу», «приїхав із центру України» у відповідях дітей не мали особливого значення, хоча «осіб із Сходу України» респонденти 7-8 років із різних регіонів України ставили на кращі позиції. На нашу думку, це безпосередньо пов'язано із воєнними подіями на території Луганської та Донецької областей та загальним позитивним ставленням українського суспільства щодо допомоги мирним людям, які постраждали у зоні бойових дій.

На етапі констатувального експерименту, ми враховували той факт, що в силу несформованості ідентифікації молодшого школяра важко прослідкувати особливості взаємодії у шкільному колективі у відповідності до різних соціокультурних чинників. Тому задля діагностики характеру взаємовідносин на рівні дитина-дитина, дитина-вчитель, дитина-інший дорослий в залежності від соціокультурного статусу особистості було

проведено опитування батьків дітей молодшого шкільного віку. Думка батьків є цінним джерелом, тому що молодші школярі, як правило, є більш відкритими та інформують батьків про різноманітні проблеми міжособистісних стосунків та взаємодії в класному чи шкільному середовищі, зумовлені несприйняттям чи приниженням гідності дитини через її Інакшість. Відтак, у ході підготовки опитування батьків до уваги бралися такі аспекти: характер взаємостосунків у шкільному колективі в залежності від етнічної та релігійної приналежності; расових, статевих відмінностей, особливостей фізичного розвитку (особливі потреби, нетипова конституція тіла, нестандартна вага і ріст тощо), відмінностей соціального походження (з села чи міста, з іншого регіону, іншої країни) та рівня матеріального добробуту.

На рівні суб'єктів освітнього середовища школи нами проводилося дослідження можливих показників полікультурної компетентності учнів середніх і старших класів. У зв'язку з тим, що у дослідженні учнів цих вікових груп використовувався один опитувальник, проаналізуємо одержані спільні результати.

Спочатку зупинимося на виявлених особливостях і тенденціях розуміння дітьми важливості комунікації з представниками інших культур.

При дослідженні особливостей комунікації дітей з представниками інших культур було виявлено, що переважна частина опитуваних (84,6%) мали досвід спілкування з представниками інших культур (часто – 17,7%, інколи – 35,4%, рідко – 31,7%). Водночас, 15,1% респондентів відповіли, що не мали досвіду такого спілкування.

Комунікація в основному відбувалася через соціальні мережі та Інтернет (53,9%), короткочасні контакти (39,2%). Довгострокові контакти відзначили 28,7% дітей; ще 24,7% респондентів не контактували, а лише спостерігали за представниками інших культур.

Переважна частина опитуваних – 85,5% – отримала позитивні враження від спілкування з представниками інших культур (загалом

позитивні – 57,5%, швидше позитивні, аніж негативні – 28%). Негативні враження залишилися у 1,4% респондентів (загалом негативні – 0,4%, швидше негативні – 1%).

Основу опитувальника стала шкала Богардуса, яка визначає рівень соціальної дистанції у тому чи іншому середовищі. Як членів своєї родини респонденти загалом готові сприймати українців, як друзів – американців, стосовно арабів, азербайджанців, білорусів, грузинів, євреїв, румун, угорців, поляків, китайців, африканців та ромів – переважна частина опитуваних хоче бачити їх лише як гостей України, туристів. Слід зауважити про неоднозначне ставлення до кримських татар, які є громадянами України – їх воліють бачити як жителів та як гостей країни, також високе число тих, хто не визначився зі своїм ставленням. Важко було визначитися також стосовно арабів, азербайджанців, євреїв, румун, угорців, африканців і ромів. Переважна більшість респондентів не хотіла б бачити в країні росіян, з великим відривом у цій категорії також присутні роми, араби і китайці.

Варто зауважити, що ті етнічні групи, які мало представлені в Україні, або про яких респондентам майже нічого не відомо, отримали категорію «гості України», що є крайньою позитивною категорією сприйняття перед негативною «не хотів би бачити в Україні». Вибір останньої категорії стосовно окремих етнічних груп, на нашу думку, ґрунтується здебільшого на стереотипах стосовно них, а також громадській думці в контексті соціально-політичних подій.

При відповіді на запитання щодо бачення подальшого культурного розвитку України, було встановлено: 17,8% респондентів налаштовані націоналістично (Україна має бути країною, де проживають лише етнічні українці); 37,8% схиляються до акультуризації (Україна має бути країною, де представники різних етносів та релігій мали б при звичаїтися до українських традицій та культури); 41,5% респондентів виступають за збереження культурного багатоманіття (Україна має бути країною, де представники різних етносів та релігій мають можливість розвивати свою культуру та

традиції). 3% респондентів мають інші погляди на культурний розвиток країни.

Щодо джерел інформації про інші культури, то під час дослідження було встановлено, що 82,3% дітей послуговуються Інтернетом; 63,4% – телебачення. Від учителів інформацію отримують 58,1% опитуваних учнів. 50% респондентів як джерело інформації називають розповіді старших членів сім'ї; 46,5% отримують інформацію про інші культури з підручників, 38,1% – від друзів та знайомих, 30,2% – з художньої літератури, 25,1% респондентів зазначили газети і журнали. 23,8% опитаних вказали особисте спілкування з представниками інших культур як спосіб дізнатися більше про їхні звичаї і традиції.

Одержані дані дозволяють нам стверджувати про наявність у дітей інтересу до інших культур, який формується переважно під впливом ЗМІ і тому може носити спотворений або необ'єктивний характер. Натомість, загальноосвітні навчальні заклади не створюють умов для полікультурного виховання учнівської молоді, що й спричиняє зростання агресії, ворожості та нетолерантності дітей по відношенню до певних культур і регіонів. Тобто, констатувальний етап експерименту засвідчив актуальність проблеми полікультурного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Оскільки тематичні блоки нашого опитування передбачали дослідження міжкультурної взаємодії на когнітивному, аксіологічному та діяльнісному рівнях, це дозволило нам виокремити перелік показників полікультурної компетентості учнів:

- *культурно-пізнавального критерію* – знання про власну культуру (історія, традиції, надбання, найбільш відомі представники), визнання існування іншої точки зору, критичний підхід; знання про інші культурні групи, за етнічною, релігійною, мовною, віковою, гендерною та іншою соціальною ознакою; знання про людські взаємини, моральні норми та необхідність їх дотримання у власному житті;

- *толерантно-ціннісного критерію* – усвідомлення власної культурної ідентичності, толерантне ставлення до оточення; наявність позитивної мотивації до взаємодії з іншою людиною, повага до прав людини; визнання цінності кожної особистості й культури як соціального феномена, повага до людської гідності, здатність до співпереживання, прояв співчуття, рефлексія;
- *комунікативно-поведінкового* – вміння адаптуватися у нових умовах; наявність розвинутих комунікативних навичок; громадянська активність й повага до прав людини; вміння слухати, розуміти та інтерпретувати аргументи інших людей; вміння знаходити компроміси, прояв товарищескості, комунікабельності; володіння діалогічним спілкуванням; готовність до спільної діяльності з представниками інших культур

Наведений вище перелік показників полікультурної компетентності представлений за результатами ранжування, тому подальше дослідження рівнів сформованості полікультурної компетентності учнів на формувальному етапі експерименту відбуватиметься саме за ними.

Результати констатувального етапу експерименту також дозволяють стверджувати, що необхідність розвитку в учнів полікультурної компетентності зумовлена насамперед багатокультурним характером українського суспільства, потребою вибудовувати гармонійні відносини між представниками різних культур, які проживають на території України. І це, у свою чергу, передбачає створення та перевірку ефективності відповідних педагогічних умов для формування у школярів належного рівня сформованості полікультурної компетентності. Полікультурна компетентність розглядалася нами як результат полікультурного виховання учнів у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дозволив нам сформулювати організаційно-методичні умови, які, на нашу думку, сприяли

би формуванню належного рівня сформованості полікультурної компетентності учнів, а саме:

1. Розгляд і системна характеристика полікультурного виховання в особистісному та соціальному вимірі (на рівні взаємодії із різноманітними суспільними інституціями – сім'єю, культурними, етнічними й релігійними громадами, ЗМІ, органами місцевого самоврядування, державними культурно-освітніми установами тощо);
2. Пізнання учнями у ході виховного процесу інших культур через порівняння (а не оцінювання) їх з власною;
3. Формування позитивного ставлення дитини до полікультурного різноманіття й представників різних культур;
4. Готовність сторін до ефективної міжкультурної взаємодії;
5. Формування у школярів здатності до співпраці з урахуванням специфіки культурного середовища;
6. Розвиток установок на позитивну взаємозалежність і результативну співпрацю представників різних культурних спільнот;
7. Формування активної життєвої позиції, громадянської відповідальності, ініціативи, патріотизму й інших важливих якостей демократичного громадянства, які мають проявлятися однаковою мірою в усіх суб'єктів міжкультурного діалогу.

Таким чином дослідження стану полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ, зокрема сформованості полікультурної компетентності як його результату, здійснювалося на трьох рівнях: на рівні територіальної громади, на рівні організації діяльності ЗНЗ; на рівні суб'єктів освітнього середовища. Виявлено вірогідний позитивний кореляційний зв'язок між показниками, які характеризують політику діяльності органів управління освітою та ЗНЗ щодо полікультурного виховання учнів. Такий стан справ вказує на необхідність більшої спрямованості діяльності ЗНЗ на організацію освіти у сфері прав людини, формування толерантності в учнів;

запобігання конфліктам і організацію системи полікультурного виховання у закладах освіти.

Висновки до другого розділу

У розділі здійснено аналіз виховної діяльності загальноосвітнього навчального закладу як системного явища в соціокультурному та педагогічному контексті; схарактеризовано систему діяльності ЗНЗ як середовища полікультурного виховання; визначено структуру полікультурної компетентності особистості як результату полікультурного виховання; визначено критерії, показники полікультурної компетентності.

Аналіз виховної діяльності ЗНЗ дозволив виокремити її категоріальні ознаки – скінченну множинність, функціональність елементів, відношення між елементами, виокремленість із середовища.

Проаналізовано системні характеристики функціонування школи (В. Андрущенко, С. Клепко, В. Кремень) як середовища полікультурного виховання особистості, що становлять потенціал для формування полікультурної компетентності учня на засадах системності: мета, стан, динаміка, її рівновага, стійкість.

На основі емпіричного досвіду визначено основні принципи полікультурного виховання: *гуманізму* (визнання загальнолюдських прав дітей, які представляють різні культурні спільноти), *громадянськості та суспільної консолідації* (створення атмосфери, що сприяє громадянській ініціативі кожного учня та міжкультурній інтеграції), *позитивного ставлення до культурного багатоманіття* (культурне багатоманіття слід розглядати не як проблему, а як досягнення, акцентувати увагу на позитивних сторонах та суспільному потенціалі полікультурності), *культуродоцільності* (поєднання у полікультурному вихованні потенціалу історії, мови, традицій та звичаїв

різних культур, що забезпечують духовну єдність, наступність і спадковість поколінь), *культурного релятивізму* (цінності і норми однієї культури не можна застосовувати для характеристики іншої культури), *взаємності* (обопільне прагнення до взаємодії з боку всіх учасників процесу міжкультурної взаємодії), *цілісності культурної картини світу* (осмислення феномену культури в педагогіці з позиції просторово-часового континууму цілісного культурного розвитку), *єдності теорії і практики* (знання і практична здатність орієнтуватися й адекватно реагувати на труднощі у ситуаціях міжкультурної взаємодії), *педагогічної етики і такту* (увага до ментальних особливостей світогляду, етикету та ціннісних установок представників різних культур), *міждисциплінарності та комплексності* (відображення ідей полікультурності у всіх сферах навчально-виховної діяльності).

На основі проведеного аналізу узагальнено такі особливості можливого інтегрування полікультурного виховання у систему ЗНЗ:

– полікультурне виховання системно реалізується у виховному процесі в єдності знаннєвої парадигми та упровадження інтерактивних форм і методів, спрямованих на формування полікультурної компетентності;

– на перебіг процесу полікультурного виховання ефективно впливає комплекс чинників – етнічний, релігійний, гендерний, віковий, соціального походження, регіон проживання, доступ до інформації тощо;

– зміст полікультурного виховання є оптимальним, якщо враховується соціокультурний контекст певного середовища, але незмінним є акцент на формуванні толерантної поведінки учнів на засадах громадянської відповідальності та соціального партнерства;

– для успішного полікультурного виховання необхідним є взаємодія усіх інституцій, що дотичні до вирішення питань оволодіння юною особистістю багатовимірністю сучасного світу як основи набуття полікультурної компетентності.

У розділі розкрито значення громадянського контексту (П. Вербицька, А. Етціоні, Т. Кузьо, О. Сухомлинська) для ідентифікації школяра в полікультурному середовищі навчального закладу. З'ясовано, що громадянський контекст справляє визначальний вплив на самоідентифікацію (насамперед, культурну) особистості та її зв'язок з виховним процесом. Доведено, що розвиток ідентичності сучасного школяра є амбівалентним, оскільки передбачає як соціальну уніфікацію, так і враховує прагнення особистості зберігати і розвивати свою культурну неповторність.

Обґрунтовано висновок про те, що ідентичність відображає соціально-психологічний стан особистості, який характеризує її приналежність до певної соціокультурної групи. Схарактеризовано провідні типи ідентичностей особистості школяра в освітньо-виховному середовищі – територіальну, етнічну, національну, релігійно-конфесійну, міську / сільську, гендерну, вікову, професійну, культурну.

Представлено трикомпонентну структуру полікультурної компетентності, що охоплює такі компоненти: культурно-пізнавальний, толерантно-ціннісний, комунікативно-поведінковий.

У ході аналізу полікультурної компетентності, в залежності від різних соціокультурних чинників, виділено також *види полікультурної компетентності*: компетентність міжетнічної/міжрасової взаємодії, компетентність міжрелігійної / міжконфесійної взаємодії, компетентність міжрегіональної інтеграції, компетентність взаємодії стратифікованих верств населення.

Виявлений на констатувальному етапі дослідження стан полікультурного виховання та рівнів полікультурної компетентності учнів співвідноситься з результатами аналізу освітньої політики територіальних громад та педагогічних колективів шкіл щодо полікультурного виховання учнів. Це дозволило дійти висновку про необхідність системних змін в організації виховної роботи у полікультурному середовищі ЗНЗ.

Матеріали 2-го розділу відображені в публікаціях № 137, 138, 141, 144, 156, 157, 159, 160.

РОЗДІЛ 3

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

3.1. Врахування індивідуально-вікових і психологічних особливостей школярів у процесі полікультурного виховання

Реалізація полікультурного підходу у виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу сприяє розвитку в юної особистості гуманних і толерантних людських взаємин, навчає пізнавати різні культури, позитивно й толерантно сприймати культурне різноманіття та ефективно взаємодіяти в сучасному полікультурному суспільстві.

Безпосередній взаємозв'язок феномену культури й процесу виховання учнівської молоді висвітлено в працях сучасних українських педагогів Р. Арцишевського (1997) [11], І. Беха (2006) [23], Є. Більченко (2006) [35], Л. Гончаренко [76], О. Гриценко (2002) [84], О. Пометун [284]. Однак питання впливу сучасних соціокультурних чинників на процес полікультурного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у вітчизняній педагогіці розроблені ще недостатньо.

Міжкультурна взаємодія – це особлива форма людських взаємин, коли її учасники мають різні світогляди, системи соціальних і моральних оцінок, цінності, життєві досвіди, відмінності у поведінці, світобаченні, системі моральних оцінок, що виявляються під час комунікації представників різних культур, можуть призводити до конфліктних ситуацій і, як наслідок, до міжособистісного непорозуміння, невпевненості в поведінці, втрати внутрішньої стабільності. У цьому сенсі в системі полікультурного виховання є важливими психологічні аспекти особливостей поведінки дітей, які представляють різні культури в шкільному середовищі, а також процес адаптації учня до нових соціокультурних умов.

Значну роль у вивченні психологічних аспектів полікультурного виховання мають принципи соціокультурної детермінованості психічних процесів і явищ, що розробляються в межах культурно-історичних концепцій (Л. Виготський, М. Коул, О. Сухомлинська), конструктивістських соціально-психологічних теорій (А. Барт, І. Бех, В. Тишкова), теорій соціальної ідентичності (О. Петренко, А. Теджфел, Дж. Тернер та ін). Відтак особливої значущості набуває принцип суб'єктивної інтерпретації, за яким соціальні уявлення не є “чистим” продуктом конструювання реальності суб'єктом, що пізнає, а результатом взаємодії між людиною та її оточенням [5, с. 15].

У ході вивчення психологічної природи розбудови полікультурного виховання слід звернути особливу увагу на культурно-історичну теорію розвитку поведінки й психіки Л. Виготського, відповідно до якої джерела й детермінанти психічного розвитку особистості беруть початок з рідної культури. Адже особистісна опосередкованість полягає в привласненні культурно-історичного досвіду, і будь-яка функція в культурному розвитку індивіда проявляється двічі: спершу в соціальному плані, а потім – у психологічному. Учений обґрунтовував свою культурно-історичну теорію розвитку поведінки й психіки індивіда на тому, що психічний та інтелектуальний розвиток дитини є вплетений в соціальний і культурний контексти життя. Л. Виготський наголошував, що психічний розвиток людини – це передусім оволодіння культурою, у якій вона виховується, засвоєння норм і правил поведінки, засобів дій та їхнє співвіднесення зі своєю психічною діяльністю. У результаті розвиваються власне людські, вищі психічні функції і формується особистість. Дитина може стати особистістю лише за умови спільної діяльності з дорослим, який передає їй загальнолюдські культурні цінності, зміст і способи діяльності [314, с. 221–225].

На взаємозумовленості поведінки людини та її цінностей наголошував Д. Узнадзе (1986): “Поведінка як фізична даність, як комплекс певних рухів, зовсім не є поведінкою. Під впливом системи цінностей відбувається

розвиток особистості. Психологічно цей комплекс може вважатися поведінкою тільки в тому разі, коли він переживається як носій певного сенсу, значення, цінності. На поведінку його перетворює саме цей сенс, ця цінність, це значення. Без цього вона (поведінка) була б просто фізичним фактом” [356, с. 180].

Зазначені погляди дали поштовх розвиткові соціально-психологічного підходу в дослідженні психологічної природи полікультурного виховання, що характеризується формуванням певних соціально-настановчих і ціннісно-орієнтаційних схильностей, комунікативних та емпатичних умінь, що дозволяють людині розуміти інші культури та здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію. Сучасні українські педагоги Є. Більченко (2011), А. Солодка (2015) важливою умовою цивілізаційного розвитку сучасного суспільства називають терпимість до поведінкових і комунікативних проявів різних культур і релігій. Відтак виникає необхідність подолання бар’єрів, створених етнічними й культурними відмінностями. У сенсі ефективної міжкультурної інтеграції російська дослідниця О. Орлова (2011) надає особливу роль фактору мови. Зокрема, вона зазначає, що мова відображає світ іншої культури, адже кожному народові притаманні певні теми обговорення (своєрідні тематичні імперативи чи табу), свій стиль спілкування, визначені комунікативні категорії (т. зв. “small talk”, “political correctness” тощо). Представники різних національних спільнот звикли по-своєму сприймати й трактувати поведінку й манери тих людей, з якими взаємодіють. Вони висувають різні вимоги до їхніх моральних чи професійних якостей [263, с. 26–27].

Система моральних оцінок і цінностей, закладена у свідомість особистості на рівні рідної культури, забезпечує гармонію взаємодії між внутрішніми установками й нормами навколишнього соціального середовища. В. Алексєєва зазначає, що система ціннісних орієнтацій – основний канал засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей на стимули й мотиви практичної поведінки людей [6,

с. 64]. Одним із найважливіших компонентів структури толерантності є ціннісні орієнтації, які визначають життєві цілі людини, виражають те, що є для неї важливим і має особистісний смисл. Г. Залеський і М. Рокич пов'язують особистісні цінності і смисли через поняття “переконання”. Займаючи проміжне положення між внутрішніми установками й нормами соціального середовища, між мотиваційно-потребовою сферою і системою особистісних смислів, ціннісні орієнтації забезпечують взаємодію елементів більш загальної системи “людина”. Потреби можуть задовольнятися тільки шляхами, сумісними з системою цінностей особистості й концепцією “Я”. У той же час низка авторів вважає, що ціннісні утворення, навпаки, є базою для формування системи особистісних смислів. Зокрема, О. Леонт'єв зауважує, що особистісні цінності є водночас і джерелами, і носіями значущих для людини смислів [208].

Отже, цінності, що існують у певному суспільстві й сприймаються представниками іншої культури особистісно значущими, є орієнтаціями, на основі яких вибудовується модель їхньої життєдіяльності, спосіб життя. Слід зазначити, що діти, яким з тих чи інших причин доводиться жити в іншому культурному середовищі, можуть відчувати труднощі через невідповідність звичних їм ціннісних моделей і орієнтацій новим умовам. Як результат, в учнівській аудиторії можуть з'явитися груповий ізоляціонізм, стереотипні ставлення з боку учнів, що належать до місцевої групи. У зв'язку з цим у дітей, особливо представників культурних меншин, виникає почуття приниження, неповноцінності, негативні установки стосовно власної культурної ідентичності, бажання позбутися її та інтегруватися в культурну спільноту більшості. Педагогам та батькам варто акцептувати особливості психологічної поведінки дитини, котра потрапила в нові соціокультурні умови, передусім у взаємозв'язку з ментальними й ціннісно-поведінковими матрицями рідної культури, під впливом якої була сформована особистість.

С. Мустафаєв (2008) наводить наступні тлумачення поняття міжетнічної адаптації:

– культурно-історично й соціально-психологічно опосередкований процес взаємного пристосування й стосунків представників різних етнічних груп і культур;

– процес безпосереднього чи опосередкованого становлення взаємовідносин між представниками різних культур – комунікації, перцепції та інтеграції, породженої наявністю, дефіцитом чи відсутністю потреби людей у спільній діяльності. Такий процес, представлений різними когнітивними структурами, емоційними феноменами й поведінковими паттернами. Учений зазначає, що дефіцит чи відсутність потреби в спільній діяльності зумовлює зменшення кількості й зниження якості міжособистісних контактів між представниками різних етнічних груп, а відтак знижує потенціал інтерактивного аспекту спілкування. Це призводить до нестачі обміну інформацією чи її викривлення й сприяє виникненню міжетнічних смислових бар'єрів, заповнюючи прогалини в пізнанні упередженнями й негативними міжетнічними стереотипами [248, с. 77–78].

На основі теоретичного аналізу зазначимо важливі засади ефективної психологічної адаптації дитини у нових соціокультурних умовах:

- 1) ґрунтовні знання про особливості взаємин, що існують у певному культурному середовищі, а також психологію спільнот, що його населяють;
- 2) врахування особистісних психологічних характеристик представника тієї чи іншої культури;
- 3) уміння вибрати такий характер спілкування у ході міжкультурної взаємодії, який дає можливість не втрачаючи власну ідентичність і водночас глибоко сприймати культурні своєрідності інших культурних спільнот;
- 4) емпатія та готовність до співпраці.

На основі вищезазначеного доцільно підкреслити, що у виховному процесі важливо створити позитивний характер взаємостосунків між вихованцями, представниками різних культурних груп, особливо між культурною більшістю та культурною меншістю. На думку

В. Сухомлинського, співпереживання – одна з найтонших сфер пізнання, оскільки виникає не тільки завдяки мисленню, але й серцю. Учений звертав увагу на те, що соціалізація особистості немислима, якщо в дитини не виховали почуття співпереживання, що є найсильнішим стимулом, який спонукає до благородних учинків. Завдання педагога полягає в тому, щоб пробудити й зростити в дитячій душі співпереживання, спрямувати сили дитини на виявлення себе в духовному благородстві [346, с. 236].

Успішна психологічна адаптація в рамках нової культури проявляється в доброму самопочутті дитини, прояві особистісної гідності та вираженій ідентичності індивіда. Слід зауважити, що ця адаптація відбувається в умовах стресу й боротьби з ним, тому найбільш інтенсивно цей процес протікає на початку знайомства з іншою культурою. Рівень адаптації з плином часу піддається коливанням, бо залежить від особистісних якостей людини. Соціокультурна адаптація виявляється в умінні вільно орієнтуватися у новій культурі й суспільстві, вирішувати повсякденні проблеми, що виникають у різних сферах життя. Рівень соціокультурної адаптації визначається кількістю і якістю зв'язків із місцевим населенням; знанням мови й особливостей нової культури. Економічна адаптація полягає в наявності роботи, задоволеності своїм соціальним становищем у новій культурі й залежить від часу перебування в іншому середовищі. Варто зазначити, що за нашими спостереженнями, належна економічна адаптація батьків, як правило, є запорукою повноцінної інтеграції дітей у нових для них соціокультурних умовах.

Культуру спілкування, бажання й готовність співпрацювати з представниками інших культур слід прищеплювати з раннього дитинства з використанням досвіду попередніх поколінь, враховуючи його переваги й недоліки, адаптовуючи такий досвід до сучасних реалій. Основною функцією формування позитивних міжетнічних відносин у полікультурному вихованні є усунення протиріч між системами й нормами виховання різних культур. Дуже переконливими для дітей є приклади, позитивні історії співпраці

представників різних культурних спільнот у сучасності чи історичному вимірі. Важливо в цьому процесі не демонструвати переваги однієї культури над іншою, а пізнавати культуру й традиції різних народів у єдиній парадигмі, акцентуючи на позитивному взаємовпливі й подібності між ними.

Відтак, щоб з'ясувати особливості сприйняття й ставлення дітей до представників інших культур, охарактеризуємо психологічні особливості учнів різних вікових категорій. Це зі свого боку, визначає специфіку реалізації методики полікультурного виховання в системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Вікова періодизація є однією з найбільш уживаних категорій вікової психології, якщо треба пояснити зміни, що відбуваються в розвитку особистості [314]. При цьому важливе значення має розрізнення хронологічного й психологічного віку; останній є суттєвішим чинником, якщо йдеться про соціокультурний розвиток, оскільки психологічний вік визначається соціальним досвідом особистості.

Вчені (Е. Еріксон [393], О. Леонтьєв [208], Д. Майєрс [223] та ін.) аналізують вікові особливості по-різному, виходячи з показників фізичного зростання, соціальних змін, етнокультурного досвіду тощо. У сучасній віковій періодизації розвитку особистості (Г. Костюк, Г. Балл, В. Андрієвська, О. Губко, О. Проскура [182]) критерієм поділу на вікові етапи слугує соціальний статус індивіда й прояви його психічної активності. У структурі означеної періодизації виділяють епоху дитинства, дорослішання й дорослості.

У системі діяльності навчального закладу для нас має значення кілька періодів означених епох: молодший шкільний період, який належить до епохи дитинства (6–10 (11) років), а також два періоди епохи дорослішання: підлітковий період (фаза молодших підлітків, 10 (11) років – 13 років, і фаза старших підлітків, 13–15 років), та юнацький період (фаза ранньої юності, 15–18 років). Російський психолог А. Реан (2002) [296] та американський – Г. Крайг (2005) [185] пропонують у межах учнівського віку виділяти середнє

дитинство (6–12 років), а також підлітковий і юнацький вік (12–20 років). Т. Кочубей відзначає в кожному віковому періоді розвитку дитини тимчасові (притаманні лише окремому зазначеному періоду) і постійні (не зникають з переходом від одного вікового періоду до іншого) психологічні особливості поведінки [183].

У контексті проблеми полікультурного виховання суттєве значення має вікова періодизація розвитку дитини, притаманна різним народам у різні історичні епохи їхнього розвитку. Так, Я. Коменський, узявши за основу шестилітній цикл особистісного розвитку, вирізняв у розвитку дитини кілька етапів, яким відповідали різні типи навчальних закладів [172]; Т. Кочубей виходив у своїй періодизації з семи-десятилітніх циклів життя дитини – 0–7 років (дитинство), 7–15 (отроцтво), 15–25 (юність) [183]. У А. Дістервега панівними в розвитку дитини стали три стадії – відчуттів, пам'яті, розуму [98]. У радянський період найбільш поширеною була вікова періодизація розвитку людини Е. Монозоня, у якій виділено молодший шкільний вік, підлітковий вік і перший період юності – загалом від 6 до 17 років) [245]. Вважаємо, кожна періодизація носить умовний характер, враховуючи індивідуально-психологічні особливості розвитку кожної дитини в процесі навчання у школі. Здійснений аналіз різних підходів до вікової періодизації особистості дозволяє дійти висновку, що переважна більшість наявних на сьогодні типів вікових періодизацій у педагогіці побудовані, як правило, на відповідності специфіки організації навчально-виховного процесу в школі певним етапам розвитку фізіології та психології дитини.

У ході визначення характеру методичного та змістового забезпечення системи полікультурного виховання бралися до уваги загальні вікові особливості психології школярів, і зокрема такі аспекти: в учнів початкової школи особливо проявляється пізнавальна та емоційні сфери; для них важливі такі якості як емпатія, співчуття, справедливість, чесність, толерантність. Середній шкільний вік найбільш сензитивний щодо усвідомленням власної неповторності і самотності, поваги до інших

людей. Для вихованців цієї вікової категорії важливо уявити такі засадничі моральні і філософські категорії як добро і зло, повага, терпимість, права людини. Для старшокласників більш характерним є раціональне сприйняття дійсності, а також такі психолого-поведінкові рівні пізнання інших культур як філософське осмислення дійсності, ставлення до *Інакшості*, особливості організації побуту, відпочинку, комунікація зі своїми ровесниками. Ці учні здатні здійснювати порівняльний аналіз норм і цінностей людського буття, виявляти відмінності між людьми, їхніми культурами й визначати зумовленість цих відмінностей.

Беручи до уваги мету і завдання нашого дослідження, вікові фізіологічні та психологічні особливості розвитку дитини, було визначено полікультурний компонент (табл. 3.1), який є характерний для означених вікових груп школярів.

Таблиця 3.1

Полікультурний компонент особистісного розвитку учня на різних вікових етапах

Віковий етап розвитку особистості учня ЗНЗ	Характеристика вікового етапу розвитку особистості	Полікультурний компонент вікового етапу розвитку особистості
Молодший шкільний вік (6–10 (11) років)	Провідною діяльністю є навчання; з'являються нові обов'язки, оновлюються взаємини з оточуючими, формується референтна група, пов'язана з навчальним закладом. У цьому віці загострено розвиваються відчуття, сприймання й спостереження; ускладнюються естетичні переживання. Мислення розвивається від емоційно-образного до абстрактно-логічного	Суттєвим є залучення дітей до процесу пізнання інших культур через їх близьке оточення: звідки походять твої батьки, дідуся/бабусі? Чому люди розмовляють різними мовами? Який одяг, страви, пісні, казки, персонажі мультфільмів тощо належать до різних культур? Насиченням навчально-виховного процесу наочно-образним сприйняттям культури, її носіїв, культурних універсалій, притаманних різним народам

Продовж. табл. 3.1

<p>Молодший підлітковий період (10 (11) – 13 років)</p>	<p>Основним видом діяльності є навчання. Сприймання стає довільнішим і цілеспрямованим, зростає обсяг запам'ятовування; довільне запам'ятовування стає панівним. Уява розвивається в напрямі від репродуктивного до творчого рівня. Зростає усвідомлення своїх обов'язків, відповідальності, товариськості. Водночас накопичується підвищена чутливість у взаєминах, вибірковість в оцінках <i>стосуючих</i></p>	<p>Полікультурний компонент детермінується поживленим прагненням до пізнання нового, до створення власного кола спілкування, виходячи із засвоєного культурного досвіду. Формування в молодшого підлітка усвідомлення себе як суб'єкта пізнання, через надання якомога повніших відомостей про культурні відмінності й важливість їх толерантного сприйняття</p>
<p>Старший підлітковий період (13–15 років)</p>	<p>Цей період є складним перехідним періодом до зрілості, і часом якнайширшого розвитку власних можливостей. Основними викликами для цього віку є потреба в цікавих життєвих подіях, у творчому самовираженні й самореалізації, у відстоюванні власної точки зору, у постановці особистісних цілей та ін.</p>	<p>Прагнення до самостійності, побудованої на незалежності в оцінці подій і людей, референтність оцінок і суджень важливих дорослих та однолітків. Характерним є прагнення старшого підлітка зайняти статусну позицію під час комунікації з представниками інших культур. Водночас, діти є відкритими до встановлення нових культурних контактів, зокрема й у віртуальному просторі</p>

Період ранньої юності (15– 18 років)	Означений віковий період підкреслює межу між дитинством і дорослим життям через встановлення певного рівня здатності проектувати своє майбутнє, ставити конкретні цілі; прагнення усвідомити своє місце в суспільстві, у соціальній групі, формування своєї самототожності; у зв'язку з цим може розвиватися криза самоідентичності. Основою розширення соціальних зв'язків стає соціальне порівняння. Головним новоутворенням ранньої юності є сформований світогляд	Процес самоідентифікації ґрунтується на прагненні учнів до свідомого ототожнення себе з певними референтними групами, зокрема й культурного характеру, з чим пов'язані ризики формування стереотипних установок, наростання ксенофобії, мегаломанії, гострого розділення на “Свій” і “Інший”. Прагнення посісти своє місце в суспільстві корелюється з необхідністю усвідомлення своїх культурних особливостей, їх місця в системі локальних і загальнолюдських цінностей і норм та ін.
-----------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

У ході дослідження ми опиралися на вищезазначену вікову градацію, а також брали до уваги рівні освіти, визначені в проекті Закону “Про освіту” (2016) [126]:

- початкова освіта тривалістю 5 років;
- базова (основна) середня освіта тривалістю 4 роки;
- профільна (старша) середня освіта тривалістю 3 роки.

Таким чином, задля встановлення співвідношення визначених вікових періодів і рівнів загальної середньої освіти у Законі “Про освіту” ми інтегруємо ці дві типологізації, де період молодшого шкільного віку збігається з рівнем початкової школи, молодший підлітковий і старший підлітковий періоди відповідають рівню основної школи, а період ранньої юності належить до старшої школи.

Припускаємо, що полікультурна компетентність школяра має проявлятися через такі психологічні категорії, як система перцептивних установок і психологічна стійкість. Система перцептивних установок проявляється в психологічній оцінці інших індивідів чи соціальних явищ. Психологічна стійкість відображається в умінні при стресових ситуаціях, конфліктах міжкультурного характеру, зберігати здатність неупереджено та

розважливо приймати рішення, висловлювати свої думки, не принижуючи при цьому гідності інших; у готовності брати відповідальність за свої дії; у конструктивному підході до вирішення проблем; у прагненні не утискати інтереси інших [10].

Як зазначає Т. Стефаненко [336], між культурами існують значні відмінності в тому, як використовуються засоби комунікації в міжособистісному спілкуванні. Згідно такої концепції, представники індивідуалістичних (західних) культур звертають увагу на зміст повідомлення, їхня комунікація меншою мірою залежить від контексту. Такі культури називають низькоконтекстними, їм притаманний когнітивний стиль обміну інформацією, значні вимоги висуваються до мовлення, точності використання понять і логічності висловлювань мовця. Розглядаючи проблему культурної адаптації індивіда в новому середовищі, дослідниця визначає низку факторів, що впливають на цей процес:

- міра подібності/відмінності між культурами – чим більше нова культура схожа на власну, тим менш травматично проходить адаптація;
- рівень ознайомлення з особливостями культури, у якій перебуває особистість, та її мовні компетенції;
- рівність / нерівність статусів і присутність / відсутність спільних цілей під час міжкультурних контактів [336].

Це впливає з припущення, що під час контакту школяра з представниками іншої культурної групи та наступному осмисленні цього досвіду відбувається процес самоаналізу й самопізнання. Як наслідок, міжкультурна взаємодія зумовлює зміни не тільки в ставленні людини до іншої культурної групи, але й до власної. Таким чином, міжкультурне спілкування є важливим способом переоцінки цінностей і внесення змін у систему особистісних ідентифікацій.

У сенсі культурної інтеграції М. Герсковіц (1955) ввів до наукового обігу поняття інкультуризації, сутність якого проявляється в тому, що індивід засвоює світогляд і зразки поведінки, притаманні культурі, в якій він

зростає. В результаті, у нього формується когнітивна, емоційна й поведінкова подібність з членами цієї культури. На відміну від соціалізації, котра передбачає оволодіння досвідом, необхідним для виконання соціальних ролей, процес інкультуризації розпочинається з набуття перших навичок і засвоєння мовлення, формується людина, яка є носієм певної культурної парадигми, що включає мову, ритуали, цінності тощо. Учений виділив два етапи інкультуризації, єдність яких на груповому рівні забезпечує нормальне функціонування й розвиток культури: дитинство та зрілість. На першому етапі відбувається засвоєння мови, норм і цінностей культури, що передаються різними каналами старшим поколінням дитині. Дитина на цьому етапі розвитку не має права вибору власної ідентичності, критичної оцінки отриманої інформації, виробленої власної матриці поведінки. У зрілому віці індивід має можливість приймати або відкидати те, що пропонує йому рідна культура, дискутувати й творити. Інкультуризація в період зрілості відкриває дорогу змінам і сприяє тому, щоб стабільність не переросла в застій, а культура не лише зберігалася, але й розвивалася [429]. Отже, соціалізація й інкультуризація є складовими процесу культурної інтеграції.

Дослідники виділяють три види культурної трансмісії:

- вертикальна: культурні цінності, вірування, моральні установки тощо передаються від батьків до дітей;
- горизонтальна: від народження й протягом життя людина засвоює соціальний досвід і традиції культури в ході соціальної взаємодії;
- “непряма”: індивід навчається в спеціальних інститутах соціалізації (школа, ВНЗ), а також навчається на практиці серед свого соціального оточення, окрім батьків (родичі, старші члени общини, сусіди тощо) [306, с. 142–144].

З поняттям інкультурації як індивідуальної характеристики учня в процесі полікультурного виховання пов’язане також поняття культурного шоку. Культурний шок – стан фізичного й емоційного дискомфорту, що

виникає, коли людина пізнає іншу культурну реальність; реакція на конфлікт між звичними цінностями, нормами й новими. Термін “культурний шок” увів американський дослідник К. Оберг (1960), зазначивши, що входження в нову культуру супроводжується негативними для індивіда відчуттями. Дослідники визначили, що успішне пристосування людини до нових для неї умов характеризується відчуттям гармонії з оточенням, її увага зосереджується на відчутті задоволення, психологічного благополуччя [308].

Т. Стефаненко визначає доволі різноманітні симптоми культурного шоку: постійне хвилювання через якість їжі, питної води, чистоти посуду, постільної білизни, страх перед контактом з іншими людьми, загальна тривожність, дратівливість, невпевненість у собі, безсоння, зловживання алкоголем і наркотиками, психосоматичні розлади, депресія, спроби самогубства. Шок виникає насамперед в емоційній сфері, однак важливу роль відіграють такі соціальні фактори, як побутова непристосованість, неприйняття нових звичаїв, стилю поведінки й спілкування, темпу і змін матеріальних умов життя, інфраструктури (інтенсивність вуличного руху, соціальні контрасти, шум, яскрава реклама тощо) [336, с. 152–154].

Як свідчать дані наших опитувань школярів з числа внутрішньо переміщених осіб, які опинилися у нових соціокультурних умовах, – головна причина культурного шоку – відмінність культур. Та частина культурного сприйняття, яка раніше була несвідомою, виходить на рівень свідомого, виникають проблеми в комунікації: мова іншої культурної групи може бути зрозумілою, а от поведінка її представників – ні. У таких умовах дитина втрачає звичну систему суспільної орієнтації.

Дослідники О. Савицька [306], Г. Феннес (Н. Fennes) [421] виділяють такі симптоми культурного шоку:

- напругу, втому через зусилля, пов’язанні з переїздом і адаптацією;
- почуття втрати (друзі, соціальне становище, професія, власність на старому місці);

- почуття самотності в новій культурі;
- порушення рольових очікувань і гостре почуття самоідентифікації;
- тривога, обурення;
- почуття неповноцінності через нездатність впоратися з ситуацією.

Опираючись на окреслені вищеназваними науковцями особливості й етапи культурного шоку та беручи до уваги вікові психологічні особливості поведінки дітей й емпіричні дані нашого дослідження, визначимо стадії психо-соціальної адаптації дітей шкільного віку у нових соціокультурних умовах:

1. Оптимістичні очікування: дитина сповнена надій та оптимістичних очікувань у новому середовищі, прагне добре вчитися, відкрита до нових друзів. Про особливості нової культури у неї ще існують поверхові уявлення. Як правило, на початках про неї піклуються, приділяють багато уваги, допомагають.

2. Відчуження: з часом незвична обстановка починає чинити негативний вплив, не сприймаються відмінні від власної цінності нової культури та соціальні норми. Однокласники, вчителі не розуміють психологічного стану дитини, її потреб, що зумовлює психологічний дискомфорт. Виникають труднощі у спілкуванні з ровесниками, батьками. Дитина намагається відшукати тісніший контакт зі своїми ровесниками-земляками, обмежитися зоною спілкування з ними, намагається втекти від реальності. Культурний шок досягає максимуму. На цьому етапі діти (не без впливу на них батьків, членів родини) пред'являють претензії на адресу місцевої культури (традицій, звичаїв та норм життя), ідеалізуючи власну.

3. Часткова адаптація: є характерною у ситуації, коли батьки та рідні змогли самостійно адаптуватися (передусім економічно) – у дітей з'являється бажання долати культурні відмінності, вчити мову, знайомитися з місцевою культурою, знаходити нових друзів. Попри інколи вимушений

характер соціального пристосування, у школярів з'являється оптимістичний настрій, плани на майбутнє. Дитина стає впевненішою в собі, їй починає подобатися нове становище, вона акцентує увагу на позитивних сторонах “нового життя”, звикає до нього, намагається прийняти нові “правила гри” й зрозуміти, що конфлікти виникають через непорозуміння.

4. Повна адаптація: особливості іншої культури набувають життєвого сенсу, стають звичними. Процес адаптації може тривати від 2–3 місяців до декількох років, залежно від екстравертного чи інтровертного типу особистості дитини, матеріального стану сім'ї, ставлення до прибулих з боку місцевої громади тощо. Варто також зауважити, що, як правило, діти молодшого шкільного віку адаптуються швидше ніж старшокласники, чи, тим більше, їхні батьки. Також зазначимо, що соціокультурна адаптація дітей значним чином прискорюється, коли вони бачать позитивні приклади, історії успішної інтеграції у місцевий соціум представників інших культур.

Наш дослідницький інтерес привернула проблема впливу різних чинників на характер культурної адаптації й налагодження міжкультурних взаємостосунків у шкільному середовищі. Як свідчать результати констатувального дослідження, найвизначальнішими були:

- культурні категорії етнічної чи релігійної приналежності, мови спілкування, віку, статі тощо;
- статус території, на якій відбувається міжкультурна взаємодія дітей (належить одній групі, є спільною);
- кількісне співвідношення культурних груп, що вступають у контакт (більшість/меншість);
- характер спільної діяльності (навчання, спільна робота, проживання, відпочинок);
- тривалість культурної взаємодії (постійна, довготривала, короткотривала, фрагментарна);
- характер залучення до міжкультурної взаємодії (добровільний, вимушений, спонтанний);

- статус участі в міжкультурній взаємодії (ініціатор, активний учасник, виконавець, спостерігач);
- наявність спільних установок, подібність культур.

Під час педагогічного експерименту здійснено діагностику соціокультурної адаптації школярів на прикладі дітей переміщених з території збройного конфлікту на Сході України й окупованого Криму (2015 р.). Як правило, вони потрапляли у нові середовища, які відрізнялися від звичного для них за різними чинниками [54]. Результати дослідження свідчать, що ці діти є носіями певного культурного досвіду (світогляд, спосіб мислення, ставлення до часу, релігії, роботи, прекрасного тощо) того соціального середовища, частиною якого були. Характер їхньої адаптації залежав від соціального статусу батьків, рівня володіння мовою (як правило, більшість таких дітей розмовляють російською мовою), рівня освіти. Вони шукають можливості навчатися в школах, де вже представлені їхні культури (досить часто це школи з російською мовою навчання), їхня культурна адаптація відбувається в умовах соціальної й економічної нестабільності. Це накладає відбиток на їхню поведінку й взаємодію з місцевими в шкільному середовищі. Культурна дистанція між учнями з числа внутрішніх переселенців і місцевої більшості часто переростає в культурний шок для перших. Опитування вчителів, які працюють із дітьми-переселенцями, свідчать, що часто серед цих дітей спостерігається негативне ставлення, апатія, прихована агресія. Як зазначають педагоги, ситуацію можна вирішити за допомогою виховних форм, що залучають усіх дітей до виконання спільних завдань (участь у спортивній грі, підготовка номерів художньої самодіяльності, презентації чи певного проекту) на рівні місцевої громади. Як свідчить наш досвід, у процесі взаємодії переселенців і місцевих дітей важливо уникати однозначних суджень, допомагати дітям критично оцінити те чи інше явище, толерантно сприймати інші позиції. Суттєвим аспектом інтеграції дітей у нове соціокультурне середовище є культурна сенсibilізація, коли стрес, невпевненість, незадоволення й ігнорування як

феномени дотику культур переживаються не “збоку”, а “зсередини”, на основі конкретного життєвого досвіду. Відтак у важливо організувати рольове перевтілення учасників: місцеві діти описують певні події чи явища з боку переселенців, а останні, навпаки, пробують увійти в роль тутешніх мешканців, які підозріло ставляться до чужинців. У такому випадку учні стають краще розуміти власну поведінку й поведінку представників інших культур, що загалом сприяло консолідації шкільного колективу.

У процесі дослідження освітньої та психологічної інтеграції дітей-переселенців було з'ясовано, що тривалість адаптації дитини в нових соціокультурних умовах залежить як від особистісних факторів (стать, вік, темперамент), так і зовнішніх (характер нового укладу життя, ставлення місцевого населення, соціальний статус батьків). Зокрема діти молодшого шкільного віку адаптуються до нових умов швидше, аніж учні старших класів. У результаті спілкування з дітьми з числа внутрішньо переміщених осіб, а також їхніми батьками, стає зрозумілим, що адаптація відбувається швидше у великих містах: чим більше місто, тим ефективніше функціонує фактор анонімності. Натомість у селах, де проживають діти-переселенці і їхні родини, з одного боку, відсутній вибір у комунікації, а з іншого, загальний рівень культури спілкування місцевої більшості не завжди характеризуються толерантністю, уникненням категоричних і стереотипних тверджень.

Таким чином, як підсумок нашого дослідження процесу інтеграції дітей з числа внутрішньо переміщених осіб у нові соціокультурні умови, наведемо наступні чинники, що впливають на цей процес:

1. Вік. Чим старша людина, тим складнішою є її адаптація.
2. Внутрішня мотивація інтегруватися є засадничою ланкою в прийнятті й розумінні *Іншого*, і навпаки, відсутність власної ініціативи, приховане чи підкреслене негативне ставлення до нової дійсності зводить процес інтеграції нанівець.
3. Рівень навчальної підготовки дітей: висока успішність зумовлює кращу адаптацію, а низька викликає інтеграційні бар'єри.

4. Риси характеру особистості: екстравертність, товариськість, щирість, емоційний контроль, співпереживання, наполегливість є запорукою успішної адаптації дитини в нових культурних умовах.

5. Важливим чинником є толерантне сприйняття інших з боку місцевих мешканців, уникнення стереотипів.

Таким чином, у процесі аналізу індивідуально-психологічних і вікових особливостей міжкультурної взаємодії учнів у системі діяльності школи ми встановили, що в основі полікультурного виховання на індивідуальному рівні лежить здатність учня до міжкультурної взаємодії, яка, зі свого боку, визначає відмінності в поведінці, світобаченні, системі моральних оцінок. Важливе значення для розуміння індивідуально-психологічних особливостей учнів у процесі полікультурного виховання мають також їхні потреби й ціннісні орієнтації, на основі яких вибудовується спосіб життя й стає можливою адаптація – психологічна, соціокультурна, економічна – до життя в багатокультурному середовищі.

3.2. Роль освітньо-виховного середовища у полікультурному вихованні учнів

У контексті полікультурного виховання особистості вплив середовища набуває особливої ваги, оскільки полікультурне виховання, з одного боку, сприяє розвитку культурної ідентичності особистості, а з іншого, дає можливість уникнути суспільної ізоляції в умовах перебування серед представників інших культур. У системі діяльності ЗНЗ ключовим питанням є те, як впоратися з відмінностями та запобігти конфліктам, які можуть бути спричинені цими відмінностями, яким чином визнавати і цінувати культурні відмінності та водночас сприяти громадянській і культурній інтеграції дітей у школі й у суспільстві. Як зазначає П. Сендж (2000), “діти завжди потребуватимуть безпечних місць для навчання. Їм завжди будуть потрібні пускові платформи, для того, щоб йти за своєю цікавістю в ширший світ. І їм

завжди потрібне буде місце для переходу від домівок, де вони провели дитинство, до ширшого суспільства, що включає їхніх ровесників і дорослих людей” [464, с. 5].

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що неможливо успішно вирішити проблему полікультурного виховання особистості, оминаючи увагою цілий комплекс соціокультурних особливостей, який полягає в своєрідності певних історичних, культурних, та соціальних чинників, що впливають на характер освітнього та виховного середовища.

Не вдаючись до детальної характеристики поняття “середовище” як багатоаспектного і багатофункціонального феномена, який у найзагальнішому вигляді тлумачиться як оточення (природне, інформаційне, соціальне, культурне, матеріальне середовище), ми зосередили увагу на понятті “освітнє середовище”, щоб з його допомогою окреслити поняття “освітньо-виховне середовище школи”. Освітнє середовище визначається науковцями (В. Гінецинський, 1997; [71], А. Данилюк, 2001; [90], Л. Макар, 2013; [224], В. Семенов, 1986 [312]) як сукупність об’єктивних зовнішніх умов, чинників, об’єктів, необхідних для успішного функціонування соціального інституту освіти, і такий зміст будемо вкладати у це визначення.

В освітньому середовищі передбачається наявність комплексу впливів, можливостей, умов формування особистості. Класичні педагогічні теорії найчастіше звертаються до питання гуманізації освітнього середовища (Ш. Амонашвілі (1983) [7], Я. Корчак [180], Й. Песталоцці [272], В. Сухомлинський (1976) [345] та ін.).

Освітнє середовище традиційно пов’язують з поняттями “середовище колективу”, “середовище школи” (А. Куракін, Л. Новікова (1978) [258]), “соціальне середовище школи” (С. Вершловський (1996) [53], “розвивальне середовище” (Г. Сухобська (2002) [341]). З іншого боку, освітнє середовище пов’язане з поняттями “освітній простір” та “освітня система” (Л. Макар) [224, с.233].

Вітчизняний вчений В. Євтух (2009) звертає увагу на те, що розуміння простору є доволі широким і включає низку трактувань його якісних характеристиках. Відповідно, простір постає як:

- соціально та культурно організоване суспільство (за Е. Дюркгеймом);
- континуум соціальних позицій і каналів мобільності (за П. Сорокіним);
- визначальний чинник суспільного життя (за представниками географічної школи);
- спільні уявлення усіх членів суспільства про його структурування (за Т. Парсонсом);
- арена культурно-історичної динаміки й водночас елемент світовідчуття та світоуявлення (відповідно до ноосферних підходів) [114].

Водночас, учений дає власне визначення терміна “простір міжкультурного діалогу”. Це – поле, у межах якого відбуваються контакти, спілкування, зв’язки, відносини як між носіями різних культур, так і самих культур, або ж їхніми елементами. На думку В. Євтуха, осягнення й розуміння простору буде більш адекватним, якщо розглядати його з точки зору фізичного (й до певної міри географічного) структурування, у якому реалізується діалог і відбувається обмін культурною інформацією, а також її змістове структурування. Фізичний вияв простору міжкультурного діалогу – передусім вулиці, ринки, магазини, будинки, у яких живуть носії різних культур, робочі місця, навчальні заклади та інші освітні установи, молодіжні та спортивні клуби, культурні та соціальні центри, релігійні установи, музеї, бібліотеки тощо [114, с. 9].

Українська учена О. Єжова підкреслює, що виховне середовище виступає умовою для залучення особистості до загальнолюдських цінностей, де виховний простір, є сукупністю зовнішніх об’єктів, педагогічною реальністю, в якій відбувається процес залучення вихованця до системи загальноновизнаних цінностей [115, с. 465–466].

Отже, доцільно окреслити, що освітньо-виховне середовище є компонентом соціокультурного простору, який реалізує взаємодію освітніх систем, їх елементів, і суб'єктів освітнього процесу. В. Левін визначає такі компоненти освітнього середовища: соціальний, просторово-предметний, психолого-педагогічний [205, с. 188–189]. У контексті проблеми нашого дослідження така структура освітнього середовища видається нам дещо узагальненою. Вважається, що провідними компонентами освітнього середовища мають бути соціальний, культурний, матеріальний, психологічний, дидактичний, виховний. Окрім цього, основою зв'язків між компонентами освітнього середовища як системи виступає взаємодія в різноманітних її проявах (комунікативна, міжособистісна, інформаційна, виховна та ін.). Зміст та особливості структурних компонентів освітньо-виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Зміст структурних компонентів освітньо-виховного середовища
школи**

Структурний компонент освітнього-виховного середовища	Зміст структурного компонента	Специфіка структурного компонента у системі діяльності школи
Соціальний	Забезпечує реалізацію потреб особистості в приналежності, безпеці, розвитку самооцінки та самоактуалізації, що визначає рівень їх соціалізації	Соціальний компонент освітнього середовища школи включає школу як чинник соціалізації особистості в освітньому середовищі школи, а також дію провідників та агентів соціалізації, які належать до
Культурний	Визначає культурний фон, у межах якого відбуваються процеси навчання і виховання особистості	Культурний компонент освітнього середовища школи визначається культурними універсаліями, притаманними суб'єктам навчально-виховного процесу

Просторово-предметний	Окреслює кількісні та якісні показники просторово-предметних об'єктів у межах освітнього середовища	Просторово-предметний компонент освітнього середовища школи передбачає організацію просторової структури освітнього середовища школи, взаємозв'язок основних функціональних зон середовища, його гнучкість і керованість
Психологічний	Визначає зміст та специфіку розвитку психологічних характеристик суб'єктів освітнього процесу	Психологічний компонент освітнього середовища школи становить психологічне забезпечення процесу навчання і виховання
Дидактичний	Передбачає сукупність форм, методів і засобів навчання в освітньому середовищі	Дидактичний компонент освітнього середовища є сукупністю необхідних для функціонування системи форм, методів і засобів навчального процесу, які забезпечують реалізацію освітньої мети школи
Виховний	Окреслює суб'єктну структуру та особливості суб'єктної взаємодії у виховному процесі в освітньому середовищі	Виховний компонент освітнього середовища передбачає наявність суб'єктів виховного впливу, зв'язків між ними та ресурсів, які забезпечують необхідний рівень вихованості учнів в освітньому

Освітнє-виховне середовище школи в сукупності всіх представлених вище компонентів визначає специфіку реалізації полікультурного виховання і як результат формування полікультурної компетентності. У зв'язку з цим освітнє середовище узгоджується з полікультурним середовищем школи, яке, у свою чергу, визначає ефективність дії всіх компонентів освітньо-виховного середовища.

Процес формування сприятливого до проявів полікультурного різноманіття освітньо-виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу, визначається, на нашу думку, такими чинниками:

1. Політика навчального закладу, спрямована на уникнення дискримінації за будь-якою ознакою під час навчання, оцінювання учнів, залучення їх до різноманітних заходів.

2. Формальні та неформальні правила співжиття усіх учасників навчально-виховного процесу, оскільки вони визначають його загальний

клімат. Якщо моральні цінності, манера спілкування, котрі панують у школі, сприяють повазі до культурних відмінностей, то вихованці, які становлять у школі культурну меншість, відчувають себе захищеними.

3. Методики, що забезпечують процес полікультурного виховання в навчальному закладі та їхнє практичне втілення. Більшість вихованців, особливо у ранньому віці, найкраще навчається на прикладах міжкультурної взаємодії, тому щоденне застосування інтерактивних форм і методів виховання у загальноосвітньому навчальному закладі здійснює великий вплив на позитивне сприйняття особистістю культурного розмаїття.

Зміст навчання, насамперед, навчальні програми, оскільки саме тут закладаються перспективи для вчителів й учнів безпосередньо вивчати питання, що постають при цінуванні культурного розмаїття і діалогу. Якщо таких перспектив немає, або ж вони спорадичні, символічні чи негативні, тоді їхня цінність підривається. Якщо ж вони послідовні, а навчальна програма пропонує широкий діапазон навчальних можливостей, наприклад в релігійній освіті, курсах етики, історії, літературі, громадянській освіті та споріднених предметах, як-от географії чи мистецтві, тоді програма буде доповнювати і пропагувати мораль школи [298, с. 50–51].

У такому разі є підстава вести мову про полікультурне освітньо-виховне середовище, яке, за визначенням О. Горчакової [81], є сукупністю підсистем, що цілеспрямовано забезпечують досягнення освітніх цілей з боку представників різних культур. Дослідниця виділила кілька основних підсистем полікультурного освітньо-виховного середовища; соціально-психологічна (побудована на соціально-психологічній взаємодії представників різних культур в освітньому процесі); інформаційна (загальна сукупність інформації, необхідної для здійснення навчально-виховного процесу в полікультурному середовищі школи); педагогічна (закономірності, принципи, засоби навчання і виховання учнів різних національностей і культур); матеріально-технічна (матеріально-технічні засоби, які

уможливлюють ефективний навчально-виховний процес у полікультурному освітньому середовищі).

С. Одайник (2015) додає до означених підсистем ще й підсистему управління, побудовану на крос-культурному менеджменті [262]. Отже полікультурне освітньо-виховне середовище, з одного боку, забезпечує засвоєння універсальних способів пізнання дійсності, з іншого – формує ситуації міжкультурного діалогу задля розвитку кожної окремої культури, представленої в означеному середовищі.

Це підтверджено результатами констатувального етапу нашого експерименту, котрі свідчать, що полікультурне виховання у загальноосвітньому навчальному закладі, окрім організованої навчальної та позакласної виховної роботи, включає сукупність навчальних та виховних ситуацій міжетнічної, міжрелігійної, міжрегіональної та міжстратифікаційної взаємодії, в яких відбувається формування полікультурної компетентності особистості. Отже сприятливе полікультурне середовище, під яким ми розуміємо частину освітнього-виховного середовища будь-якого навчального закладу, представляє собою сукупність умов, котрі впливають на формування особистості, готової до ефективної міжкультурної взаємодії.

Полікультурне освітньо-виховне середовище, на нашу думку, являє собою двоєдність середовища школи й середовища учня як основного суб'єкта і об'єкта полікультурного виховання в школі. Зміст такої двоєдності представлено нами на рис.3.1.



Рис.3.1. Двоєдиність структури полікультурного освітньо-виховного середовища школи

Полікультурне освітньо-виховне середовище, на думку автора прогностичної педагогічної моделі О. Гукаленко (2004), зосереджується не лише у спеціалізованих освітніх закладах (дитячі садки, школи, училища, технікуми тощо), включаючи також соціальні системи та явища (люди, предметний світ, суспільні процеси, засоби масової інформації, провідні ідеї, ціннісні орієнтації), а також все, що обумовлює глибокі зміни в полікультурному суспільстві [264, с. 91].

Відповідно, у виховному процесі передбачається застосування методів і технологій, що сприяють індивідуальному особистісному підходу в соціальному становленні, адаптації людини в інтеркультурне освітнє середовище шляхом пізнання різних соціокультурних практик [44]. Найважливішими з них, на нашу думку, є відповідні моральні уявлення і навчальний клімат: у шкільному середовищі має панувати атмосфера безпеки. Така система організації виховного процесу передбачає не лише дотримання прав людини, але й спонукання до налагодження позитивних і приязних стосунків між представниками різних культур. Цього можна досягнути через поміркований та емоційно виважений підхід вчителя до

учнів, використання відповідного тону та інтонації голосу, жестів, словесних та несловесних форм комунікації, так, щоб ніхто з учнів не залишився поза увагою. Велику роль у створенні позитивної атмосфери у загальноосвітньому навчальному закладі відіграє об'єктивність та неупередженість вчителя.

Спокійна атмосфера у класі задає настрій, що сприяє спілкуванню учнів. Позитивне мислення та безпечна атмосфера дозволяють дітям вступити у світ, де цінують усі культури. У сучасних умовах, (як свідчать результати констатувального етапу нашого дослідження), позитивна міжкультурна комунікація здатна забезпечити створення атмосфери довіри і товарищескості в межах загальноосвітнього навчального закладу як соціально-освітньої інституції. Діяльність суб'єктів виховного процесу у полікультурному середовищі має характеризуватися культурою відносин, що базується на принципах поваги до гідності особистості, незалежно від її віку, соціального статусу чи культурної приналежності. У нашому дослідженні, відповідно до моделі полікультурного виховання, яку докладніше викладено у розділі 4, загальноосвітній навчальний заклад розглядається як місце соціального становлення особистості, де позитивна міжкультурна взаємодія сприяє набуттю учнем ключових полікультурних компетентностей.

Загальноосвітній навчальний заклад як соціальна інституція несе у собі об'єднавчий потенціал, інтегруючи молодь різних культур. Полікультурне виховання здійснюється в межах інституційного і безперервного виховання. Місія навчального закладу полягає у використанні потенціалу полікультурного суспільства з метою інтеграції представників різних груп, формування поваги до закону, демократичних традицій, загальнолюдських цінностей, дотримання прав людини. У цьому сенсі система діяльності загальноосвітнього навчального закладу може таким чином будувати свою діяльність:

- розробляти такі навчальні плани, аби всі культури у школі мали своє визнання;

- зосереджуватися на потребах вихованців, які належать до різних культур;
 - розвивати засоби, за допомогою яких учні зможуть застосовувати на практиці принципи міжкультурної інтеграції;
 - тісно співпрацювати з місцевими культурними громадами.
- Атмосфера школи, інтерактивні методи навчання і соціальної міжкультурної взаємодії сприятимуть набуттю учнями особистого досвіду.

Це сприятиме створенню у шкільному середовищі:

- атмосфери доброзичливого сприйняття (емпатії);
- ефективної соціальної комунікації (дискусії);
- ненасильницького вирішення конфліктів (культури вирішення спірних питань);
- досвіду соціальної поведінки (кооперації, уміння взяти на себе відповідальність, готовність до дії).

Загальне освітньо-виховне середовище може ефективно впливати на формування полікультурної компетентності учнів за умови належної організації відповідних рівнів:

- *Комунікативний рівень* (позитивне спілкування між учасниками виховного процесу, відчуття безпеки, неупереджена відкрита та демократична комунікація, постійне заохочення до рефлексії).
- *Фізичний рівень* (просторі та світлі приміщення для роботи з учнями, розміщення учнів у формі кола чи організація роботи в малих групах, уникнення різних чинників, що вносять дискомфорт у виховний процес: голосні звуки, шум, тіснява тощо).
- *Методичний рівень* (наявність навчально-методичного забезпечення, здатність педагогів до організації рівноправного діалогу й співпраці представників різних культур, використання інтерактивних методів навчання).

Переконливим підтвердженням важливості різних чинників, необхідних для повноцінної інтеграції особистості в полікультурне

середовище, виокремлено такі соціальні інститути як сім'я, навчальний заклад, культурно-просвітницькі інституції, засоби масової інформації, органи місцевого самоврядування і місцевої влади. Такі суб'єкти формулюють суспільні запити до системи освіти на підтримання, відтворення полікультурних компетентностей, передання досвіду, норм та моделей толерантної поведінки, забезпечуючи відкритий та демократичний характер системи виховання у ЗНЗ. Відтак соціокультурні умови організації виховної системи істотно впливають на взаємовідносини навчального закладу і соціуму.

Шкільне середовище не може бути однорідним: різні інтереси, ідентичності, соціокультурні умови, професійні відмінності впливають на характер його соціокультурної природи. Реалізація в ході дослідно-експериментального дослідження підходу, спрямованого на формування позитивної атмосфери у полікультурному середовищі ЗНЗ, корелювалася із визначеною у нашій методиці місією навчального закладу щодо інтеграції представників різних культурних спільнот.

Аналіз наукових досліджень з проблеми полікультурного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, про які йшлося вище, а також результати експериментально-дослідної роботи дали змогу визначити основні принципи, на яких має базуватися організація сприятливої атмосфери у полікультурному освітньо-виховного середовищі ЗНЗ, а саме:

- пріоритет прав людини у всіх сферах системи функціонування шкільного життя;
- становлення навчального закладу як суспільної інституції, котра створює можливості для повноцінної інтеграції різних культурних спільнот та надає їм можливості збереження і розвитку власної ідентичності.
- забезпечення широкої участі представників різних культурних спільнот в учнівському і шкільному самоврядуванні;

Важливу роль у ході полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу з учнів відіграє психологічний

клімат, відносини, що складаються між учнями у шкільній спільноті та за її межами, а також з вчителями, батьками, громадськістю. Процес полікультурного виховання є складною системою взаємозв'язків, котрі виявляються на різних рівнях і корелюються із визначеними вище принципами полікультурного виховання та містять конкретні практичні підходи до організації сприятливого полікультурного середовища. Зокрема це є:

- міжкультурний діалог на місцевому рівні з метою повноцінної інтеграції учнів, представників різних культурних спільнот,
- ставлення вчителя до культурної багатоманітності у класному чи шкільному колективі;
- характер відносин на рівні шкільного колективу (учнів, вчителів, адміністрації, технічних працівників).

Отже проведений аналіз дав змогу нам визначити полікультурне освітньо-виховне середовище як складову системи діяльності загальноосвітнього навчального закладу та простір гармонійної взаємодії його суб'єктів – представників різних культур, яким притаманні позитивні установки на співпрацю та інтеграцію.

Виховання культури взаємовідносин представників різних культурних спільнот у школі є невід'ємною умовою полікультурного освітньо-виховного середовища. У ході організації експериментальної роботи, зокрема, в аспекті формування позитивного середовища міжкультурної взаємодії у школі, нами реалізовувалася методика полікультурного виховання учнів, що передбачала використання найбільш ефективних способів та методів залучення представників різних культурних спільнот до шкільного життя.

Отже, підсумовуючи позитивний вплив полікультурного освітньо-виховного середовища на створення ефективної атмосфери міжкультурної взаємодії, можна впевнено зазначити, що важливою передумовою такого процесу є організація спільної діяльності у межах загальноосвітнього навчального закладу: фестивалі, концерти, культурні експедиції, соціальні

проекти, волонтерська діяльність, табори толерантності тощо. Колективна творча діяльність учнівської молоді і дорослих членів шкільної спільноти сприяє розвитку неформальних дружних контактів різновікових груп учнів, батьків, вчителів, громадськості, впливаючи таким чином на демократизацію загальної виховної системи навчального закладу.

У контексті теми дослідження особливого значення ми надавали принципу комплексності реалізації полікультурного виховання, припускаючи, що проблеми виховання необхідно вирішувати тільки у взаємодії навчального закладу, сім'ї та різноманітних культурних спільнот. Відтак, у цьому дослідженні важливими аспектами формування сприятливого полікультурного середовища навчального закладу визначено залучення до виховної співпраці батьків, членів місцевої громади, ЗМІ, представників бізнесу, громадських організацій, об'єднань різних культурних громад.

Партнерство сім'ї та школи сприяє ефективному утвердженню моральних цінностей та суспільних правил поведінки. Особливо це стосується сімейних установок на ставлення до тих чи інших культур. Тому одним із важливих засобів організації системи полікультурного виховання у загальноосвітньому навчальному закладі є робота з батьками, яка передбачає їх глибше інформування про сутність полікультурного суспільства, особливості його прояву на рівні місцевої громади, сучасні виклики та проблеми становлення. З іншого боку, важливою є організація спілкування учнів школи чи класу з батьками-представниками різних культурних громад: запрошення їх до школи, залучення до спільних з учнями культурних експедицій, презентацій, виставок.

Результати нашого педагогічного експерименту свідчать про низку позитивних аспектів від залучення батьків у процес полікультурного виховання, а саме: зростання когнітивного розвитку дитини, її психологічного самопочуття, якісне покращення установок батьків про самих себе, загальноосвітній навчальний заклад, і ставлення педагогічного

колективу до учня. Батьківське залучення спонукає до кращої адаптації дітей (діти мігранти, діти з числа внутрішньо переміщених осіб, діти з сільської місцевості у міських умовах інші) у нових соціокультурних умовах співвідноситься із зменшенням проблем з поведінкою, кращою інтеграцією у шкільний колектив, більш високою успішністю.

Однак, як свідчить авторський досвід практики полікультурного виховання, батьки досить часто поверхнево оцінюють ситуацію у сфері міжкультурних відносин, керуються стереотипними уявленнями. У такому випадку російські дослідники П. Чернишова та С. Косарецький (2012) важливою умовою залучення батьків до навчання дитини називають комунікацію школи з сім'єю, котра може виявлятися в різних формах: інформаційні бюлетені (висвітлення подій, що відбувалися у школі впродовж місяця); щомісячний календар (план роботи школи); пакет інформаційних матеріалів, що містить телефони, прізвища керівництва, структурні відділи школи; батьківські збори; конференції вчителів і батьків; шкільні ради; щорічні публічні звіти; листи; відвідування школи. Педагоги відзначають, що традиційні методи комунікації батьків із школою стають дедалі менше ефективними, тому необхідно здійснювати пошук нових форм, особливо коли мова йде про сферу полікультурного виховання.. [377, с. 69–71].

На провідній ролі керівництва навчального закладу у процесі організації взаємодії школи та сім'ї акцентує увагу А. Удалова (2014). На її думку, сім'я повинна розглядатися як головний замовник і союзник у вихованні дитини, а об'єднання зусиль, партнерство між батьками, які представляють різні культурні спільноти, і школою створить сприятливі умови для розвитку дитини, сформує батьківську компетентність, стимулюватиме активну позицію сім'ї стосовно школи та освітнього процесу загалом.

Дослідниця виокремлює наступні етапи в процесі формування партнерства сім'ї та навчального закладу:

1. Діагностичний (визначення соціального запиту батьків учнів до школи).
2. Концептуальний (проекування загальної концепції формування партнерства між батьками і школою).
3. Діяльнісний (реалізація всіх запланованих на попередньому етапі напрямів і форм роботи).
4. Аналітичний (визначення ефективності партнерства сім'ї та школи) [355, с. 131–132].

Засоби масової інформації (ЗМІ) є поліфункціональними суспільними інституціями. Окрім своєї інформативної функції вони формують світогляд індивіда, зокрема ЗМІ відіграють важливу роль у подоланні чи, навпаки, посиленні стереотипів міжкультурної комунікації. Специфіка їхньої роботи у полікультурному середовищі, за В. Євтухом (2012), проявляється передусім у тому, що “вони відтворюють культурне розмаїття суспільства, вводять культуру в контекст повсякденного життя й таким чином можуть забезпечити платформу для існування різних перспектив, з якими їхні читачі, глядачі або ж слухачі не мають можливості контактувати щодня” [114, с. 12]. У контексті полікультурного виховання школа має, з одного боку, формувати у дітей здатність критичного аналізу матеріалів ЗМІ у сфері міжкультурних взаємин. А з іншого, мотивувати дітей до підготовки різноманітних медійних продуктів на тематику позитивної міжкультурної взаємодії і полікультуризму.

Таким чином, підсумовуючи позитивний вплив партнерства навчального закладу та місцевої громади у сфері полікультурного виховання, можна впевнено стверджувати, що у ході такого соціального партнерства в школярів виробляються практичні вміння та навички, а саме:

- співробітництво (уміння співпрацювати з іншими у процесі спільного вирішення завдань проекту);

- розв'язання проблеми, конфлікту (вміння об'єктивно аналізувати різні конфлікти, залагоджувати їх, застосувати різні підходи до розв'язання проблем);
- комунікативність (оволодіння культурою спілкування, навиками її удосконалення, збагачення словникового запасу, мовною етикою).
- критичне мислення (уміння оцінювати різні джерела інформації під критичним кутом зору, визнавати та долати стереотипи й упередження);
- толерантність (навички виваженого розв'язання проблем);
- громадська активність (здатність брати участь у суспільно важливих справах та ефективно співпрацювати на рівні місцевої та національної громади).

Не менш важливу роль у формуванні сприятливого навчально-виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу відіграє фізичний простір місця: елементи інфраструктури, історичні пам'ятки громади, пам'ятники, назви вулиць, будинки культури, бібліотеки, музеї тощо. Вони є акумуляторами величезного масиву інформації, яка носить зазвичай багатокультурний характер. Це формує у школярів підвалини усвідомлення спільності життєвого простору, важливої ролі представників різних культур у загальному суспільному розвитку.

Отже, необхідність побудови безпечного освітньо-виховного середовища є актуальною у сенсі зростання ефективної системи полікультурного виховання. Організація безпечного простору у школі може надати можливість: сформувати комфортну атмосферу, що сприяє самовираженню; дослідити відмінності поза межами контексту; сприяти уникненню непевності, страху і напруги; спонукати учнів ділитися думками, розповідати і слухати; розвивати діалогічні методи навчання; ініціювати процеси примирення у конфліктних ситуаціях.

Отже, актуалізація сприятливого та безпечного освітньо-виховного середовища – провідний принцип міжкультурної діяльності. Це створює

атмосферу, де відмінності можуть повноцінно існувати, не ображаючи почуттів інших. Створити освітньо-виховне середовище міжкультурної взаємодії означає надати місце для однакової участі, розвитку самовираження представників різних культурних спільнот, обміну думками та взаємопроникненню. Це вимагає погодження щодо спільних правил ведення діалогу та обміну думками.

У ході нашого дослідження, на основі емпіричних даних, ми систематизували різновиди полікультурного середовища школи як основи методики формування полікультурних компетентностей особистості. Кожен з означених видів полікультурного середовища пов'язаний зі специфікою соціального середовища. Зокрема, це може бути етнічний склад певного населеного пункту чи його частини, характер міжконфесійних стосунків, домінуюча мова спілкування, соціальний склад населення тощо.

Відповідно, було визначено такі типи освітньо-виховного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі:

- культурно однорідне освітньо-виховне середовище;
- культурно неоднорідне освітньо-виховне середовище із домінуючою культурою;
- культурно неоднорідне освітньо-виховне середовище без домінування певної культури.

Слід відразу зазначити, що визначені соціокультурні ситуації можуть мати місце як у колективі окремого класу школи, навчального закладу зокрема, так і в населеному пункті, регіоні загалом. Така градація є динамічною, її елементи не є чітко відмежованими один від другого і, як правило, перебувають у постійному взаємовпливі та взаємопереході (рис. 3.2).

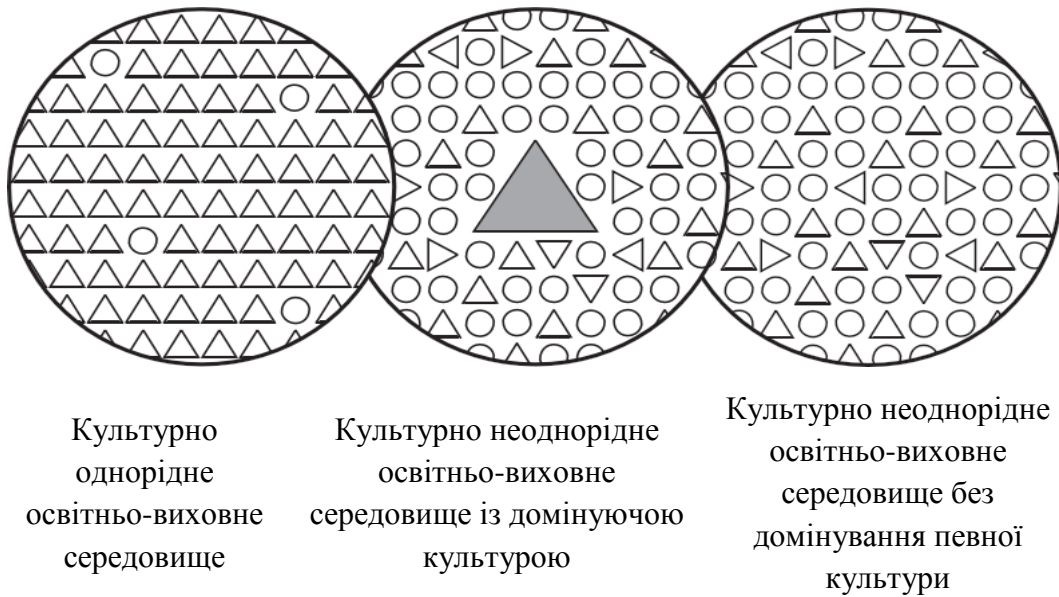


Рис. 3.2. Типи полікультурного освітньо-виховного середовища у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу

З-поміж визначених типів освітньо-виховного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі, доцільно детальніше охарактеризувати такі, як:

Культурно однорідне освітньо-виховне середовище. Така ситуація має місце здебільшого у сільських школах та навчальних закладах, розташованих у невеликих містах України. Головним чином природу такого освітньо-виховного середовища визначає етнічна чи мовна однорідність. З огляду на ці обставини, у ЗНЗ, де переважають представники однієї культури, варто використовувати такі методичні та змістові підходи, які сприяють пізнанню інших культур, формують розуміння сутності полікультурного суспільства. У ході виховного процесу потрібно спробувати встановити контакт із представниками інших культур, які можуть бути у населеному пункті, ознайомлювати дітей із прикладами успішного співжиття різних культур в інших регіонах, країнах. У цьому сенсі важливо ефективно використовувати сучасні інформаційні технології. Не менш важливим аспектом формування уявлень про полікультурну природу світу є шкільні обміни, екскурсії, молодіжні експедиції.

Демонструючи полікультурну сутність суспільства не варто обмежуватися лише етнічними, релігійними, мовними категоріями, а брати до уваги також й чинники соціальної стратифікації, наприклад, осіб із особливими фізичними потребами, рівень матеріального доходу, вік, стать тощо.

Звернемо також увагу на ще один важливий чинник, який має місце у ситуаціях культурно однорідного полікультурного середовища. Мова йде про те, що у таких шкільних колективах присутня невелика кількість, як правило 1–3 учні, котрі належать до інших культур. Такі діти або прагнуть до повного злиття (інколи показової асиміляції), хоча би на рівні шкільного середовища, або, навпаки, намагаються максимально приховати власну ідентичність. І у першому, і в другому випадку можуть бути проблеми із повноцінною психологічною інтеграцією такої дитини в навколишній соціум.

Культурно неоднорідне освітньо-виховне середовище з домінуючою культурою. Така виховна ситуація характеризується проявом у певному населеному пункті / регіоні різних культурних спільнот, одна з яких є домінуючою, та визначає суспільні норми міжкультурної взаємодії. Такий тип освітньо-виховного середовища є найбільш поширеним в більшості регіонів України. Зокрема, мова йде про домінування у шкільному культурно неоднорідному середовищі представників українського етносу, української культури. Попри те це можуть також бути, навчальні заклади / класи із навчанням мовами національних меншин, відповідно до Закону “Про національні меншини в Україні” [123]. Зокрема мова йде про найбільш представлені в Україні школи чи класи з кримськотатарською, російською, польською, румунською, угорською мовою навчання, де відбувається домінування вже інших культур.

Відповідно у такому середовищі педагогам слід залучати дітей до проектної діяльності, що передбачає їх глибше знайомство з навколишнім соціокультурним середовищем. Діти можуть досліджувати особливості різних культур, вчитися взаємодіяти з їхніми представниками. У цьому сенсі

варто налагоджувати контакти та партнерську співпрацю між навчальними закладами, яким властиве домінуванням тієї чи іншої культури, наприклад, між школами з українською та російською, польською та іншими мовами навчання, міськими та сільськими школами тощо.

Відтак, метою полікультурного виховання в освітньо-виховному середовищі цього типу є формування у вихованців з числа культурної більшості приязного ставлення до їхніх ровесників-представників інших культур. У таких ситуаціях важливо, щоб діти, які представляють культурну більшість, мали установку на позитивне сприйняття і співпрацю з меншістю. З іншого боку, не менш важливо, щоб культурна меншість проявляла взаємну волю до співпраці та інтеграції в навколишній соціум. Важливо наголосити на необхідності створення таких умов у шкільному середовищі, котрі сприяли би збереженню та розвитку самобутності культурних меншин.

Культурно неоднорідне освітньо-виховне середовище без домінування певної культури. Виражене культурне багатоманіття може проявлятися у великих промислових регіонах, де в результаті історичних, економічних процесів сформувалися великі культурні спільноти, які унеможлиблюють домінування однієї конкретної культури. Як приклад, в українських реаліях, можна вирізнити такі ситуації у навчальних закладах, котрі розташовані у містах-мегаполісах чи населених пунктах, розбудованих навколо великих промислових підприємств.

У цій ситуації метою діяльності школи є розробка методики на спрямування виховного процесу в русло налагодження діалогу, співпраці між учнями-представниками різних культур у межах однієї школи чи класу. Наголос слід робити не на асиміляційних, а на інтеграційних процесах, виховуючи повагу та толерантне ставлення до інших. В основі виховного процесу мають бути громадянські демократичні цінності: права людини, свобода, толерантність, плюралізм. Варто також акцентувати увагу на важливості формування у вихованців таких навчальних закладів загальнонаціональних цінностей, що сприяють консолідації українського

суспільства: знання його історії, традицій, права тощо. Важливу роль у цьому контексті має популяризація державної мови та мотивація дітей до її вивчення й активного використання. Водночас слід уникати мовної сегрегації дітей за різними групами, зокрема поділу на групи за культурною ознакою.

Таким чином, урахування специфіки освітньо-виховного середовища сприяє утвердженню демократичних традицій та норм виховання, зміцненню практики демократичних відносин шкільної спільноти, визнання представників різних культурних спільнот рівноправними суб'єктами шкільного життя і цінним ресурсом розвитку суспільства. У цьому сенсі є важливим пошук методів виховання, взяття до уваги різних соціокультурних чинників місцевої громади.

3.3. Обґрунтування й розробка структурно-функціональної моделі полікультурного виховання учнів

У загальній системі шкільного виховання полікультурна складова дає можливість стимулювати позитивний інтерес дітей до багатоманітності й водночас стверджувати в суспільстві плюралістичний ракурс формування уявлень про навколишній світ. Дуже важливо організацію такого суспільно-консолідуючого виховного процесу вести на базі науково достовірних теоретичних засад й організаційно-методичних напрямів їх реалізації. Саме тому особливо відповідальним завданням є конструювання педагогічної моделі полікультурного виховання в загальноосвітньому закладі і втілення її в педагогічну практику.

Методика моделювання в педагогічній науці розробляється досить давно, переважно через необхідність ідеалізації певних педагогічних процесів і явищ з метою виокремлення найсуттєвіших, найістотніших характеристик педагогічної діяльності. Основи педагогічного моделювання викладено в наукових працях К. Гнезділової, С. Касярум (2011) [72], Г. Матушинського, Ю. Плотинського (2010) [277], П. Станкевич (2010) [334]

та ін. Вагомий внесок у розвиток полікультурної освіти здійснив американський учений Джеймс Бенкс (1993) [406], який розробив концепцію полікультурної освіти, у якій подає головну мету такої освіти – допомагати молодому поколінню розвивати міжкультурну компетентність. Досягти цієї мети можливо за умови заохочення й поваги до принципу багатоманітності.

У змісті полікультурної освіти для сучасних американських шкіл Дж. Бенкс виділяє чотири моделі:

Модель А – навчальні курси побудовані на поглядах або перспективах етнічної більшості.

Модель В – зміст освіти відображає інтереси етнічної більшості, але його доповнює компонент етнічних меншин.

Модель С – навчальні курси побудовані так, щоб школярі вивчали історію й соціальні події з погляду різних етнічних груп.

Модель D – школярі вивчають історичні й сучасні події в багатонаціональній перспективі, з позиції етнічних груп, що населяють інші держави. Учений вважав, що найоптимальнішим шляхом процесу становлення полікультурного виховання є його трансформація від моделі А до моделі С [406].

Російський дослідник І. Сулейманов (2010) [338, с. 198–200] виділяє різні типи моделей полікультурного виховання, з огляду на вікові й організаційні виховні параметри, а саме:

1. Модель дошкільного полікультурного виховання (здебільшого йдеться про білінгвальні мовні групи);

2. Модель шкільного полікультурного виховання, яка, зі свого боку, є сукупністю кількох окремих моделей:

дисперсної, коли досягнення цілей полікультурного виховання відбувається в процесі вивчення окремих навчальних предметів;

зв'язної (реалізація полікультурного виховання на основі міжпредметних зв'язків і їх координації);

інтегративної, за якою в школі будується єдиний полікультурний простір;

3. Модель позашкільного полікультурного виховання, що об'єднує соціальні й культурні акції, акції соціально-політичного характеру, роботу в межах “історичної пам'яті”, спортивні заходи, участь у міжнародних акціях.

Для нашого дослідження важливою є типологія моделей полікультурного виховання, що запропонували Л. Супрунова і Ю. Свиридченко (2013). Автори виділяють п'ять моделей полікультурного виховання:

- міжпредметну (включає національно-регіональний компонент у зміст освіти шляхом рівномірного розподілу відповідного матеріалу з усіх навчальних предметів);

- модульну (реалізується за допомогою включення в навчальні дисципліни гуманітарного циклу спеціальних тем або модулів, що мають етнокультурне значення);

- монопредметну (тобто поглиблене вивчення дітьми етнічної культури, мови, історії, географії, фольклору рідного й інших народів у межах вивчення заздалегідь обумовленого переліку навчальних предметів);

- комплексну (у вигляді інтегрованих курсів, що відображають єдність і взаємозв'язок історії й культури різних етносів);

- доповнювальну (переважно у вигляді позаурочних, позакласних і позашкільних заходів) [340].

Значний досвід моделювання в системі полікультурного виховання й полікультурної освіти накопичено в зарубіжних країнах. Так, у сучасній системі освіти й виховання Німеччини виділяють три основні моделі полікультурного виховання: гуманістично-особистісну, лінгвістично-освітню й особистісно-соціальну. Педагогічні моделі й технології інтеркультурного навчання й виховання в цій країні інтегровані в цілісний освітньо-виховний процес, у якому цілі інтеркультурного виховання й освіти, а також частково й методи, універсальні для всіх форм навчання й усіх освітніх рівнів: вони

реалізуються і в дошкільній освіті, і в шкільному, і в позашкільному, і в освіті дорослих, і в професійній освіті, і в навчанні дітей з обмеженими можливостями [201, с.19].

Варто також зазначити, що ці моделі полікультурного виховання мають на меті інтеграцію мігрантського населення й розвиток толерантних стосунків у німецькому суспільстві. Незважаючи на специфіку реалізації кожної моделі в тому чи іншому шкільному середовищі, ці моделі не взаємовиключають, а навпаки, взаємодоповнюють одна одну. Зокрема, гуманістично-особистісна модель полікультурного виховання спирається на тісні міжпредметні зв'язки й особливо органічно реалізується в проектній діяльності, котра є надзвичайно популярною в сучасній німецькій школі. Універсальна гуманно-особистісна інтеркультурно-виховна модель діяльності німецької школи, на думку Т. Лаврової (2007), ґрунтується на такій групі критеріїв:

- когнітивних (знати, розуміти, сприймати, рефлексувати);
- емоційних (відчувати, співчувати, любити, відчувати необхідність, відчувати задоволення);
- практичних (уміти працювати, співпрацювати, погоджувати, управляти тощо);
- критеріях буття (бути вільним у виборі, у дії й думках) [201, с.56].

Моделі полікультурного виховання, що ґрунтуються на антропоцентричності (суб'єкт-суб'єктній виховній взаємодії, індивідуальному розвитку особистості, збереженні її самобутності й особистої свободи, інтеріоризації загальнолюдських цінностей, розвитку індивідуальних особистісних смислів, проектуванні власного світу й діяльності, пропагуванні рівноправного діалогу між культурами, дослідники визначають як найвпливовіші в сучасній освіті.

На підставі наукового аналізу педагогічного моделювання й з урахуванням мети й завдань нашого дослідження було визначено кілька

основних вимог до моделювання полікультурного виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу, а саме:

- комплексності, тобто можливість побудови такої моделі, яка об'єднує менш вартісні й значущі для цього дослідження моделі педагогічних процесів;
- множинності, тобто можливість розвивати різноманітні нові моделі на основі створеної;
- синергетичності, як певної самостійності й самоврядності за умови внесення окремих змістових змін до її структури;
- цілепокладання, тобто обов'язкова наявність провідної мети моделювання, яка б, зі свого боку, відповідає цілям педагогічного процесу;
- прогностичності, тобто врахування в змісті моделі не лише сучасних, але й майбутніх напрямів розвитку досліджуваного педагогічного об'єкта.

Результати констатувального експерименту свідчать про три актуальні на теперішній час функціональні характеристики такого педагогічного процесу, а саме:

- необхідність розширення у вихованців меж світосприйняття, критичного аналізу різноманітної інформації, яка характеризує культурне багатоманіття світу, усвідомлення ними відносності уявлень і суджень про власну й інші культури;
- потреба формування в учнів позитивного й конструктивного ставлення до суспільних відмінностей, почуття взаємності й міжкультурної емпатії;
- необхідність розвитку вмінь і навичок міжкультурного діалогу, зокрема комунікативної взаємодії відповідно до певного міжкультурного контексту.

Означені положення стали основою проектування моделі полікультурного виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Конструюючи модель полікультурного виховання в системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладах, ми спиралися також на тенденції розвитку виховного процесу в Україні:

- становлення в Україні феномена громадянського суспільства, що базується на принципі громадянського розуміння поняття української ідентичності й української нації, на відчутті всіма громадянами України приналежності до спільного національно-культурного простору;
- активізацію в сучасному українському суспільстві зовнішніх і внутрішніх міграційних процесів, що зумовлюють зростання суспільної багатоманітності;
- інноваційну модернізацію й реформування сучасної вітчизняної системи освіти й виховання з метою якісного підвищення її ефективності;
- наявну потребу випускників навчальних закладів у гармонійному й комфортному полікультурному середовищі в процесі навчання й професійної реалізації.

Результати констатувального експерименту дозволили виділити провідні чинники, що зумовлюють специфіку полікультурного виховання, в певному навчальному закладі, а саме:

- характеристики полікультурності мешканців населеного пункту чи регіону, де розташований навчальний заклад;
- етнічна, релігійна, мовна специфіка складу дітей, які навчаються в школі;
- наявність шкільного досвіду й традицій полікультурного виховання в певному навчальному закладі;
- рівень підготовки вчителів до роботи в багатокультурному середовищі;
- наявність необхідних ресурсів для здійснення полікультурного виховання в системі діяльності школи, насамперед методичне забезпечення означеного процесу (навчально-методична література, візуальні й відео-матеріали, приміщення, наявність тематичних гуртків і факультативів тощо).

Організація виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі є унікальною й неповторною, оскільки базується на взаємовпливах різних чинників певного виховного середовища. Процес полікультурного виховання безпосередньо залежить від соціокультурних умов шкільного колективу, населеного пункту чи цілого регіону. Відповідно, у нашому дослідженні конкретизовано особливості використання моделі полікультурного виховання залежно від соціокультурних умов певного регіону, населеного пункту. Відтак специфіка реалізації цієї моделі безпосередньо пов'язана з особливостями культурного середовища певного навчального закладу, класу. Ідеться про характер етнічної й релігійної багатоманітності у певному населеному пункті, наявність дітей-мігрантів, внутрішніх переселенців, рівень соціальної і культурної стратифікації населення тощо.

Таким чином, модель полікультурного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі має становити педагогічну систему, що розкриває об'єктивні потреби сучасної педагогічної практики в інноваційних технологіях полікультурного виховання й безпосередньо залежить від виховного середовища, у якому забезпечується реалізація суспільних потреб у розвитку культурного багатоманіття на основі діалогу й взаємозбагачення різних культур.

Відповідно, у процесі розробки моделі полікультурного виховання учнів у системі діяльності школи ми спиралися на той факт, що будь-який шкільний колектив має широкий спектр культурних відмінностей, навіть якщо його природу визначає етнічно однорідне шкільне середовище. Зокрема, певну культуру (етнос, релігія, мова) характеризують різноманітні практики й світоглядні установки, притаманні окремим групам людей чи особам. Такі культурні відмінності утворюють мозаїку соціального багатоманіття в тому чи іншому шкільному колективі, окремому класі.

Під час нашого дослідження визначальними, як наслідок, стали саме ті фактори, що характеризують особистісну ідентичність, тобто етнічна й

релігійна приналежність учня і його мова спілкування. Ми також брали до уваги інші чинники культурного багатоманіття, зокрема, расову приналежність, соціальне походження, вік, гендер та інші соціокультурні умови українського суспільства.

Зважаючи на вищезазначені чинники, ми дійшли висновку про те, що зміст моделі полікультурного виховання повинен враховувати специфіку виховного середовища, відповідати соціокультурним умовам певного населеного пункту чи регіону. Ідеться про трансформацію змістових, методичних й організаційних елементів моделі відповідно до соціальної й культурної природи довколишнього соціуму. Відповідно, учасникам експериментального дослідження було запропоновано проектувати виховний процес у такий спосіб, щоб максимально брати до уваги особливості культур і ментальностей представників етнічних груп, що проживають у певному регіоні й населеному пункті. Нашим завданням було сформуванню в учнів не тільки певний рівень обізнаності про певну культуру, але й сформуванню толерантне ставлення представників більшості до представників меншості, до їхньої культури, а представникам меншості – полегшити процес інтеграції в культуру більшості за умови їхньої збереження їх культурної самобутності. Побудову моделі полікультурного виховання учнів у системі діяльності школи ми здійснювали в кілька етапів, що фактично відображають весь шлях наукового пошуку:

Етап визначення мети моделювання процесу полікультурного виховання. Як засвідчив теоретико-методологічний аналіз проблеми нашого дослідження, метою полікультурного виховання в системі діяльності ЗНЗ ми визначили формування полікультурної компетентності особистості, яка володіє необхідними знаннями про власну й інші культури, ціннісними переконаннями, що зумовлюють толерантне ставлення до них, досвідом позитивної взаємодії з представниками різних культур на основі взаємного порозуміння.

Розробка змісту моделі полікультурного виховання. З цією метою ми структурували полікультурну компетентність учня в системі діяльності школи в єдності трьох основних компонентів – культурно-пізнавального, толерантно-ціннісного й комунікативно-поведінкового, а також з'ясували індивідуально-психологічні та вікові особливості учнів, що безпосередньо впливають на зміст і перебіг реалізації моделі полікультурного виховання.

Розробка методики формування полікультурної компетентності учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу, що дає можливість апробувати як традиційні, так й інноваційні форми та методи полікультурного виховання й виробити відповідне навчально-методичне забезпечення цього процесу.

Перевірка ефективності реалізації моделі полікультурного виховання учнів у системі діяльності школи, яка відображає наше успішне проведення констатувального й формувального етапів педагогічного експерименту.

Рефлексія результативності впровадження моделі полікультурного виховання, що дає можливість внести відповідні корективи в методику полікультурного виховання з метою його поліпшення в перспективних напрямках діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Зважаючи на теоретичний аналіз педагогічного моделювання, його специфіку відповідно до мети й завдань дослідження, а також етапи розробки моделі полікультурного виховання в системі діяльності школи, графічне зображення моделі полікультурного виховання учнів у системі діяльності загальноосвітньої школи представлено на рис.3.2.

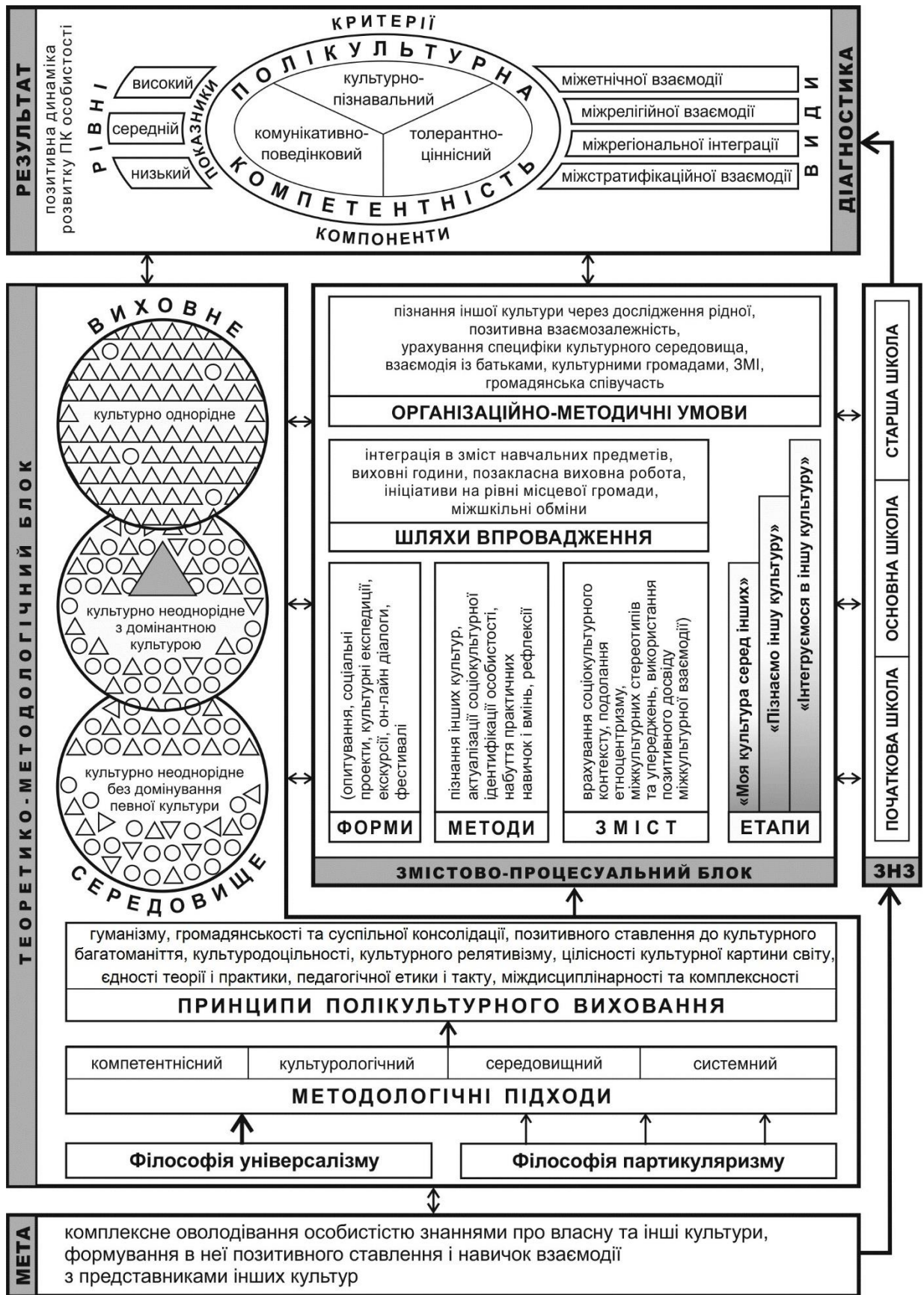


Рис.3.4. Структурно-функціональна модель полікультурного виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу

Основою нашої моделі полікультурного виховання є практико-орієнтувальний підхід, що втілюється через реалізацію низки педагогічних дій / інтерактивних вправ [145], що мають широкий спектр застосування як на окремих уроках, виховних годинах, так і в позакласній і позашкільній діяльності школи. Методичне забезпечення проєктованої нами моделі полікультурного виховання базується на інтерактивних методах навчання й виховання (дискусії, ігри, робота в групах, фестивалі, соціальне проєктування, експедиції тощо), що сприяють формуванню в учнів необхідних полікультурних компетентностей. Передбачалося, що запропоновані форми й методи полікультурного виховання дозволятимуть особистості гармонійно інтегруватися в полікультурне середовище як у своєму навчальному закладі, так і поза його межами.

Таким чином, ми розробили модель полікультурного виховання учнів у системі діяльності школи з кількома основними структурними блоками, а саме:

У межах *цільового блоку* моделі міститься основна мета процесу полікультурного виховання ЗНЗ, спрямованого на формування полікультурної компетентності учнів у системі діяльності закладу.

Теоретико-методологічний блок відображає основні філософські концепції (універсалізм і партикуляризм), що стали теоретико-методологічним базисом дослідження полікультурного виховання; розкриває провідні методологічні підходи до процесу полікультурного виховання – громадянський, компетентнісний, культурологічний, середовищний, системний; окреслює принципи полікультурного виховання учнів (гуманізму, громадянської й суспільної консолідації, позитивного ставлення до культурного багатоманіття, культурної відповідності, культурного релятивізму, взаємності, цілісності культурної картини світу, педагогічної етики й такту, міждисциплінарності й комплексності); містить визначення полікультурної компетентності, яка є результатом полікультурної вихованості учнів і слугує орієнтиром для визначення змісту, форм і методів

виховного процесу; окреслює роль освітньо-виховного середовища у процесі полікультурного виховання в системі діяльності ЗНЗ (культурно однорідного, культурно неоднорідного з домінантною культурою, культурно неоднорідного без домінування певної культури). що складає основу для прогнозування змісту діяльності суб'єктів виховного процесу.

У межах *змістово-процесуального блоку* моделі вміщено зміст (врахування соціокультурного контексту, подолання етноцентризму, міжкультурних стереотипів та упереджень, використання позитивного досвіду міжкультурної взаємодії), провідні методи (пізнання інших культур, актуалізація соціокультурної ідентифікації особистості, набуття практичних навичок і вмінь, рефлексії) і форми (бесіди, опитування, соціальні проекти, культурні експедиції, екскурсії, он-лайн діалоги, фестивалі, культурні симулятори) полікультурного виховання. Розкрито змістові особливості та організаційну специфіку основних етапів реалізації методики полікультурного виховання (“Моя культура серед інших”, “Пізнаймо іншу культуру”, “Інтегруємося в іншу культуру”).

У межах цього блоку визначено також організаційно-методичні умови, за яких процес імплементації моделі полікультурного виховання буде ефективним, а саме: розгляд і системна характеристика полікультурного виховання в особистісному та соціальному вимірі (на рівні взаємодії із різноманітними суспільними інституціями – сім'єю, культурними, етнічними й релігійними громадами, ЗМІ, органами місцевого самоврядування, державними культурно-освітніми установами тощо); пізнання учнями у ході виховного процесу інших культур через порівняння (а не оцінювання) їх з власною; формування позитивного ставлення дитини до полікультурного різноманіття й представників різних культур; готовність сторін до ефективної міжкультурної взаємодії; формування у школярів здатності до співпраці з урахуванням специфіки культурного середовища; розвиток установок на позитивну взаємозалежність і результативну співпрацю представників різних культурних спільнот; формування активної життєвої позиції, громадянської

відповідальності, ініціативи, патріотизму й інших важливих якостей демократичного громадянства, які мають проявлятися однаковою мірою в усіх суб'єктів міжкультурного діалогу. Окреслено шляхи реалізації моделі полікультурного виховання (інтеграція полікультурного компонента у зміст навчальних предметів гуманітарного циклу, виховні години, позакласну виховну роботу, комунікацію з представниками різних культурних спільнот, культурними об'єднаннями у ході позашкільної діяльності).

Діагностико-результативний блок моделі розкриває діагностувальну процедуру у єдності критеріїв, показників, що визначаються відповідно до структури полікультурної компетентності (культурно-пізнавальний, толерантно-ціннісний, комунікативно-поведінковий), охоплює характеристику рівнів її сформованості, а також методики діагностування. Діагностико-результативний блок моделі передбачає рефлексію ефективності процесу полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ.

Важливою умовою реалізації моделі полікультурного виховання, формування полікультурних компетентностей особистості є вироблення й дотримання певних етапів її практичного втілення. Зокрема, модель запропонована американським вченими Деном Лендіс, Жанет М. Беннет, Мітон Дж. Беннет (Dan Landis, Janet. M. Bennett, Miton J. Bennett, 2008) [427], передбачає, що формування інтеркультурних компетентностей мало би відбуватися впродовж таких етапів:

1. Культурна сенсibilізація. Метою цього етапу реалізації моделі полікультурного виховання є набуття дітьми певного емоційного налаштування на подальшу роботу через використання інтерактивних ігор (здебільшого комунікативного типу), що дозволить налагодити в групі позитивну атмосферу взаємин.

2. Автори цього підходу рекомендують упровадження методики культурного аналізу, що дозволяє дітям глибше зрозуміти сутність поняття “культура”, його змістову глибину й багатовимірність.

3. На цьому етапі учні повинні отримати уявлення про низку характеристик, що визначають поняття і прояви різноманітних елементів власної культури. Окрім усвідомлення сутності традиційних культур, сюди варто зарахувати, наприклад, уявлення про красу, дружбу, ставлення до праці, планування власного часу, роль влади тощо. Отже, тут відбувається аналіз особистої поведінки дітей у різноманітних повсякденних ситуаціях з метою створення тла, на якому формується цільова культура.

4. Аналіз цільової культури. На цьому етапі рекомендовано здійснювати критичний аналіз (передусім когнітивний) усіх елементів цільової культури, що складають загальне уявлення про неї. Цьому сприяє реалізація методу інформування про географічні й кліматичні умови формування певної культури, історичну ретроспективу суспільного розвитку, її сучасний стан.

5. Конструювання культурних правил цільової культури. На цьому етапі рекомендується здійснювати аналіз цільової культури, але з наголосом на ціннісних і діяльнісних аспектах процесу формування полікультурних компетентностей. На етапі конструювання важливо залучаються реальні ситуації з життя, аналізуються особливості повсякденного міжкультурного діалогу, визначаються шляхи запобігання міжкультурним конфліктам і здійснюється пошук виходів із можливих конфліктних ситуацій.

З іншого боку, відомі фахівці в галузі полікультурного виховання Дж. Бенкс (J.Banks, 1993) і С.Бенкс (C.Banks, 2000) задля якісної реалізації полікультурної освіти в системі роботи освітнього закладу передбачають використання поетапності, що має трохи іншу послідовність, а саме:

Етап 1 – унесення змін до навчальної програми. Учені обґрунтовують визначальну роль цього етапу, оскільки впровадження в освітню систему тих чи інших інновацій через зміни на рівні освітньої політики є найбільш ефективним шляхом. Ключовою проблемою у цьому випадку є відсутність або мінімальне представлення різноманітних культурних меншин, їхньої культури, історії становлення й перспектив розвитку. Це підсилює

“помилкове відчуття переваги більшості”, створюючи цим оманливу концепцію міжрасових і міжетнічних відносин.

Етап 2 – “Герої і відпочинок”. На цьому етапі дослідники рекомендують вивчати іншу культуру за допомогою різноманітних культурних артефактів, а також особливостей побуту, праці й відпочинку різноманітних культурних груп. Такий безпосередній практичний досвід, на думку вчених, мав би створити в дітей уявлення про реальний стан соціокультурної інтеграції тієї чи іншої культурної громади.

Етап 3 – Інтеграція. Цей етап передбачає координацію роботи вчителів щодо можливостей інтеграції елементів полікультурного виховання в змістовий і методичний компоненти різних навчальних предметів. Сильними сторонами цього етапу є унікальні можливості кожного навчального предмета в репрезентації внеску тієї чи іншої культури в загальний соціальний капітал.

Етап 4 – Багатоперспективність. Учні вивчають різні соціальні явища й події з боку різних аспектів – гендерних, расових, етнічних, релігійних.

Етап 5 – Соціальне проектування. Передбачається, що учні пізнають інші культури через участь у різноманітних суспільних проектах на рівні школи чи місцевої громади. Ця методика передбачає діагностику таких місцевих проблем, що безпосередньо стосуються місцевої багатоманітності (наприклад, можливості репрезентації різних релігій у навчальному закладі, порушення прав людини через приналежність до певної расової, етнічної чи мовної групи, допомога людям з особливими потребами тощо) [407].

Отже, аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників і досвід проведення педагогічного експерименту дає нам змогу визначити структурну поетапність процесу формування полікультурної компетентності. Кожен із етапів міжкультурної взаємодії базується на психологічних особливостях, що обумовлюють специфіку комунікації між представниками різних культур. Така поетапність потребує відповідного змістового наповнення процесу полікультурного виховання на культурно-

пізнавальному, толерантно-ціннісному й комунікативно-поведінковому рівнях, що співвідносяться із структурою полікультурної компетентності особистості школяра. Поетапний алгоритм реалізації моделі полікультурного виховання учнів у системі діяльності школи доводить, що успішна реалізація моделі можлива тільки за умови тривалої й системної роботи з учнями.

Розробляючи етапи реалізації моделі полікультурного виховання, ми виходили з того, що це уможливить формування у школярів цілісного уявлення й позитивного ставлення до інших культур у поєднанні всіх її компонентів: культурно-пізнавального, толерантно-ціннісного й комунікативно-поведінкового. Таке розуміння дозволяє комплексно формувати полікультурну компетентність в учнів загальноосвітніх навчальних закладів – від розуміння потенціалу й ролі власної культури серед інших до цілісного сприйняття інших культур, розуміння й запозичення певних моделей поведінки та суспільних цінностей.

Критичне переосмислення вищевказаних моделей та проведення констатувального експерименту уможливили розробку поетапного алгоритму реалізації моделі полікультурного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах України, котрий представлено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.4

Етапи реалізації моделі полікультурного виховання в системі діяльності школи

Етапи реалізації моделі	Особливості організації виховної діяльності
Підготовчий	Окреслення специфіки виховної ситуації в класному чи шкільному колективі, формулювання виховної мети. Важливо брати до уваги очікування дітей, створити дух кооперації й взаємної довіри в класному чи шкільному колективі.
1 етап – Моя культура серед інших	Узагальнення й аналіз цінності та неповторності власної культури, її атрибутів: усної народної творчості, вірувань, мови, специфіки організації побуту, культури міжособистісної комунікації, світосприйняття, вірувань тощо; дослідження процесів впливу інших культур на розвиток власної й пошук місця та ролі власної культури в інших.
2 етап – Пізнаємо іншу культуру	Під час знайомства з іншою культурою важливим є пізнавальний аспект, зокрема узагальнення й аналіз своєрідності цільової культури, її атрибутів (усної народної творчості, вірувань, мови, специфіки організації побуту). Необхідно також, щоб діти на цьому етапі засвоїли особливості комунікативного процесу в інших культурах.
3 етап – Інтеграція в іншу культуру / сприйняття іншої культури	Визнання цінностей, поглядів, звичаїв іншої культури як рівних власній; подолання стереотипів, упереджень, агресії в міжкультурній взаємодії; уміння брати на себе відповідальність, долати міжкультурні конфлікти в ненасильницький спосіб; виявляти готовність до спільної діяльності з представниками інших культур, приймати критику.

Варто зауважити, що зазначена поетапність реалізації моделі полікультурного виховання не передбачає прив'язки до вікової періодизації організації навчально-виховного процесу, а може здійснюватися як на рівні реалізації певної методичної вправи, так і планування системи полікультурного виховання в класі чи школі на цілий навчальний рік. Розкриємо детальніше зміст кожного з етапів алгоритму реалізації моделі полікультурного виховання в системі діяльності школи.

Підготовчий:

– на культурно-пізнавальному рівні цей етап включає такі елементи роботи з учнями, як ознайомлення з поняттями “культура”,

“багатокультурність”, “толерантність” тощо з тезаурусу системи полікультурного виховання, ознайомлення з палітрою багатокультурності навколишнього середовища;

- на толерантно-ціннісному рівні: залучення дітей до участі в різноманітних мотиваційних формах полікультурного виховання, що сприяють розвитку позитивних емоцій у перебігу пізнання іншої культури ігри, вікторини, диспути;

- на комунікативно-поведінковому рівні: підготовка проектів “Що я знаю про багатокультурність?”, “Багатокультурність в історії”, аналіз матеріалів ЗМІ.

Етап 1. Моя культура серед інших:

- на культурно-пізнавальному рівні: узагальнення й аналіз цінності та неповторності власної культури, її атрибутів (усної народної творчості, вірувань, мови, специфіки організації побуту), культури міжособистісної комунікації, світосприйняття, вірувань тощо; дослідження процесів впливу інших культур на розвиток власної й пошук місця та ролі власної культури в інших;

- на толерантно-ціннісному рівні: участь дітей у різноманітних формах діяльності (святах, традиціях, обрядах, акціях етнографічного й фольклорного змісту);

- на комунікативно-поведінковому рівні: упровадження різноманітних форм і методів міжкультурної комунікації, підготовка різноманітних комунікативних проектів – “Багатокультурна карта мого населеного пункту”, “Мої унікальні сусіди”, “Полікультурне суспільство” тощо.

Етап 2. Пізнаємо іншу культуру:

- на культурно-пізнавальному рівні: узагальнення й аналіз своєрідності цільової культури, її атрибутів (усної народної творчості, вірувань, мови, специфіки організації побуту), культури міжособистісної комунікації, світосприйняття й вірувань; дослідження процесів впливу

власної культури на розвиток цільової культури й пошук її місця та ролі на прикладах власної культури;

- на толерантно-ціннісному рівні: участь дітей у різноманітних формах діяльності, що відображають зміст і специфіку інших культур (зокрема, фольклор);

- на комунікативно-поведінковому рівні: засвоєння особливостей комунікативного процесу в інших культурах; інтерпретація комунікативних особливостей у середовищі іншої культури.

Етап 3. Інтегруємося в іншу культуру:

- на культурно-пізнавальному рівні: узагальнення й аналіз знань про іншу культуру, знання про те, яким чином взаємодіють представники різних культур; розуміння гендерних, вікових, етнічних та інших соціальних особливостей представників різних етнокультурних груп; знання про перспективи розвитку багатокультурного світу й здатність аналізувати спільне й відмінне в характеристиках різноманітних культур на рівні школи, населеного пункту, регіону;

- на толерантно-ціннісному рівні: визнання цінності кожної особистості й культури як соціального феномена; громадянська відповідальність, повага до людської гідності, здатність до співпереживання, співчуття; визнання цінностей, поглядів, звичаїв іншої культури як рівноправних із звичними (“своїми”) цінностями, поглядами й звичаями, незалежно від ступеня згоди з ними; паритетні, взаємини, збудовані на взаємоповазі; соціальна відповідальність за свої слова й вчинки; подолання стереотипів, упереджень, агресії в міжкультурній взаємодії; уміння брати на себе відповідальність, долати міжкультурні конфлікти в ненасильницький спосіб;

- на комунікативно-поведінковому рівні: здатність чітко й доступно доносити до навколишніх свою думку, наводити переконливі аргументи; здатність вирішувати міжкультурні конфліктні ситуації, прийнятним для суспільства чином; прагнення до досягнення гармонії,

визнання власних помилок; уміння знаходити компроміси, домагатися консенсусу, поважати рішення більшості, виявляти готовність до спільної діяльності з представниками інших культур, сприймати критику, вислуховувати співрозмовника – представника іншої культури.

Цю думку підтверджують практичні результати нашого педагогічного експерименту, зокрема приклади суспільної інтеграції дітей з числа внутрішньо переміщених осіб у нових соціокультурних умовах. Учень ЗНЗ №15 м. Біла Церква Ігор К. зазначає: “В моєму класі з’явилися новенькі хлопці (вимушені переселенці – прим. авт.). Я і мій клас зустріли їх спокійно і допомагали адаптуватися: розповідали їм про вчителів і про школу, показували наше красиве, маленьке і чисте місто. Їм сподобалося наше місто, але все одно в їх серцях залишається їхнє рідне місце проживання. По святах ми збираємося, гуляємо і спілкуємося на різні теми. Наше місто люб’язно прийняло біженців, прихистило і дало їм притулок.

Водночас, варто зауважити, що беручи до уваги багатоаспектний характер і значні психологічні бар’єри в міжкультурному спілкуванні, варто розвивати проміжні чи перехідні психологічні здатності, котрі дають можливість правильно орієнтуватися й адекватно поводитися в складних і не завжди прозорих ситуаціях міжкультурного спілкування.

Відтак на основі визначених умов ефективної міжкультурної взаємодії й здійсненого в попередніх підрозділах теоретичного й практичного аналізу методики полікультурного виховання учнів як системи, пропонуємо наступні рекомендації стосовно формування цілісної методики полікультурного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі, використовуючи середовищний і діяльнісний підходи до означеного процесу:

1. Полікультурне виховання базується на колективній груповій інтеракції; тільки працюючи разом, учні можуть досягти спільної мети.
2. Ефективне полікультурне виховання є неможливим без позитивної взаємозалежності, котру можна розглядати як принцип і як

атмосферу, що забезпечує ефективну співпрацю учнів – представників різних культур.

3. Високі результати під час реалізації методики полікультурного виховання дає організація роботи учнів у малих неоднорідних групах. Така неоднорідність може проявлятися як на рівні навчальної успішності, віку, статі, так і на рівні етнічного походження, мови чи релігії.

4. Щоб знайомство з певною культурою було успішним, доцільно розпочати заняття з підвищення мотивації учнів (постановка проблемних запитань, наведення прикладів різних життєвих ситуацій тощо).

5. Необхідно враховувати досвід тих соціокультурних спільнот, до яких належать учні класу, їхню ідентичність, традиції, знання, уявлення про інші культури.

6. Перед початком реалізації методики полікультурного виховання варто ознайомитися з тим, яким чином представники різних культурних груп інтерпретують ті ж самі поняття, цінності, вірування, ритуали.

7. Стратегію міжкультурного діалогу варто розпочинати з “пошуку спільного” з подальшим аналізом тих чинників, що роз’єднують, тобто “будувати мости, а не стіни”.

8. Варто уникати узагальнювальних суджень про ту чи іншу культуру, традицію. Для цього доцільно використовувати слова “окремі”, “декотрі”, “декілька”, “здебільшого” тощо.

9. Під час знайомства з певною культурою варто дотримуватися такої етапності: представлення, аналізу й розмірковування. Це дасть можливість всебічно дослідити певну культуру, дати можливість учням рефлексувати свої знання й уявлення про неї, максимально уникнути формування стереотипів.

10. Корисно буде для дітей підготувати список слів, понять, важливих для розуміння певної культури.

11. Варто активно залучати до процесу пізнання певної культури її представників, зокрема з числа батьків і членів місцевої громади.

12. Упродовж полікультурного виховання необхідно здійснювати рефлексивні паралелі із сучасними подіями і явищами, котрі відбуваються в ракурсі міжкультурної комунікації.

Німецький дослідник Е. Кіль (E. Kiel), досліджуючи шляхи становлення полікультурної компетентності, зазначає, що вона розглядає загальні форми життя як основу для комунікації й інтеракції за умови збереження культурної самобутності. Наявність спільного дозволяє когнітивно інтегрувати досвід спілкування з чужими у вже наявну структуру й полегшує одночасно розуміння іншого, несхожого. “Чуже” стає менш чужим, якщо в ньому можна дізнатися “своє”. Е. Кіль зазначає, що “можливість долучення нових знань до вже наявних дає можливість до глибшого й прийнятнішого їх розуміння, до розуміння й прийняття того, що раніше здавалося чужим і, відповідно, до моделювання власної поведінки” [442]. Таким чином, учений доводить, що вихідною позицією для ефективної міжкультурної взаємодії є пошук спільних елементів на когнітивному рівні, на рівні соціальної компетенції, на рівні особистісної компетенції й на рівні діяльнісної компетенції.

Зважаючи на це, можемо виділити наступні особистісні характеристики, на формування яких спрямована модель полікультурного виховання і які співвідносяться з різними аспектами полікультурної компетентності, а саме:

- цілісні знання не тільки інших, але й передусім власних культурних цінностей;
- розуміння того, що такі цінності, як справедливість чи солідарність, можуть бути й універсальними;
- усвідомлення того, що у світі існує глобальна взаємозалежність і взаємозумовленість;
- уміння адекватно реагувати на стрес і на нові конфлікти й протиріччя в ситуаціях міжкультурного спілкування;

- здатність проявляти емпатію стосовно партнера – представника чужої культури;
- здатність критично аналізувати свою і чужу культуру;
- уміння свідомо моделювати міжкультурне спілкування.

Отже, ми здійснили проектування моделі полікультурного виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу. На підставі теорії й методики моделювання визначено основні вимоги до педагогічних моделей (комплексності, множинності, синергетичності, цілепокладання, прогностичності). На основі сучасних наукових підходів до класифікації моделей педагогічних процесів і зарубіжного досвіду моделювання полікультурної освіти й виховання, визначено провідні тенденції полікультурного виховання, що стали підґрунтям побудови для моделі його здійснення в умовах школи. Доведено, що спроектована модель є методичною, тобто базується на інтерактивних методах виховання (дискусії, ігри, робота в групах, фестивалі, робота над соціальними проектами, експедиції, проектна діяльність тощо), котрі дозволяють сформувати в дітей необхідні компетентності.

Модель об'єднала чотири основні елементи – цілі, методологію, методику й результат – процесу полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ. Методичний елемент моделі розгорнуто в дослідженні як алгоритм полікультурного виховання в сукупності кількох етапів – підготовчого й етапів “Моя культура серед інших”, “Пізнаємо іншу культуру”, “Інтеграція в іншу культуру”. Розкрито зміст кожного з етапів реалізації методичного елемента моделі на підставі структури полікультурної компетентності (культурно-пізнавальний, толерантно-ціннісний і комунікативно-поведінковий компоненти).

3.4 Шляхи реалізації та організаційно-методичні умови здійснення полікультурного виховання у ЗНЗ

Сучасні реалії потребують від системи освіти й виховання ефективних механізмів міжкультурної взаємодії представників різних етносів, релігій, носіїв різних світоглядних переконань як запоруки сталого розвитку українського суспільства. У цьому процесі значна роль відводиться методичному й організаційному забезпеченню практичного впровадження системи полікультурного виховання учнів загальноосвітнього навчального закладу. Така сфера діяльності має на меті реалізацію широкого педагогічного арсеналу засобів, що сприяє інтеграції й консолідації різних культурних спільнот в українському суспільстві. Запропонована модель полікультурного виховання учнів загальноосвітніх шкіл містить широкий спектр виховних форм і методик, котрі якісно розширюють методичний і змістовий спектр педагогічного забезпечення системи полікультурного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі та поза його межами. Формуючи загальну модель полікультурного виховання, ми виходили з того, що вона повинна мати наскрізний характер як у перебігу міжпредметної інтеграції, так і щодо залучення всіх вікових ланок загальноосвітнього навчального закладу, тобто початкової, середньої базової та старшої профільної школи.

Найоптимальнішими шляхами практичної реалізації полікультурного виховання ми вважаємо цілеспрямовану виховну дію в різних складових системи діяльності загальноосвітнього навчального закладу, а саме: інтеграцію полікультурного компонента в зміст навчальних предметів гуманітарного циклу, виховні години, позакласну виховну роботу, комунікацію з представниками різних культурних спільнот, культурними об'єднаннями на рівні місцевої громади, міжшкільні обміни тощо. Відтак полікультурне виховання учнів у загальноосвітньому навчальному закладі має інтегруватися в різні види діяльності при викладанні мови та літератури, історії, суспільствознавства, громадянської освіти, етики тощо, а також реалізуватися в процесі організації проектної діяльності щодо вирішення місцевих проблем, розв'язання міжкультурних конфліктів.

Конструюючи модель полікультурного виховання, ми виходили також з того, що такий характер педагогічної діяльності в системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу має стимулювати зміни в освітній політиці й відобразитися на рівні освітньої політики, нормативно-правового забезпечення, стратегічного планування, розвитку кадрового потенціалу, системи моніторингу й оцінювання. Сутність такої роботи полягає в логічному поєднанні педагогічних і соціальних підходів до розуміння полікультурної природи суспільства й позитивного потенціалу міжкультурної взаємодії. Планування впровадження системи полікультурного виховання в навчальному закладі передбачає не тільки розуміння всіма суб'єктами виховної взаємодії необхідності реалізації такої роботи, її поетапної реалізації у навчально-виховному процесі, а й створення позитивної атмосфери міжкультурної взаємодії й толерантного ставлення до проявів *Інакшості*.

Ми припускаємо, що інтеграція змісту полікультурного виховання в навчальний компонент, зокрема предмети гуманітарного циклу, а також оптимальне використання активних й інтерактивних методів, відіграватиме суттєву виховну роль. Це дасть можливість формувати у дітей цілісне уявлення про сутність феномену культури, полікультурну природу суспільства, процеси ідентифікації особистості важливою складовою змісту полікультурного виховання й процесу підготовки молоді до життя в сучасному глобалізованому світі. Полікультурний зміст шкільних предметів передбачає інтеграцію наукових знань із різних соціальних і гуманітарних наук: географії, соціології, історії, права, культурології, економіки та ін. Така робота передбачає також урахування особливих культурних потреб учнів – вихідців з етнічних та релігійних меншин. Особливо ефективною є інтеграція полікультурної складової в курси громадянської освіти, історії, філософії. Зокрема наші ідеї щодо практичної імплементації полікультурного виховання ввійшли в такі шкільні курси за вибором “Ми – громадяни України” (Гриф

МОН України № 1/11–2817.1/11–2816 від 20.06.2001) [237], “Спільна історія. Діалог культур” (Гриф МОН України № 14.1/12-Г–365 від 23.07.2013) [333].

Вважаємо за потрібне особливо наголосити на важливості аналізу ролі шкільного предмета історії у формуванні полікультурної компетентності школяра. З одного боку, міжкультурний вимір історичної освіти дає дітям розуміння сутності етнічної й культурної різноманітності в історичному аспекті, а з іншого боку, інтеграція полікультурного підходу в історичну освіту сприяє становленню ціннісних орієнтацій молодій людині на основі особистісного осмислення соціального, духовного, морального досвіду минулого й сучасного. Це дає можливість представникам різних етносів, релігійних вірувань ідентифікувати себе з українською політичною нацією, сприяє розвитку громадянського суспільства в Україні.

Прикладом реалізації полікультурного підходу засобами історичної освіти є навчальний посібник “Разом на одній землі. Історія України полікультурна” (Гриф МОН України № 1 від 01.02.2012) [290], матеріали якого стали частиною методичного забезпечення нашого педагогічного експерименту. Метою цього видання є надання можливостей школярам досліджувати шляхи, якими в минулому відбувалося формування різних ідентичностей і спільної історичної спадщини. Зокрема така мета розкривалася на основі наступних методичних підходів: проблемно-тематичного (бачення історичних подій з позиції різних суб’єктів і різної історичної інтерпретації); багатоаспектності (різні виміри історії: етносоціальний, політичний, культурний, релігійний, гендерний тощо); полікультурності (формування ціннісного ставлення учнів до способу життя, культури і традицій різних етноконфесійних спільнот, субкультур тощо; готовності й мотивації до конструктивного міжкультурного діалогу). Беручи до уваги значне етноконфесійне, політичне, мовне, регіональне розмаїття українського суспільства, суттєвою й відповідальною справою був вибір тем, сюжетів, які покладено в основу навчальних матеріалів у посібниках. Основним критерієм добору змісту й методики навчальних матеріалів

визначено гуманістичні загальнолюдські цінності (толерантність, повага до прав людини, взаєморозуміння, солідарність, свободу, громадянську відповідальність), що сприяють подоланню різного роду стереотипів, упереджень, ксенофобії, расизму, насильства, ненависті.

Такі засадничі підходи до змісту й методичного забезпечення матеріалів посібника сприяють насамперед розвитку в учнів історичного розуміння – того, що вони мають не тільки знати, але й уміти для ефективного застосування знань на практиці; відходу від однобічного традиційного тлумачення історичних фактів; використання в процесі історичного дослідження різних джерел за змістом і видами з метою розгляду минулого з позицій багатокультурності й багатоперспективності.

Зокрема матеріали посібника “Разом на одній землі. Історія України багатокультурна” використовувалися в ході нашого експерименту як цілісний сюжет для проведення окремих уроків з курсів історії; фрагмент уроку для поглибленого вивчення окремої проблеми; організаційна форма (для проведення дискусії, обговорення тощо); базовий матеріал для факультативного курсу; спецкурс для суспільно-гуманітарних класів; форма організації позакласної роботи (історичні гуртки, клуби, конференції тощо).

Аналізуючи способи імплементації полікультурного виховання у системі виховної роботи класного керівника, ми акцентували також на організації такого виховного процесу, що передбачає активне залучення учнів до дослідження сутності полікультурного суспільства, міжкультурної взаємодії. Зокрема виховний потенціал годин класного керівника на тематику міжкультурної взаємодії передбачає розгляд питань про конфлікти на етнічній чи релігійній основах, проблеми, спричинені сучасною міграцією, міжнародним тероризмом тощо. Практичні шляхи інтеграції полікультурного компонента в систему громадянської освіти ми відобразили в методичному посібнику “Громадянська освіта в системі роботи класного керівника” (2009) [85], зокрема в розробках “Толерантність”, “Як виникають стереотипи”, соціальному проєкті “Громадянин”. Формування полікультурних

компетентностей учнів різних вікових груп засобами позакласної виховної роботи має широкі можливості для практичної реалізації позитивної міжкультурної взаємодії, інтеграції культурних меншин у соціум, формування толерантного ставлення до *Інакшості*. Міжкультурна взаємодія може відбуватися в різноманітних формах позакласної виховної роботи: екскурсіях, експедиціях углиб культури, шкільних обмінах, святах різних культур, діяльності Євроклубів, презентації результатів творчості учнів різного культурного походження. Зокрема у виданні “Євроклуби в Україні. Організація роботи та успішний досвід” (2008) [111] ми розробили акцію “Україна запрошує”, у якій дослідження й презентація дітьми культурного багатоманіття свого населеного пункту, регіону, країни займали один з важливих напрямів. Широке використання полікультурної тематики дало нам змогу розглядати виховні години як один із важливих чинників формування полікультурних компетентностей учнівської молоді.

Особливість організації позакласної виховної роботи з полікультурного виховання полягає в забезпеченні систематичної взаємодії представників різних культур, спрямованої на формування взаємоповаги й толерантності. Здійснення полікультурного виміру в позакласній виховній роботі експериментальних класів передбачало ознайомлення учнів із етнічним складом населення України, релігіями й конфесіями, різними аспектами функціонування культур. Окрім того, у позакласній роботі особлива увага зосереджувалася на актуалізації ширшого розуміння учнями таких понять, як “права людини”, дискримінація, свобода пересування, культурна ідентичність, етнос, нація. Так, ми вважаємо, що вихідною умовою ефективної організації полікультурного виховання у системі позакласної роботи є міжкультурна взаємодія й відповідна комунікація школярів з іншими культурами в спеціально підготовленому середовищі, привабливому й цінному для учнів залежно від їхнього віку. Ці контакти можуть бути змодельовані педагогом у спеціальних ігрових ситуаціях, у яких самі учні беруть на себе роль представників різних культур і, намагаючись утримувати

свою нову культурну позицію (звичайно, вимагає від них ґрунтовної підготовки до такої ролі), вступають у передбачений ігровим сценарієм “міжкультурний” діалог з певних питань, відповідно до їхніх вікових і індивідуально-психологічних особливостей.

Значний потенціал у сфері полікультурного виховання має діяльність учнів за межами шкільного закладу, тобто на рівні місцевої громади. Особливо цінним у цьому сенсі є візити до громадських об’єднань різних культурних спільнот, шкільні обміни на міжрегіональному рівні, участь школярів у міжнародних проєктах. Організуючи такі зустрічі, педагог наче “переміщує” контакти школяра з певного, обмеженого педагогічними рамками простору, до стихійного соціального середовища, всередині якого можна вибирати найефективніші тактики формування полікультурної компетентності в школярів різних вікових груп: вибирати “співрозмовника” й предмет взаємодії; регулювати їх тривалість та інтенсивність; організувати спеціальну роботу – дискусії, рефлексії. Прикладом може слугувати досвід організації у ході нашого дослідження Всеукраїнського конкурсу “Україна – новий берег життя. Міграції в історії України” (2011) [357]. Головним завданням такого конкурсу було з’ясування учнями долі різних людей, які в силу певних обставин переселилися в їхній край з інших країн або регіонів України. Успішна робота над таким проєктом була можливою за умови реалізації наступних етапів: дослідити історичне середовище в місцевій громаді; вибрати конкретну тему; дослідити проблему, підготувати форму презентації й представити її.

Особливо цікавим і мотиваційним досвідом для дітей була актуалізація як процесу, так і результатів проєктної діяльності на рівні місцевої громади. Учасники конкурсу організували пішохідні екскурсії вулицями рідного населеного пункту; з’ясовували, представники яких етносів, культур, віросповідань там проживали чи проживають, як минуле їхнього краю пов’язане із людьми, які приїхали самостійно чи були переселені в той чи інший період історії; досліджували, чи є в їхній місцевості історико-

архітектурні пам'ятки, наприклад, будівлі, пам'ятні дошки, монументи тощо, пов'язані тим чи іншим чином із життям представників різних етносів, релігій; складали “Карту багатокультурності рідного населеного пункту”, брали інтерв'ю в представників різних культур, презентували результати своєї роботи на рівні місцевої громади.

Важливо зазначити, що запорукою ефективної інтеграції компонента полікультурного виховання в навчальну діяльність є особистість учителя, зокрема уміння педагога володіти методикою інтерактивних методів навчання, застосовувати міжпредметний підхід, організовувати міжкультурну комунікацію й співпрацю представників різних культур. Відтак перед українською системою освіти виникає питання ґрунтовної підготовки вчителів, що є метою розробленого нами спеціалізованого курсу “Нові підходи до історичної освіти в умовах багатокультурного середовища” (Гриф МОН України № 1/11–1326 від 01.02.2012) [259] для студентів педагогічних університетів України. Завданням зазначеного курсу є формування полікультурної компетентності майбутніх учителів, зокрема готовності вчителя до навчання учнів у багатокультурному середовищі; ознайомлення студентів з новими підходами до освіти в умовах багатокультурного середовища; актуалізація, систематизація й поглиблення знань (філософських, культурологічних, релігієзнавчих, історичних тощо) про культуру, релігію, етнос, націю, ідентичність, підходи й способи їх пізнання для пояснення ситуації міжкультурної взаємодії в курсах всесвітньої історії й історії України; розширення знань про джерела інформації з питань культурної взаємодії різних народів на окремих етапах історії й уміння самостійно інтерпретувати їхній зміст, критично аналізувати й оцінювати; опанування найсучаснішими методами, прийомами й засобами вивчення питань міжкультурної взаємодії в шкільних курсах історії, що впливають з певних підходів до історичної освіти; набуття знань, методів і прийомів ефективного спілкування, уміння створювати позитивний емоційний клімат навчального заняття, безконфліктне педагогічне

середовище; формування вміння простежувати, діагностувати, організовувати й коригувати навчально-виховний процес, побудований на засадах полікультурності; розвиток уміння адаптуватися в багатокультурному середовищі, використовувати знання з історії й інших предметів для досягнення порозуміння в ситуаціях опосередкованого й безпосереднього міжкультурного спілкування.

Проектування моделі полікультурного виховання поставило перед нами також завдання обґрунтування низки умов, за яких означена модель може ефективно реалізуватися в системі діяльності школи. Ці умови мають організаційно-методичний характер і регулюють насамперед методичний компонент представленої вище моделі.

Перш за все ми вважаємо, що в шкільному середовищі повинен існувати високий статус людської гідності й прав людини, котрі ґрунтуються на переконанні, що кожна людина є цінною, має гідність і такі ж самі права й свободи, як інші. Жодним чином не можна пов'язувати етнічну, релігійну чи іншу культурну приналежність з особливостями поведінки, успіхами чи невдачами того чи іншого учня. Особливо важливим вважаємо недопустимість складення списків дітей за етнічною, релігійною, мовною ознакою, рівнем матеріального доходу, соціальним статусом, фізичними особливостями розвитку тощо.

Чіткі правила шкільного життя мають не допускати проявів міжкультурної дискримінації, утисків а сприяти неформальній і формальній рівності всіх учасників міжкультурної взаємодії в шкільному закладі чи поза його межами, сприяти дотриманню демократичного правила поваги до меншості й акцептуванні її проблем і запитів. Завданням більшості є інтеграція меншості різноманітними способами у свою спільноту.

Цінування культурної різноманітності й відкритість до культурних відмінностей, інших переконань, світогляду й практик повинно бути в основі системи полікультурного виховання. Такі установки ґрунтуються на загальному переконанні, що кожна людина є неповторною й має право на

вибір своєї ідентичності. Культурну різноманітність потрібно сприймати толерантно й позитивно, якщо вона не порушує прав людини й свобод інших.

Пріоритетною ланкою роботи у сфері полікультурного виховання повинно бути формування в представників усіх культурних спільнот громадянської свідомості, почуття належності й ідентифікації себе з малою громадою чи цілим суспільством, усвідомлення взаємопов'язаності з людьми, які належать до цієї спільноти. Громадянський підхід у полікультурному вихованні проявляється через цінності демократії, правосуддя, справедливості, рівності й панування права, а також громадянську відповідальність. Усі громадяни повинні мати можливість для рівноправної участі в демократичних і правових процесах. Можливість існування культурної окремішності в освітньому процесі (недільні школи, класи /школи з певною мовою навчання тощо) повинна відбуватися в ракурсі громадянської інтеграції. Під час полікультурного виховання необхідно створювати в школі умови для залучення дітей, які представляють різні культурні меншини до спільних проєктів з громадянської освіти, дискусій, заходів художньої самодіяльності тощо. Успішна інтеграція відбувається в тому випадку, коли школа трансформована в модель життя.

Зміст полікультурного виховання має брати до уваги не лише пізнання інших культур, але й дослідження власної культури у спектрі її взаємин з іншими. Школярі, представники різних культурних меншин, повинні залучатися до збереження й розвитку як власної культури, так і культури більшості. З іншого боку, школярі-представники культури більшості, окрім збереження й розвитку власної культури, повинні залучатися до пізнання інших культур, особливо тих, які присутні в їхньому оточенні.

Полікультурне виховання в загальноосвітньому навчальному закладі має на меті створити максимально комфортне середовище (фізичне й духовне), у якому діти відчували би себе в безпеці й мали можливість психологічно розвантажитися. Тобто повинно відбуватися планування

мотиваційних і культурно значущих для учня видів діяльності в комфортному, сприятливому для них середовищі.

Дискусії про характер взаємодії різних культур є необхідними, навіть у тих випадках, коли досвід такої взаємодії був негативним, а то й драматичним. Учням треба давати можливість здійснювати обговорення задля дослідження й критичного узагальнення їхніх уявлень про певну культуру, порівняння культурних традицій. Попри те, такі дискусії мають вести до консенсусу й компромісу, а не до відчуження й протистояння. Учням слід давати змогу рухатися вперед і назад між “частинами” (наприклад, віруваннями індивіда) і широким контекстом традиції. Важливо не протиставляти дітей у класному чи шкільному колективі на “Ми” і “Вони” чи за будь-якою культурною чи соціальною ознакою.

З іншого боку, у виховному процесі необхідно усвідомлювати, що представник будь-якої культури не встановлює стандартів чи еталонів поведінки. Учні не повинні судити про цінності, переконання і звичаї інших культур на основі власних цінностей, виходити з переваги своєї релігії, етносу над іншими. При цьому сприйняття цінностей іншої культури не має бути спрощеним, а навпаки, представляти собою поступовий і багатогранний процес дослідження, акцептування й досвіду безпосереднього контакту з певною культурою.

У сфері міжкультурної взаємодії важливо наголошувати на прикладах позитивної міжкультурної взаємодії, мирного виходу із конфліктів, успішних міжкультурних взаємовпливів, розвиваючи таким чином емпатію, кооперацію й співпрацю школярів. Під час міжкультурної комунікації діти повинні вчитися розуміти, а не оцінювати іншої сторони, тобто виходити не з власних морально-оціночних категорій, а з позиції подолання власного культуроцентризму.

Ефективним є широке використання діалогу як комунікативного процесу задля досягнення консенсусу між різними поглядами із

застосуванням наявної в культурному різноманітті множинності позицій і поглядів заради культурного взаємозбагачення.

Упродовж реалізації методики полікультурного виховання варто уникати узагальнювальних суджень про ту чи іншу культуру, традицію. Для цього найуживанішими повинні бути слова “окремі”, “декотрі”, “декілька”, “багато”. Під час знайомства з певною культурною групою слід дотримуватися поетапності, а саме: представлення, інтерпретації й розмірковування. Важливим безпосередній зв’язок виховного процесу зі специфікою виховного середовища. Необхідно максимально залучати до процесу пізнання іншої культури її представників як безпосередньо, так і через сучасні засоби комунікації. Потенціал і ресурси місцевої громади можуть стати практичним полем формування в особистості здатностей ефективної міжкультурної взаємодії, сприяти розвитку соціального партнерства навчального закладу й місцевої спільноти із залученням представників різних культур до співпраці в процесі реалізації соціальних ініціатив.

Таким чином, можемо констатувати, що полікультурне виховання учнів у загальноосвітньому навчальному закладі слід здійснювати в різних контекстах, особливо на рівні початкової й середньої освіти; інтегрувати в різні види діяльності при викладанні навчальних дисциплін (мови та літератури, історії, суспільствознавства, громадянської освіти, етики тощо), а також за допомогою міждисциплінарних тем (наприклад, дослідження місцевих проблем, розв’язання соціокультурних конфліктів); реалізувати в процесі організації проектної діяльності; стимулювати зміни на рівні освітньої політики й навчально-методичного забезпечення навчальних курсів, упроваджуючи елементи полікультурного виховання як ефективного інструменту педагогічної діяльності. У цьому сенсі важливе виховне значення має підготовка фахівців сфери освіти, а отже, створення програм, спецкурсів, навчально-методичних посібників з педагогіки міжкультурної взаємодії для системи вищої педагогічної освіти; узгодження навчальних

програм, стандартів, навчальних підручників і посібників з погляду загальнолюдських цінностей і полікультурних компетентностей; упровадження курсів полікультурної освіти до інваріантної складової навчального плану; забезпечення полікультурного аспекту на курсах підвищення кваліфікації й в професійній підготовці вчителів; включення курсів полікультурної освіти до навчальних планів педагогічних університетів України.

Варто розглянути можливість проведення у виховному процесі спеціалізованих тренінгів “культурних асиміляторів”, зорієнтованих на формування в педагогів таких цінностей, як толерантність, ненасилля, повага й акцептування *Інакшості*, подолання міжкультурних стереотипів, справедливості, а також розвиток навиків самоорганізації й уміння вести діалог.

Українським важливим питанням розвитку системи полікультурного виховання в Україні є розробка програм/рекомендацій, підручників, навчальних посібників із врахуванням аспектів полікультурності. У цьому сенсі необхідним є укладання критеріїв, навчальних програм, спрямованих на інтеграцію тематики багатокультурності в шкільні матеріали.

Відтак необхідно розробити спецкурси для вчителів, класних керівників, шкільної адміністрації, мета яких навчати визначені цільові групи питань подолання ксенофобії, дискримінації, захисту прав людини, феномену культурної багатоманітності й учитимуть організувати з дітьми обговорення сучасних цивілізаційних викликів, зокрема пов'язаних із зростанням міграційних процесів. Слід заохочувати використання міждисциплінарних і міжпредметних зв'язків при викладанні історії, географії, літератури та інших шкільних предметів.

Визначаючи методичний інструментарій під час полікультурного виховання, вчителям важливо використовувати інтерактивні методики, що розвивають критичне мислення, емпатію, допитливість, здатність працювати з інформацією, співпрацювати з однолітками заради досягнення спільної

мети. Застосування активних методів у сфері полікультурного виховання, рольових ігор сприятиме емоційному, інтелектуальному розвитку дитини, а також її соціалізації.

Аналіз сучасного досвіду полікультурного виховання в системі діяльності ЗНЗ дає можливість констатувати, що до методичного інструментарію полікультурного виховання мають бути включені також сучасні он-лайн форми комунікації: соціальні мережі, форуми, блоги, електронні петиції й електронна пошта.

Широкий спектр засадничих умов організації ефективного процесу полікультурного виховання в системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу, можемо визначити головні з них, котрі лягли в основу структурно-функціональної моделі полікультурного виховання:

- пізнання іншої культури через порівняння (а не оцінювання) її особливостей із аспектами рідної;
- формування позитивного ставлення дитини до полікультурного різноманіття й представників різних культур;
- взаємодія із різноманітними суспільними інституціями – культурними, етнічними й релігійними громадами, ЗМІ, органами місцевого самоврядування, державними культурно-освітніми установами тощо;
- готовність обох сторін до ефективної міжкультурної взаємодії, формування в школярів здатності до спільної дії з урахуванням культурного різноманіття; розвиток установок на позитивну взаємозалежність і результативну співпрацю;
- спрямованість на формування активної життєвої позиції, громадської відповідальності, ініціативи, патріотизму й інших важливих якостей демократичного громадянства, характерних однаковою мірою для усіх суб'єктів такого процесу.

Таким чином, найоптимальнішими шляхами практичної реалізації полікультурного виховання ми визначили цілеспрямовану виховну дію в

різних складових системи діяльності загальноосвітнього навчального закладу, а саме: інтеграцію полікультурного компонента в зміст навчальних предметів гуманітарного циклу, виховні години, позакласну виховну роботу, комунікацію із представниками різних культурних спільнот, культурними об'єднаннями на рівні місцевої громади.

Особливу увагу при цьому слід звертати на реалізацію чітких правил шкільного життя, цінування культурної різноманітності, громадянський підхід до полікультурного виховання, розробку спільних проектів з громадянської освіти, а також реалізацію діалогічних, дискусійних, інтерактивних, ігрових, тренінгових форм полікультурного виховання. Така діяльність стане ефективною за умови врахування певних організаційно-методичних аспектів щодо реалізації полікультурного виховання.

Висновки до третього розділу

У розділі обгрунтовано структурно-функціональну модель полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ, представлено індивідуально-психологічні особливості учнів на різних вікових етапах, з'ясовано роль освітньо-виховного середовища у формуванні полікультурної компетентності школярів; окреслено етапи, напрями, та організаційно-методичні умови реалізації моделі полікультурного виховання.

На основі вивчення спеціальних досліджень – культурно-історичних концепцій (Л. Виготський, О. Сухомлинська), конструктивістських соціально-психологічних теорій (І. Бех, Е. Еріксон, Д. Леонтьєв), теорій соціальної ідентичності (О. Петренко, Дж. Тернер), досліджень з вікової і педагогічної психології (Г. Балл, Г. Крайг, Е. Моносзон, О. Проскура, А. Реан) – представлено індивідуально-психологічні особливості учнів на різних вікових етапах (молодший шкільний вік, підлітковий період, період ранньої юності), які впливають на процес полікультурного виховання. Сформульовано висновок про залежність результативності полікультурного виховання на кожному віковому етапі від індивідуально-психологічних

характеристик і особливостей перебігу психічних процесів особистості – пам'яті, уяви, уявлення, мислення тощо.

Розглянуто питання психологічної, економічної, соціокультурної адаптації дитини в полікультурному середовищі, процес формування її психологічних оцінок і цінностей. Встановлено, що індивідуальні здатності учня до міжкультурної взаємодії визначають відмінності у поведінці, світобаченні, системі моральних оцінок особистості школяра. У тому числі, здійснено діагностику психологічної та соціокультурної адаптації школярів дітей, переміщених з території збройного конфлікту на Сході України й окупованого Криму (2015 р.). З'ясовано, що тривалість психологічної адаптації дитини в нових соціокультурних умовах залежить як від особистісних факторів (стать, вік, темперамент), так і зовнішніх (характер нового укладу життя, ставлення місцевого населення, соціальний статус батьків). Підкреслено, що важливе значення для розуміння індивідуально-психологічних особливостей учнів у процесі полікультурного виховання мають їхні потреби й ціннісні орієнтації, на основі яких вибудовується певний спосіб життя, модель поведінки і стає можливою адаптація до нових умов.

З позицій середовищного підходу у розділі визначено категоріальні зв'язки концептів “освіта” і “середовище”. *Освітньо-виховне середовище* визначено як складник соціокультурного простору, який реалізує взаємодію освітніх систем, їх елементів і суб'єктів освітнього процесу. З'ясовано зміст структурних компонентів освітньо-виховного середовища школи, який проявляється у соціальному, культурному, просторово-предметному, психологічному, виховному і дидактичному вимірах. Підкреслено двоєдиність полікультурного освітньо-виховного середовища і середовища учня як основного суб'єкта і об'єкта полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ.

Освітньо-виховне середовище полікультурного виховання розглянуто у розділі на комунікативному, фізичному й методичному рівнях. Виокремлено

найбільш значущі середовищні чинники полікультурного виховання учнів у системі діяльності школи, а саме: формальні та неформальні правила співжиття суб'єктів освітнього простору; освітня політика навчального закладу; методика діяльності навчального закладу; зміст навчання. Сформульовано висновок про важливість побудови безпечного освітньо-виховного середовища у системі полікультурного виховання учня.

Аналіз соціокультурної специфіки функціонування ЗНЗ у різних регіонах, населених пунктах, громадах дав можливість виокремити *типи* освітньо-виховного середовища: культурно однорідного, культурно неоднорідного з домінантною культурою, культурно неоднорідного без домінування певної культури. Означена класифікація стала основою для визначення відповідних форм і методів полікультурного виховання в системі діяльності ЗНЗ.

Обґрунтовано різноманітні механізми успішної адаптації й міжкультурної взаємодії представників різних культур в освітньо-виховному середовищі (кооперативне навчання, позитивна взаємозалежність, розвиток особистої й групової відповідальності). Розглянуто особливості перебігу певних процесів міжкультурної взаємодії у полікультурному середовищі ЗНЗ: інкультуризація, культурна трансмісія та культурний шок, інтеграція.

З огляду на положення теорії й методики моделювання (Дж. Бенкс, С. Касярум, П. Станкевич) визначено основні вимоги до педагогічних моделей (комплексності, множинності, синергетичності, цілепокладання, прогностичності) та обґрунтовано структурно-функціональну модель полікультурного виховання школярів у системі діяльності ЗНЗ, яка містить блоки – цільовий, теоретико-методологічний, змістово-процесуальний, діагностико-результативний.

Матеріали 3-го розділу відображені в публікаціях № 147, 151, 155, 161.

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

4.1. Обґрунтування методики полікультурного виховання учнів у ЗНЗ

Полікультурне виховання, як будь-який інший педагогічний процес, потребує не лише теоретичного осмислення, але й методичного обґрунтування. Методика в найзагальнішому її тлумаченні означає сукупність способів і прийомів доцільного здійснення певних дій; у педагогіці – це конкретні принципи, форми та засоби використання методів, з допомогою яких вирішується та чи інша педагогічна проблема (В. Ягупов) [396]. Методика тісно пов'язана з методологією дослідження, оскільки обидві мають відношення до способів досягнення педагогічної мети. Тому в межах нашого дослідження методика полікультурного виховання узгоджується з його методологією.

Загальне поняття методики в педагогічній науці є системним, оскільки складається з кількох основних компонентів – методики навчання, методики виховання, методики педагогічного дослідження й методик викладання окремих предметів і дисциплін на різних освітніх ступенях. Науковці окреслюють методику виховання по-різному, з огляду на поставлені перед нею завдання, однак завжди визначають як сукупність методів, прийомів і засобів виховання, що разом узяті й становлять методику. Сукупність методів виховання вчені тлумачать як спосіб досягнення виховних цілей (І. Подласий [278], Г. Волкова [60], В. Галузьяк, М. Сметанський [66]), як спосіб взаємопов'язаної діяльності педагога й вихованців (Г. Щукіна [391], М. Фіцула [365]), як інструмент виховного впливу (А. Макаренко [225], О. Вишневецький [56]). Щодо класифікацій методів виховання, то їх у педагогічній науці налічується досить багато і кожна здійснена за своїм

критерієм. Найпоширенішою можна вважати класифікацію В. Сластьоніна, який виокремив серед методів виховання такі:

- 1) Методи формування свідомості учнів (словесні методи, метод прикладу);
- 2) Методи організації діяльності й формування досвіду суспільної поведінки (педагогічна вимога, громадська думка, вправа, привчання, доручення, створення виховних ситуацій);
- 3) Методи регулювання й стимулювання поведінки учнів (змагання, заохочення, покарання) [319].

Ефективна реалізація методів виховання як основи методики виховного процесу залежить від реалізації низки суперечностей, серед яких і внутрішні, і зовнішні. До найсуттєвіших суперечностей виховного процесу науковці [56; 365; 60] зараховують:

1. Внутрішні: між соціально значущими завданнями для учня й факторами, що шкодять їхній реалізації; між внутрішніми прагненнями учня й зовнішніми впливами.

2. Зовнішні: між виховними впливами в сім'ї й найближчому колі спілкування учня та впливом закладу освіти; між організованим виховним впливом школи й стихійним впливом середовища; між вимогами до виховання, що суттєво різняться між собою; між учнями зі сформованим негативним досвідом поведінки й педагогами школи.

Загальна методика виховання поділяється на кілька основних напрямів його реалізації. Так, найчастіше до провідних напрямів виховання відносять розумове, трудове, патріотичне, моральне й естетичне виховання. Зважаючи на загальне визначення методики виховання, можемо сформулювати визначення *методики полікультурного виховання* як сукупності методів і форм полікультурного виховання, ефективна реалізація яких забезпечує формування полікультурної компетентності учнів.

Методика полікультурного виховання як система (Ю. Шабанова, 2014) має відповідати всім ознакам системності, тобто:

1. Цілісності, а саме: принциповим розбіжностям властивостей системи й суми властивостей окремих її елементів (*таким чином, проста сума застосованих методів полікультурного виховання ніяк не дорівнює комплексу методів полікультурного виховання як методиці його здійснення*);

2. Структурності, тобто наявності зв'язків між елементами системи (*у нашому випадку ознака структурності передбачає взаємозв'язок між різними методами полікультурного виховання й залежність рівня ефективності методики полікультурного виховання від ефективності окремих методів виховного впливу в системі діяльності школи*);

3. Взаємозумовленості методики полікультурного виховання із середовищем (*методика полікультурного виховання взаємодіє з полікультурним середовищем школи як системно-суб'єктного утворення*);

4. Ієрархічності, тобто приналежності будь-якої системи до більш значущих системних об'єктів (*так, кожен елемент методики полікультурного виховання учнів можна розглядати як компонент загальної системи полікультурного виховання; зі свого боку, полікультурне виховання учнів – як елемент у системі діяльності школи*);

5. Множинності опису системи (*тобто можливості будувати різноманітні моделі й технології полікультурного виховання в системі діяльності школи залежно від конкретної вікової групи, індивідуально-психологічних властивостей учнів, специфіки полікультурного середовища школи тощо*) [380].

Українська дослідниця системи полікультурного виховання О. Мілютіна, опираючись на досвід реалізації полікультурного виховання в навчальних закладах Великої Британії, окреслює комплекс взаємодоповнювальних педагогічних методів у системі полікультурної освіти, які класифікує за чотирма групами на підставі провідної мети педагогічної дії, а саме:

1) навчально-виховні – пояснення, розповідь, переконання, приклад, лекція, дискусія, інтерактивне спілкування (диспути, листування

електронною поштою й спілкування в режимі он-лайн з однолітками з різних країн);

2) практично-діяльнісні – вправи, колективна й самостійна робота учнів з підручниками, посібниками, інформаційними ресурсами в мережі Інтернет; театралізації, ігри, робота в парах (“Рівний рівному”), колективні та індивідуальні учнівські проекти полікультурного змісту (навчальні, дослідницькі, творчі); соціальне включення – активне залучення учнів-вихідців з етнокультурних меншин і сімей іммігрантів до життя класу, школи, місцевої громади;

3) методи стимулювання й контролю – позитивне підкріплення з боку адміністрації школи й вчителів соціальних форм поведінки учнів, їхнього прагнення розв’язувати конфлікти без застосування сили, підтримувати комфортний для всіх учнів мікроклімат у полікультурному учнівському колективі; дисциплінарні санкції у випадку порушення учнями етики міжетнічних, міжрасових, гендерних стосунків у класі, школі, громаді;

4) наочні – перегляд кінофільмів, використання ЗМІ, організація тематичних виставок художніх робіт школярів, фотовиставки, оздоблення шкільних приміщень плакатами, постерами, картами, стіннівками, що відображають багатокультурність як характерну ознаку класного, шкільного колективу, місцевої громади, суспільства загалом, а також знайомлять з європейською та світовою культурною спадщиною [242].

Цікавий американський досвід освітньо-етнографічних методів полікультурного виховання узагальнила Я. Гулецька. Зокрема дослідниця виділяє наступні форми і методи полікультурного виховання:

– “складання культурологічної автобіографії” – письмового опису свого культурного спадку, за допомогою чого учні можуть скласти генеалогічне дерево своєї родини;

– “кооперативне навчання” – передбачає розповідь студента про своє життя, а діяльність інших полягає в схематичному зображенні впливів різних культур на життя оповідача;

– “етнографічні дослідження” – ціннісна практика полікультурної підготовки учнів, що охоплює різні способи ознайомлення з культурами – домашні візити, спілкування з представниками громади, батьками й учителями учнів; спостереження за поведінкою дітей, інтерв’ювання, участь у житті громади (святах), спілкування з одногрупниками іноземного походження;

– “аналіз ситуацій” – навчальна практика, що передбачає осмислення реальної ситуації полікультурного спілкування й актуалізує комплекс знань, який необхідно засвоїти під час розв’язання певної проблеми;

– “крос-культурні моделювання” – вимагає інсценізації ситуацій полікультурного спілкування, сприяє самоаналізу й саморефлексії, завдяки чому учні мають можливість осмислити свою етнічну приналежність, усвідомити себе носіями певної культури;

– “польовий досвід” – передбачає безпосередній досвід комунікативної взаємодії в умовах життя етнічної групи [86].

Залежно від поставленого завдання у сфері етнокультурного виховання російська дослідниця Т. Поштарева виділяє наступні групи форм позакласної роботи з учнями:

- 1) соціально орієнтовані (“круглі столи”, конференції, виховні години, зустрічі з представниками різних культур, свята, традиції й обряди);
- 2) пізнавальні (краєзнавчі екскурсії, походи, вікторини, тематичні зустрічі, гуртки й секції, музейні акції тощо);
- 3) дозвільні (вечори, різноманітні свята, змагання з національних видів спорту, конкурси тощо) [287].

В. Єршов у структурі полікультурної освіти й виховання виділяє окремі групи методів виховання, а саме:

- 1) методи актуалізації соціокультурної ідентифікації й цілепокладання;
- 2) методи отримання нових знань, умінь і навичок;

- 3) методи рефлексії;
- 4) методи моделювання, проектування й перепроєктування діяльності в полікультурному середовищі [109].

Аналізуючи наявний досвід реалізації різноманітних форм і методів полікультурного виховання – як традиційних, так і інноваційних – зазначимо, що всі вони представляють широкий діапазон можливостей для роботи з полікультурним розмаїттям, формування в дітей полікультурних компетентностей. Усі приклади відрізняються один від одного за експліцитністю чи імпліцитністю міжкультурного виміру в системі виховання. Методика полікультурного виховання у традиційних класифікаціях передбачає дослідження фольклору різних етносів, вивчення їхньої літератури, музики, пісень, їжі, ігор та іграшок тощо. Для інших класифікацій є характерним чітко виражене завдання формування в учнів знань, навиків і готовності до міжкультурної взаємодії. Деякі приклади представляють полікультурний вимір у контексті історичного, географічного, лінгвістичного, мистецького чи іншого характеру ознайомлення з іншими культурами.

Вважаємо важливим викликом для сучасної системи виховання навчити учнів сприймати й розуміти культурне багатоманіття навколишнього світу, виховання в них почуття позитивного ставлення до *Інакшості*, співпереживання, солідарності, терпимості й толерантності. З цією метою зміст і форми виховної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі слід наповнювати сучасними технологіями й особистісно орієнтованою взаємодією.

На нашу думку, практична реалізація системи полікультурного виховання може відбуватися у формі:

- зустрічей із представниками різних етносів, релігій, культур;
- культурних експедицій, туристичних маршрутів, екскурсій;
- конференцій, фестивалів, виставок;
- он-лайн відеокommunікаційних діалогів, соціальних мереж, блогів;

- олімпіад, турнірів, квестів;
- літніх таборів;
- написання есе, творчих робіт;
- анкетування, лабораторного проектування;
- бесід, дискусій, лекцій;
- моделювання, інтерпретації чи реконструювання різних текстів;
- інших форм.

Відповідно до мети й завдань полікультурного виховання в системі діяльності української школи, а також структури полікультурної компетентності особистості наявні в нашому досвіді експериментальної роботи методи полікультурного виховання ми поділили на чотири групи:

- методи пізнання інших культур;
- методи актуалізації соціокультурної ідентифікації особистості;
- методи набуття практичних навичок і умінь;
- методи виховної рефлексії.

Використовуючи вищевикладену традиційну класифікацію методів виховання й напрацьований нами власний методичний інструментарій полікультурного виховання, ми представили форми й методи полікультурного виховання в названих чотирьох групах у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Класифікація та зміст форм і методів полікультурного виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу

Група методів полікультурного виховання	Спрямованість реалізації групи методів полікультурного виховання	Приклади методів полікультурного виховання означеної групи
Методи пізнання інших культур	Означена група методів спрямована на формування необхідного обсягу знань для ефективного полікультурного виховання учнів у системі діяльності школи	Бесіда, пояснення, презентація, дискусія, діалог, контент-аналіз текстів, робота в парах і групах, “мозковий штурм”, аналіз ситуацій

Продовж. табл. 4.1

<p>Методи актуалізації соціокультурної ідентифікації особистості</p>	<p>Ця група методів спрямована на поглиблення соціокультурної ідентифікації особистості учня в системі діяльності школи, на його етнокультурну й групову ідентифікацію відповідно до рівня сформованості полікультурної компетентності</p>	<p>Рольова гра, дискусія, робота в групі, вправління, доручення, привчання, створення виховних ситуацій, розвиток позитивної взаємозалежності учнів</p>
<p>Методи набуття практичних навичок і вмінь полікультурності</p>	<p>Означені методи мають на меті комплексно сформувати практичні навички й уміння життєдіяльності в полікультурному середовищі загальноосвітнього навчального закладу</p>	<p>Робота в парах, робота в групах, дискусія, діалог, рольова гра, аналіз продуктів діяльності, проектна діяльність, вправління, доручення, привчання, розвиток позитивної взаємозалежності учнів</p>
<p>Методи виховної рефлексії</p>	<p>Ця група методів спрямована на оцінку й вчасну корекцію процесу полікультурного виховання учнів у системі діяльності школи</p>	<p>Оцінка, самооцінка, інтерв'ювання, контент-аналіз текстів, аналіз продуктів діяльності, стимулювання</p>

Методику полікультурного виховання можна реалізувати через різноманітні форми й методи виховання. З огляду на дослідницький досвід ми обрали серед них найефективніші – діалог, дискусію, роботу в парах і групах, інтерв'ювання, опитування, створення виховних ситуацій, привчання, оцінку й самооцінку та ін. Розглянемо окремі форми й методи полікультурного виховання детальніше.

Робота в парах, малих групах. Ця форма роботи найефективніша за умови, коли в означеній діяльності беруть участь учні – представники різних культур. Двоє чи більше учнів, які представляють різні культури, вирішують одне завдання, шукають реальні шляхи до об'єднання своїх зусиль і кооперації, визначають різні шляхи вирішення проблеми, спільно презентують результати роботи.

Інтерв'ювання. Перевага цієї форми роботи в процесі полікультурного виховання полягає в можливості його застосування як у класній аудиторії, так і за межами школи. У перебігу опитування різних осіб виникають широкі

можливості щодо інтеракції з іншими людьми, глибокого занурення в тему, можливості відчутти переживання й емоції співбесідника, перейняти корисний досвід, навчитися визначати власний стиль життя й розуміти сутність стилю життя в інших культурах. У процесі інтерпретації отриманих результатів інтерв'ювання учні вчаться формулювати власні думки, представляти якісні результати дослідження, обґрунтовувати власні висновки тощо.

Опитування. Як методичний інструментарій, який ми застосовували в процесі реалізації методики полікультурного виховання, опитування може відбуватися в різних формах як щодо змісту запитань і мети опитування, так і щодо категорії опитаних. Воно може стосуватися змісту й проблем міжкультурної комунікації, налагодження толерантних взаємин у полікультурних групах, стереотипів та упереджень тощо. Важливо, щоб опитування базувалось на науковій основі, і його результати не були маніпулятивними. Тому необхідно забезпечити спільний (педагог і учні, які проводили опитування) коментар його результатів. Для того, щоб організувати учнівські опитування на належному рівні, варто на початку кожної анкети коротко описати мету, сформулювати чіткі запитання, що розкривають провідну ідею самого опитування. Учні-інтерв'юери під час роботи з респондентами мають бути ввічливими, особливо, коли йдеться про міжкультурну взаємодію.

Рольова гра. Значний вплив на становлення полікультурної компетентності школярів мають рольові ігри, у ході яких учні можуть входити в роль представників іншої культури. Такий методичний підхід передбачає організацію виховання на спеціально створених ситуаціях, коли представники різних культур інтерпретують власну чи чужу поведінку. Це дуже важливо, оскільки, як підтверджує авторський досвід, діти з різних культур досить часто не розуміють мотивів дій і вчинків одне одного і, як результат, створюють хибні атрибуції. Це може відбуватися на прикладі різноманітних ситуацій щоденного життя, відпочинку тощо. Дуже важливо,

щоб у ролі експертів до рольової гри залучалися носії певної культури, які б змогли дати свою оцінку поведінки того чи іншого учня в ролі представника іншої культури. Такий формат комунікації найефективніше застосовувати у вирішенні міжкультурних конфліктів, коли кожній стороні пропонується увійти в роль опонента.

У ході застосування такої гри групу учнів розділяють на дві підгрупи, кожна з яких отримує свою “культурну історію”. Перед початком рольової гри учні ознайомлюються із загальною інформацією про певну культуру, її історію, традиції, притаманні лише їй правила, етичні норми. Педагоги також знайомили дітей із специфікою поведінки тієї чи іншої групи, а також давали завдання під час інсценізації шукати коректне вирішення суперечок і конфліктів на засадах толерантності й високого рівня полікультурної компетентності. Після такого пропедевтичного етапу вихованці “входять” в певну роль і виконують одну зі сценок, що відображає специфіку життя в певній культурі чи демонструє діалог, коректні відносини з іншими культурами. Сценарій рольових ігор у процесі реалізації методики полікультурного виховання в системі діяльності школи планується таким чином, щоб до нього були включені проблемні стереотипні аспекти відносин певних етнічних, релігійних чи інших соціальних спільнот; щоб можна було продемонструвати певні упередження, забобони, хибні установки, стереотипи та ін. З нашого досвіду, як приклад, можемо навести реалізацію таких рольових ігор: “Різні культури в одному купе”, “Жива книга”, “Людина з периферії” та інші.

Суттєвою частиною проведення рольових інсценізацій була рефлексія учасників. Ми застосовували такий метод, аби надати можливість учасникам гри прокоментувати – що вони відчували, яким чином намагалися знайти вихід із проблемної ситуації, перебуваючи в образі представника іншої культури. Рольові ігри були цінними з погляду пізнання іншої культури, уміння налагодити контакт з її представниками.

Серед методів пізнання інших культур, вважаємо ефективним методом і водночас формою виховання *презентацію* тієї чи іншої культури. Таке представлення передбачає засвоєння об'ємної інформації з обраної тематики, усвідомлення й переосмислення великого обсягу матеріалу. Це дасть можливість педагогу зекономити час, спонукати всіх суб'єктів освітнього процесу до подальшого пошуку інформації. Дуже важливо для вчителя не перетворити презентації в нудний і нецікавий дітям переказ чи перегляд інформації. Сучасна презентація повинна включати активні й інтерактивні методики, супроводжуватися представленням візуального ряду, педагогу слід ставити перед аудиторією відкриті запитання, котрі мотивуватимуть до діалогу й дискусії. Також варто брати до уваги вікові особливості учнів стосовно сприйняття інформації та концентрації уваги.

Міжкультурні експедиції, екскурсії, візити, культурні обміни. Такі форми полікультурного виховання передбачають широкі можливості для занурення школярів у певну культуру. Суб'єкти названих форм виховання мають не лише більше часу для безпосереднього міжкультурного контакту, але й можуть вивчати ментальні характеристики тієї чи іншої культури: специфіку світогляду, моральні цінності, ставлення до різноманітних подій, а також рівень матеріальної культури, стан соціальної захищеності, організацію побуту й відпочинку тощо. Під час таких польових досліджень можна проводити опитування щодо ставлення певної категорії людей до суспільної багатоманітності, прийняття Іншого, рівня міжкультурної толерантності. Якщо означені форми полікультурного виховання педагог використовував неодноразово, то можна порівнювати результати двох чи більше заходів, застосовуючи методи виховної рефлексії й активізуючи тим самим пізнавальну активність учнів щодо інших культур.

Перегляд фільмів, мультфільмів та інших динамічних візуальних джерел. Фільми, що відображають особливості й ментальні характеристики різноманітних культур, є надзвичайно корисним джерелом їх пізнання, оскільки через технічні й змістові можливості представляють досить широку

гаму життєдіяльності тої чи іншої культури. Їх перегляд значно посилює емоційний ефект особистого співпережиття з героями, поглиблює соціокультурну самоідентифікацію учнів. Наприклад, як свідчать результати констатувального етапу нашого педагогічного експерименту, у молодших класах високий рівень позитивного ставлення до людей із різним кольором шкіри був спричинений представленням таких людей у ролях позитивних героїв у популярних світових анімаціях. З іншого боку перед демонстрацією того чи іншого динамічного візуального ряду (фільм, мультфільм тощо) варто пам'ятати, що у них можуть посилюватись міжкультурні стереотипи. У зв'язку з цим суттєвого значення набуває організація критичного осмислення й аналізу змісту переглянутих анімаційних і кінематографічних продуктів.

Контент-аналіз різноманітних засобів масової комунікації, насамперед газет і журналів з різних країн світу. У школі, користуючись Інтернетом, можна зібрати газети й журнали з різних країн. У процесі реалізації методики полікультурного виховання в нашій експериментальній роботі учні різного віку в складі певних груп чи індивідуально аналізували різноманітні іноземні видання як за змістом, так і за формою, встановлювали культурну специфіку означених джерел інформації. Завдання передбачало визначити, що є новим для дітей у цій ситуації? Що в них є схожого до видань такого типу в Україні? Яким чином одну й ту ж подію висвітлено в газетах різних країн, культур, народів? Такі обговорення, як засвідчив наш досвід, бажано проводити у формі дискусії. Ми вважаємо, що навіть, коли школярі не володіють необхідним лексичним запасом, щоб прочитати ту чи іншу статтю, тільки на основі візуального аналізу й розуміння ключових слів можна спільно досягти цікавих результатів під час пізнання певної культури.

Особливе місце в системі засобів масової комунікації, що можуть бути використані в процесі формування полікультурної компетентності учнів у системі діяльності школи, займає *реклама*. Цікавим, вважаємо, для школярів різних вікових груп буде дослідження саме міжкультурного контексту реклами. У процесі аналізу способів підбору рекламного матеріалу,

контексту й сценарію подачі у вихованців з'явиться можливість дізнатися про характер ставлення до різних моральних цінностей, звичаїв, традицій певної культури. У цьому сенсі особливо ефективною була реалізація інтерактивної виховної вправи “Хто тут іноземець?” з методичного блоку нашого дослідження.

Заслуговує на увагу і метод аналізу учнями змісту коміксів, жартів та анекдотів. Гумор є чудовою нагодою обговорити разом з вихованцями стереотипні уявлення, хибні поведінкові установки щодо представників різних культур. Варто звернути увагу на детальний аналіз окремих гумористичних текстів, побачити якою може бути реакція представників різних культур на такі тексти, визначити, хто у них є героєм, а хто антигероєм. Варто пам'ятати, що, наприклад, анекдоти, які викликають усміх у представників однієї культури, не здаються кумедними для представників іншої культури. Учителеві важливо обговорювати з учнями особливості гумору в різних культурах, з метою уникнення зазначених суперечностей.

Зазначимо також, що значущими джерелами для контент-аналізу, обговорення й дискутування в процесі реалізації методики полікультурного виховання також може бути усна народна творчість (традиції, ритуали, символи, дитячі ігри, іграшки, одяг, зачіски, процес приготування їжі й національні страви, народні ремесла, спорт, мистецтво, фестивалі й карнавали тощо), яка представляє світоглядні, ментальні, комунікативні, побутові та інші особливості певних культур.

Ігри. Організація міжкультурного виховного процесу в ігровій формі має суттєві переваги для дитячої аудиторії, оскільки саме іграм властивий динамічний характер, дуже активно залучається діяльнісний та емоційно-ціннісний аспекти полікультурної компетентності, а також вони сприяють креативному мисленню. Під час використання ігрових форм у системі полікультурного виховання педагог має можливість створити ситуацію уявного міжкультурного конфлікту й продемонструвати шляхи виходу з нього. Попри те, потрібно мати на увазі, що в ігрових формах міжкультурної

взаємодії можуть виникнути непередбачувані обставини й експромт-конфлікти, тому педагог повинен бути готовим допомогти дітям знайти оптимальне рішення виходу з напруженої ситуації.

Зазначимо, що дуже важливо у ході використання рольових форм полікультурного виховання організувати рефлексію учнів після проведення таких ігор. Відтак під час педагогічного експерименту ми прагнули організувати спільне обговорення мети, перебігу й результатів проведення гри, де діти мали шукати відповіді на запитання: *“Чому ми так робили?”*, *“Які в нас були відчуття?”*, *“Що нам вдалося найкраще?”*, *“Що нам не вдалося й чому?”*.

Ігрові форми полікультурного виховання є досить ілюстративними, вони вносять позитивний ефект у загальну атмосферу міжкультурної комунікації в класі. В іграх є можливість широкого використання невербальної комунікації. Використання такого компонента є особливо корисними, коли в шкільному колективі навчаються діти, які погано засвоюють мову спілкування в класі, не володіють достатнім лексичним запасом.

Пріоритетною формою реалізації полікультурного виховання в навчальному процесі й позакласній, позашкільній виховній роботі є групова робота, оскільки така організація взаємодії учнів дає максимальні можливості для міжособистісної комунікації, забезпечує високий рівень активності вихованців, врахування внеску кожного члена групи й групи загалом.

Під час організації роботи учнів у групах доцільно звернути увагу на культурну специфіку контингенту учнів, характер індивідуальних і міжгрупових взаємин у класі тощо. Зокрема, позитивна взаємозалежність у груповій роботі дає можливість вихованцям усвідомити внесок кожного з них у результат роботи групи, а також роль групи загалом у повноцінному виконанні завдання. Таким чином, групова робота є ефективною формою організації полікультурного виховання в системі діяльності школи, адже,

коли здійснюється ефективна міжособистісна взаємодія, зникають міжкультурні бар'єри.

У навчальній діяльності треба приділяти особливу увагу роботі в малих групах. Різноманітність, неоднорідність групи учнів – це ключовий компонент *кооперативного навчання* (методу, який ґрунтується на співробітництві учнів у групах), оскільки спільно працювати з людьми різного походження, різних культур – це частина навчання життя в соціумі. За результатами сучасних досліджень, саме перебування учнів у неоднорідних групах полегшує їм виконання завдання [460]. Дослідники стверджують, що учні, коли перебувають у неоднорідних групах, опановують нові знання значно легше як з навчального, так і з соціального погляду. Це стане поштовхом до початку взаємно збагачених дискусій і сприятиме обміну думками, що зробить учасників дискусії відкритішими й ближчими один до одного.

Експерт в галузі кооперативного навчання Е. Коен (2008) описує педагогічну модель – взаємодію осіб з рівним статусом, що забезпечить учням можливість дискутувати й розмірковувати, визнаючи інших рівними собі в умовах різноманітності. Е. Коен піднімає проблему, якої не зможуть уникнути вчителі, що впроваджують кооперативне навчання: нерівність членів команди. Ситуації нерівності, що виникають у класі, дослідниця пов'язує з проблемою статусу: наприклад, соціальний статус учня визначається релігійною приналежністю його сім'ї (особливо у випадку дітей, що належать до меншин), етнічним походженням чи соціально-економічним статусом. Вона також визначає шкільний статус учня на основі його академічних успіхів, статусу серед ровесників, популярності, особистісних рис і його лідерського потенціалу. Через ці фактори або “маркери” школярі й вчителі мають очікування (часто неявні) щодо навиків, які може продемонструвати кожен учень. Е. Коен стверджує, що до упередженості у класі призводить насамперед не стільки нерівність статусу, скільки очікування щодо компетентності учня, яку йому приписують. Для

подолання цієї проблеми дослідниця впроваджує поняття “справедливого класу”, який можна створити, застосовуючи два принципи: 1) заохочувати міжкультурну взаємодію; 2) змінювати очікування щодо здатностей учнів з метою створення взаємодії осіб з рівним статусом. Учитель повинен вжити відповідних заходів, щоб “урівняти” статуси якомога більше [298].

Не слід ігнорувати той факт, що у ході кооперативної взаємодії діти мають різноманітні навички, і такий педагогічний процес має на меті максимально інтегрувати потенціал кожного учасника. Це дасть можливість підкреслити значущість кожної дитини, її цінність та самобутність. Як результат учні із низьким груповим статусом значно покращать свої можливості щодо успішної соціалізації, будуть брати активнішу участь у подальшій роботі як різноманітних шкільних груп, так і соціуму загалом. Таким чином, кооперативне навчання позитивно впливає на соціальну ідентичність учня. У групі, що складається з членів, які мають різне походження, саме особисті навички й знання школярів стають критеріями інтеграції, а не етнічна чи релігійна приналежність. Відповідно, спільну ідентичність можна розвинути, досягаючи спільних цілей, сприяючи інтеграції учнів у суспільні одиниці, що виходять за межі їхньої специфічної приналежності.

Таким чином, у виховній роботі слід приділяти особливу увагу організації взаємодії вихованців у неоднорідних за складом малих групах, до яких входять представники різного релігійного, етнічного походження тощо. Забезпечення змішаного складу групи сприятиме обміну думками, відкритій атмосфері. Це стане поштовхом до початку взаємно збагачених дискусій і сприятиме обміну думками, що зробить учасників дискусії відкритішими й ближчими один до одного.

Учителі мають розподіляти ролі таким чином, щоб максимально використати навички й сильні сторони кожного учня. Зокрема, важливим, є те, що педагог повинен організувати процес об'єднання в малі групи таким чином, щоб учні не могли простежити певних культурних критеріїв

формування контингенту малих груп. Учитель, пояснюючи такий поділ на групи, може спиратися на критерії, алфавітної послідовності, віку, успішності тощо, а не етнічної, релігійної чи іншої культурної приналежності.

Культурна різноманітність, що є важливою для реалізації методики полікультурного виховання під час роботи в групах, стосується навчальних і мовних навичок, походження, культури чи релігії. Переконані, педагогу важливо не лише зібрати вихованців у групи, представляючи різноманітність у класі, а й дати їм рівні можливості відігравати ту роль у групі, в умовах якої їхня культурна своєрідність може проявитися повноцінно. Визнання особистого внеску кожного учня в спільну роботу дасть вихованцям можливість відчувати свій успіх, розвине самоповагу й сформує відчуття належності до полікультурної громади класу й школи.

Характерною особливістю полікультурного середовища (а відповідно, й класного колективу), у якому присутні представники інших культур, є ситуації нерівності, природа яких може мати етнічний, релігійний, гендерний, мовний чи соціальний характер. За таких умов міжкультурна взаємодія містить потенціал виникнення різноманітних конфліктів, насамперед на ціннісному рівні. Відповідно, важливим методом полікультурного виховання вважаємо розвиток позитивної взаємозалежності учнів, що виявляється в розвитку емпатії вихованців у процесі реалізації виховної діяльності. Відтак, позитивну взаємозалежність можна розглядати як метод виховання, що забезпечує інтеграцію представників різних культур через створення атмосфери взаємної зацікавленості, взаємоповаги, толерантності в процесі спільної дії. За таких умов учні повинні навчитися обговорювати суперечливі питання, поважати іншу думку, досягати взаєморозуміння й доходити консенсусу.

Основою використання будь-якого методу полікультурного виховання повинні стати індивідуально-парні взаємодії й позитивні групові взаємини. Таку психологічну атмосферу слід створити на всіх етапах контакту дітей –

представників різних культур, у всіх сферах організації виховної роботи: навчальному процесі, позакласній і позашкільній діяльності, а також у соціальному оточенні дитини поза школою – у сім'ї, у навколишньому соціальному середовищі, у місцевій громаді, он-лайн спілкуванні тощо.

Таким чином, на підставі теоретичного аналізу комплексу форм і методів полікультурного виховання й власного досвіду здійснення полікультурного виховання в системі діяльності школи можемо констатувати, що полікультурне виховання позитивно впливає на соціокультурну ідентичність вихованців. У групі, що складається з представників різних етнічних, релігійних спільнот, особисті навички й досвід кожного учня стають критеріями інтеграції багатокультурної спільноти. Саме це вважаємо фундаментальною засадою інтеграційного потенціалу полікультурного виховання й формування позитивного ставлення особистості до різноманітності.

Дуже важливими формами полікультурного виховання є ті, які містять елементи *дискусії*. Ідеться про організацію міжособистісного спілкування представників різних культур на ту чи іншу тему сучасного суспільного життя. Такі дискусії дозволяють школярам співвіднести власну інтерпретацію суспільних подій і їх трактування з боку представників різних культур, що сприяє кращому сприйняттю інших культур, коригує власну соціокультурну позицію. Відкриваючи для дітей нові грані тої чи іншої проблеми міжкультурної комунікації, педагог, з одного боку, ініціює їх критичне мислення, а з іншого боку – активізовує дітей до міжкультурного діалогу в шкільній чи класній аудиторії.

З огляду на складний і неоднозначний характер міжкультурної взаємодії й різноманітність форм і методів полікультурного виховання важливо діагностувати загальну виховну атмосферу, у якій працюють вихованці. Слід підтримувати постійний контакт з учнями впродовж реалізації певної виховної форми задля діагностики їхнього настрою й готовності до міжкультурної взаємодії. Тому, незалежно від специфіки тієї чи

іншої виховної форми, вважаємо за доцільне провести з вихованцями заключне обговорення вправи й виховної діяльності, тобто здійснити *підсумкову рефлексію* як спосіб обговорення ходу реалізації певної виховної форми та характеру участі у ній кожного учня, загального й індивідуального виховного впливу. Пропонуємо приблизний перелік запитань для проведення рефлексії учнів: Які схожі елементи з власною чи іншими культурами ми знайшли в цій культурі? Наскільки змінилося моє ставлення до інших культур? Наскільки змінилося моє ставлення до окремих представників інших культур? Наскільки зміниться моя поведінка після отриманого досвіду і як я можу реалізувати його в майбутньому? Чим ця культура відрізняється від інших? У чому полягає її своєрідність і цінність? Що нас здивувало? Наскільки збігаються наші попередні уявлення про певну культуру з реальним відчуттям під час культурної взаємодії? Яким чином я збагатив /ла власний досвід? Які емоції викликає в мене така робота? У яких ситуаціях я переживав /ла відчуття страху, тривоги, зворушення, задоволення тощо? Як наші підходи сприймали одногрупники, представники інших культур? Який новий життєвий досвід я отримав /ла? Які нові запитання, пропозиції виникли в мене у зв'язку з порушеною проблемою? Які проблеми не можуть бути вирішеними? Які ситуації я не зміг/змогла передбачити? Які ситуації я не можу зрозуміти? Які труднощі виникли в процесі роботи?

Вважаємо за доцільне відзначити, що групова самооцінка, критичний аналіз власної поведінки й особистого внеску кожного в роботу групи (як методи виховної рефлексії) сприяють становленню таких цінностей, як рівність, об'єктивність, повага, справедливість, чесність тощо. У ході реалізації запропонованих виховних форм і методів, учні не лише мають змогу усвідомити, що існують різні погляди й розуміння проблеми, а й набувають здатностей, які дають їм можливість визнавати культурну різноманітність і ставитися до неї з повагою. Такий заключний етап у реалізації певної форми чи методу полікультурного виховання допомагає

вихованцям зайняти незалежну й відповідальну позицію у світлі їхніх власних переконань і ціннісного вибору.

Оскільки виховному процесові притаманний ситуативний і динамічний характер взаємодії суб'єктів виховання, важливо брати до уваги той факт, що в певній ситуації запропоновані методи можуть не повністю досягати прогнозованої мети. Використовуючи різноманітні методи полікультурного виховання, учитель повинен бути готовим до того, що не завжди проведення певної роботи у сфері полікультурного виховання призводить до високих результатів. Варто мати на увазі, що будь-яка життєва позиція формується впродовж тривалого періоду, надто коли йдеться про формування чи корекцію ціннісних категорій у міжкультурному середовищі. Попри те, важливим завданням полікультурного виховання в системі діяльності загальноосвітнього начального закладу є необхідність розпочати цей процес і організувати його педагогічний супровід.

Тому важливим є розуміння, що запропоновані форми і методи необхідно використовувати із урахуванням контексту, характеру міжкультурного середовища й завданнями його розвитку. Відтак їх доцільно адаптувати залежно від організаційно-педагогічних і соціальних особливостей відповідного виховного середовища, від вікових та індивідуально-психологічних особливостей вихованців. Отже, організовуючи виховний процес у сфері міжкультурної взаємодії, доцільно врахувати всі чинники й характер міжкультурної взаємодії в класі та інших виховних середовищах, у яких перебуває учень.

Оцінювання діяльності вихованців може відбуватися у формі рефлексії, опитування (індивідуального, у парі, у малій групі); вивчення результатів індивідуальної діяльності учнів, спостереження за роботою учня в групах під час обговорень і дискусій. Доцільно оцінити рівень полікультурної компетентності учнів перед початком виховної роботи й після її закінчення.

Таким чином, ми з'ясували специфіку методики полікультурного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів як системи.

Відзначено, що методика полікультурного виховання наділена ознаками системності – цілісністю, структурністю, взаємозумовленістю із середовищем, ієрархічністю, множинністю опису системи. Враховуючи загальне визначення методики виховання, ми сформулювали визначення методики полікультурного виховання як сукупності методів і форм полікультурного виховання, ефективна реалізація яких забезпечує формування полікультурної компетентності учнів.

Відповідно до мети й завдань полікультурного виховання в системі діяльності школи, а також структури полікультурної компетентності особистості форми й методи полікультурного виховання було поділено на чотири групи: методи пізнання інших культур; методи актуалізації соціокультурної ідентифікації особистості; методи набуття практичних навичок і вмінь; методи виховної рефлексії. Відзначено, що важливим методом полікультурного виховання є становлення позитивної взаємозалежності учнів, що виявляється в розвитку емпатії вихованців у процесі реалізації виховної діяльності. Відтак, позитивну взаємозалежність запропоновано розглядати як метод виховання, що забезпечує інтеграцію представників різних культур через створення атмосфери взаємної зацікавленості, взаємоповаги, толерантності в процесі спільної дії.

4.2. Структура і змістове наповнення полікультурного виховання

Сучасні суспільно-політичні реалії створюють потребу пошуку ефективних механізмів міжкультурної взаємодії представників різних етносів, релігій, світоглядних переконань як запоруки сталого розвитку українського суспільства. Світ у проекції на сучасні глобалізаційні й інтеграційні процеси вимагає гуманістичної парадигми міжкультурного діалогу, яка б запобігала виникненню ворожнечі й ненависті в різних сферах людського життя. У цьому процесі значна роль відводиться полікультурному вихованню учнів загальноосвітнього навчального закладу. Мета такого

виховання полягає в реалізації широкого педагогічного арсеналу засобів, що, зі свого боку, сприяє інтеграції й консолідації різних культурних спільнот в українському суспільстві.

Вважаємо, що в основі методичного забезпечення полікультурного виховання учнів у системі діяльності школи, подібно до інших методичних систем, повинні бути такі компоненти: (рис. 4.1.).



Рис. 4.1. Структура методичного забезпечення полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ

Як зазначено на рис. 4.1, до методичного забезпечення полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ ми віднесли передусім програми й плани полікультурного виховання. У створенні методичного забезпечення полікультурного виховання із застосуванням різноманітних форм і методів було дотримано шість таких етапів: підготовчий, етап планування, етап очікувань групи, етап обговорення проекту, етап моніторингу результатів здійсненої методики полікультурного виховання.

1. *Підготовчий етап.* На цьому етапі окреслювалася специфіка виховної ситуації й виховна мета, давалася відповідь на запитання: якою є специфіка культурного середовища в класному чи шкільному колективі? Чому саме цю форму треба використовувати? Що буде предметом виховної роботи? Який матеріал ляже в її основу? Хто буде задіяний? Яка вікова

група? Яка кількість дітей буде залучена? Яким чином буде організований виховний процес?

2. *Етап планування.* Цей етап передбачав визначення конкретних виховних завдань, розробку й модифікацію відповідних методів роботи, формування часового графіка реалізації певних форм і методів полікультурного виховання, визначення необхідних ресурсів тощо.

3. *Етап визначення очікувань групи.* Під час реалізації запропонованих виховних форм важливим є звернення уваги на очікування дітей, створення духу кооперації й взаємної довіри в класному чи шкільному колективі. Діти повинні відповісти на запитання: “Яким є мій інтерес до цієї теми?”, “Чого я очікую?”, “Чого я хочу навчитися?”, “Яку це принесе мені користь?”, “Що я можу внести нового в процес реалізації проекту?”, “Який інтерес до цієї теми мають інші учні, учитель, батьки?”, “Які маю побоювання?”, “Які бар’єри можуть виникнути на цьому шляху?”.

4. *Етап обговорення тематики проекту/методики.* Як правило, етап обговорення ми проводили у вигляді реалізації методу “мозкового штурму, під час якого учні визначали, до якої сфери міжкультурних відносин стосується обрана тематика; чи зрозумілим є ключове питання певної справи/методу/форми; які соціокультурні групи (етнічні, релігійні, мовні, гендерні, расові, вікові, соціальні) покладеної в основу нашої роботи; які є в нас можливості для безпосереднього міжкультурного діалогу; де ми могли б більше дізнатися про певну культуру чи країну.

5. *Реалізація проекту / справи.* На цьому етапі ми структурували всі ідеї та побажання дітей з метою вибрати найприйнятніший для всіх варіант. Після досягнення консенсусу вироблялися спільні правила, окреслювалися очікувані результати, часовий план реалізації проекту/справи, здійснювався розподіл обов’язків. Робота учнів спрямовувалася так, щоб відповідна виховна ситуація й поставлені завдання мали достатній виховний потенціал і були реальними для реалізації проекту /справи. Перед початком роботи над кожною методикою діти ознайомлювалися із загальним планом її реалізації й

залучалися до обговорення таких питань: “Наскільки цікавою для вас є тема проекту?”, “Яким чином можна переформулювати тему проекту залежно від конкретної ситуації?”, “У чому полягає специфіка мети й завдань проекту?”, “Чи потребуємо ми в цьому випадку часового планування реалізації різних стадій виховної форми/проекту? Якщо так, то які в нас передбачено етапи, заходи?”, “Що робитимемо для втілення проекту?”, “Які ресурси в нас є і про що нам потрібно ще дізнатися, відшукати?”, “Який попередній досвід ми маємо?”, “Які потенційні ризики проекту і як їх уникнути?”, “Хто за що має відповідати?”, “Як ми оцінюватимемо проект?”, “Як ми оцінюватимемо участь кожного в реалізації проекту / вправі?”, “Які показники свідчатимуть про виконання завдання проекту / вправі?”.

6. *Моніторинг.* Під час реалізації різних форм і методів полікультурного виховання застосовувався моніторинг загальної атмосфери, у якій працюють діти, щоб уникати конфліктів або їх ефективно розв’язувати з огляду на складний і неоднозначний характер міжкультурної взаємодії. Діти опитувалися на кожному етапі реалізації певної виховної форми /вправи, щоб відчувати їхній настрій і готовність до міжкультурної взаємодії. Оцінювання відбувалося у формі індивідуальних опитувань, спостереження за реакцією учнів, рефлексії й опитування в парах, вивчення результатів індивідуальної діяльності учнів, спостереження за роботою учнів у групах під час обговорення й дискусій. Моніторинг дав можливість відчувати настрій учнів різних вікових груп, їхню готовність до культурної взаємодії. У підсумку ми прагнули отримати від учнів відповіді на такі питання: “Що я отримав уже зараз?”, “Які це викликає в мене емоції (страх, тривога, задоволення, агресія, роздратованість, миролюбність, прагнення допомогти тощо)?”, “Що я хотів би з’ясувати ще про інші культурні групи?”. Для поглибленого моніторингу результатів застосованої форми/вправи полікультурного виховання можуть бути поставлені додаткові питання індивідуально чи всім членам групи: “Які схожі моменти й відмінності ви знайшли в кожній культурі?”, “Що вас здивувало?”, “Чи співвідноситься

набутий досвід із попередніми знаннями чи уявленнями про ту чи іншу культуру?”, “Які ситуації міжкультурної комунікації ви не могли передбачити?”, “Які сторони чи явища певної культури ви не можете зрозуміти?”, “Які ситуації ви вирішували ефективно, а які ні?”.

7. *Оцінювання.* Цей етап роботи передбачав визначення ефективності участі кожного й реалізації педагогічної форми загалом. Ми вважали за доцільне оцінити рівень полікультурної компетентності учнів перед початком виховної роботи й після її закінчення. У цьому сенсі зосередили увагу на тому, що в системі полікультурного виховання ми ставимо за мету формування полікультурної компетентності, котра передбачає як знаннєву, так і ціннісну та діяльнісну складові, і той факт, що в полікультурних класах учні-представники різних культур можуть мати різні уявлення про специфіку необхідних знань, умінь і внутрішньої готовності до міжкультурного діалогу в навчально-виховному процесі. В окремих культурах, яким притаманний “високий рівень дистанції до влади” (Г. Гофстед [432]) оцінювання може обмежуватися тільки знаннєвим компонентом полікультурної компетентності. У ліберальних демократичних культурах із “низьким рівнем дистанції до влади” оцінювання є складнішим і багатограннішим процесом. Зокрема, головний акцент тут робиться на процесі розвитку особистості дитини й усіх психологічних характеристик (сприйняття, психо-емоційних станів, обізнаності, ставлення, навичок, відображення, манери поведінки), зміні її ціннісних орієнтацій.

Прикладом реалізації методики полікультурного виховання в системі діяльності навчального закладу може слугувати наш досвід реалізації інтерактивних вправ, котрі стали основою методичного компоненту моделі полікультурного виховання (навчально-методичний посібник для педагогів загальноосвітніх навчальних закладів “Ми серед інших. Інші серед нас. Форми і методи полікультурного виховання” (П. Кендзьор, 2016) [146]. У посібнику запропоновано низку виховних інтерактивних вправ, спрямованих на формування в дітей шкільного віку навиків ефективною міжкультурною

взаємодії, що ґрунтується на міжособистісній довірі, толерантності, повазі до культурних відмінностей, готовності до позитивної комунікації й співробітництва. Матеріали адресовані педагогам, психологам, фасиліаторам міжкультурної взаємодії, а також усім тим, хто цікавиться інноваційними методами полікультурного виховання. Запропонована методика полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ містить широкий спектр виховних форм і методів, що сприятиме ефективнішому використанню всіх потенційних виховних можливостей полікультурного середовища й тим самим якісному розширенню тематичної бази системи виховання в загальноосвітньому навчальному закладі й поза його межами.

Запропоновані навчально-методичні матеріали базуються на ідеї комплексного підходу до реалізації системи полікультурного виховання як у навчальному процесі, позакласній і позашкільній роботі, так і в багатоаспектній атмосфері функціонування виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу. Методична база нашої моделі полікультурного виховання, містить:

- приклади інтеграції полікультурного виховання у викладання окремих навчальних предметів (історія, географія, література та мова, музика, малювання);
- можливості реалізації аспектів полікультурного виховання в системі роботи класного керівника (виховні години);
- розкриття потенціалу полікультурного компонента у позакласній і позашкільній роботі (фестивалі культур, вечори, робота тематичних гуртків, учнівські проекти, екскурсії, міжкультурні обміни, табори й експедиції, робота з місцевою громадою тощо).

Водночас у процесі роботи над методичними матеріалами ми визначили універсальні підходи до вибору форм і методів, що є прийнятними для будь-якої ситуації міжкультурного діалогу в учнівському середовищі. Такі форми й методи мають сприяти активній та інтерактивній взаємодії дітей, які представляють різні етнічні, релігійні, мовні групи, забезпечувати

критичне мислення в ході оцінки різноманітних явищ як своєї так і інших культур, забезпечувати можливість позитивної особистісної ідентифікації з тією чи іншою групою в будь-якій педагогічній ситуації.

За структурою усі рекомендовані до використання інтерактивні вправи методичного блоку моделі можна умовно поділити на вісім розділів, що тематично об'єднані однією головною ідеєю – від загальних питань культури (“Що таке культура?”) до окремих питань міжкультурної комунікації (“Міжкультурні стереотипи та упередження”) і соціокультурних проблем становлення особистості в системі діяльності школи (“Соціальний вимір полікультурності”). Характер організації роботи в межах кожного розділу, вправи, побудований за принципом – від глибшого аналізу власної культури до пізнання, сприйняття, та інтеграції в інші. Усі тематичні блоки вміщують набір інтерактивних форм полікультурного виховання дітей різного віку в школі; кожна форма (вправа) має уніфіковану структуру, представлену окремими компонентами.

Структура інтерактивних вправ містить такі компоненти: назву вправи, ключове запитання (проблема, на вирішення якої спрямована методика), виховну мету, вікову групу, форми й методи для досягнення виховної мети, ключові поняття теми (терміни, що безпосередньо стосуються цієї тематики), тривалість, коментарі, вступне слово вчителя, опис реалізації мети.

Беручи до уваги важливість актуалізації теми й формування мотиваційного інтересу учнів для розгляду певної проблематики, ми сформулювали в кожній інтерактивній вправі головні тези вступного слова вчителя, котрі педагог може використати для зацікавлення й мотивації учнів. Зазначимо, що виховна мета кожної вправи має алгоритмічний характер. Педагоги загальноосвітніх навчальних закладів можуть вносити свої корективи до структури вправ, що робить матеріали мобільними, динамічними і гнучкими щодо реальних ситуацій полікультурного виховання в кожному з трьох типів загальноосвітніх навчальних закладів, які ми виділили в попередніх підрозділах (культурно однорідне виховне

середовище, культурно неоднорідне виховне середовище з домінуючою культурою, культурно неоднорідне виховне середовище без домінування певної культури) (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Найбільш ефективні інтерактивні вправи для реалізації у певному типі виховного середовища

культурно однорідне виховне середовище	Дискусія “Що таке культура?”; Тиждень/місячник міжкультурного діалогу; Презентація “Айсберг культури”; Дослідження “Культурні артефакти”; Експедиція вглиб культури; квест “Обери країну, у якій ти хотів би жити”; Проект “Багатокультурна карта мого населеного пункту, мікрорайону, вулиці”; Дискусія “Полікультурне суспільство”; бліц-дослідження “Три релігії: храми, священні книги, свята”; інтерактивна вправа “Світ як село чисельністю 100 мешканців”; Гра “Мої очікування”; Диспут “Мова сусіда”; Тренінг “Ні” у різних культурах”; історична розвідка “Більшість – меншість в історії”; Проект “Жива бібліотека”; заняття “Мандрівний народ – роми”; Літні табори “Джерела толерантності”; Дослідження “Наші свята”; Релігійні традиції в Україні; проект “Регіональне розмаїття України”.
культурно неоднорідне виховне середовище із домінуючою культурою	Дискусія “Моя історія, моя культура”; інтерактивне заняття “Дилема Хельги”; День пам’яті про тагедії народів України; проект “Жива бібліотека”; вправа “Біла ворона”; Прийом “Доповни речення”; інтерактивна вправа “Сходинки взаємин”; Тренінг “Міжкультурні конфлікти”; вправа “Малюємо “толерантність””; Літні табори “Джерела толерантності”; Проект “Меншини в Україні”; Наші свята; Дні національних культур України; Тиждень/місячник міжкультурного діалогу; Бліц-дослідження “Народна педагогіка”; Притчі про багатокультурність; вправи на тему толерантності “Сніжинки”, “Сім нот”, “Мої унікальні сусіди”, “Хто тут іноземець”; Дискусія “Різноманітність людських цінностей”; Конкурс “Етичні цінності й права людини”; Щоденник міжкультурної комунікації; інтерактивні вправи “Ти означаєш багато”, “Дитяча дружба не має кордонів”, “Сила добрих слів”; “Про всіх на світі”; Проекти “Єдність у різноманітності”, “Гендерна рівність”; “Соціальні ролі”; “Хроніка вихідного дня”;

культурно неоднорідне без домінування певної культури	Тиждень/місячник міжкультурного діалогу; Експедиція вглиб культури; Проект “Не тільки смак”; Багатокультурна карта мого населеного пункту, мікрорайону, вулиці; Дослідження “Сучасні мігранти”; вправа “Привітання в різних культурах”; День рідної мови в багатокультурному класі; інтерактивна вправа “Мовчки, але спільно”; Дискусії “Як будувати рідну хату”, “Багатоманітність і мова”; заняття “Міграції в історії України”; “День пам’яті про трагедії народів України”; Проект “Жива бібліотека”; Табори “Джерела толерантності”; бліц дослідження “Релігійні традиції в Україні”; Проект “Регіони України. Єдність у різноманітності”; “Схід і Захід разом”;
-------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Тому вибір конкретних форм чи методів полікультурного виховання в системі діяльності школи можуть зумовлювати різні чинники і насамперед специфіка полікультурного середовища, у якій навчаються й виховуються учні.

Вибираючи формат вправ для роботи у культурно неоднорідному середовищі класу з домінуючою культурою, ми акцентували увагу на глибокому дослідженні всіх елементів власної культури й домінуючої культури, серед якої на цей час проживає учень, їхньої взаємодії та взаємовпливу. Для навчальних закладів і класів, у яких переважають представники однієї культури, добір форм і методів полікультурного виховання, що передбачають пізнання інших культур і формуванням розуміння сутності полікультурного суспільства є надзвичайно актуальними. У школах із яскраво вираженим полікультурним розмаїттям учнівського контингенту використовувалися виховні форми, що пропонують інтерактивні форми міжкультурної взаємодії. Ми вважали, що для педагога важливо з’ясувати характер виховної мети, вікові особливості групи вихованців, ефективність певної виховної методики й можливості її адаптації відповідно до культурних особливостей середовища.

Варто мати на увазі той факт, що в полікультурному вихованні можуть виникати різні педагогічні ситуації, накопичуватися суперечливі ефекти міжкультурної комунікації, включаючи й конфліктні. Важко спрогнозувати, чого саме учні хочуть досягти у ході пізнання іншої культури, які запитання будуть ставити, як вестимуть себе в різних ситуаціях. Наш досвід свідчить,

що учитель повинен бути готовим до виникнення непередбачуваних ситуацій, бути особливо тактовним та гнучким у ситуаціях міжкультурного діалогу.

Для ефективнішої реалізації окремих інтерактивних вправ, на початку їх реалізації всім учасникам було запропоновано відповісти на такі запитання (курсивом подаються можливі варіанти відповідей):

1) Про кого, про що я хочу дізнатися? – *Про іншу культуру, її риси, представників.*

2) Яким чином я буду отримувати інформацію? – *Опитати місцевих мешканців, які проживають у моєму населеному пункті, використати літературу, Інтернет-сайти, підручники з історії.*

3) Які знання й навички мені для цього потрібні? – *Уміння брати інтерв'ю, необхідний словниковий запас мови, якою спілкуються представники певного етносу.*

4) Кого я ще можу залучити до цієї роботи? – *Моїх друзів, однокласників, місцевих мешканців, учителя.*

5) Які потенційні ризики існують? – *Я не знаю мови певної етнічної спільноти; у мене немає знайомих серед представників цієї спільноти.*

6) Що я робитиму, коли отримаю необхідні знання? – *Буду використовувати набутий досвід під час спілкування з представниками цієї культури.*

7) Яким чином це мало б вплинути на мене? – *Я зможу навчитися розуміти іншу культуру, стану обізнанішим, більш терпимим.*

Після закінчення проведення кожної вправи учні порівнюють свої очікування напередодні контакту з певною культурою із набутим у процесі пізнання цієї культури практичним досвідом.

Важливо, щоб під час реалізації певних форм і методів учень чітко розумів алгоритм досягнення мети. Як приклад, наведемо алгоритм оцінки результатів означеної методики, котрий ми використовували з учнями

експериментальних класів і сформулювали у вигляді переліку запитань, на які очікується відповідь учасників експерименту.

Комплекс названих питань ми представили на рис. 4.2.

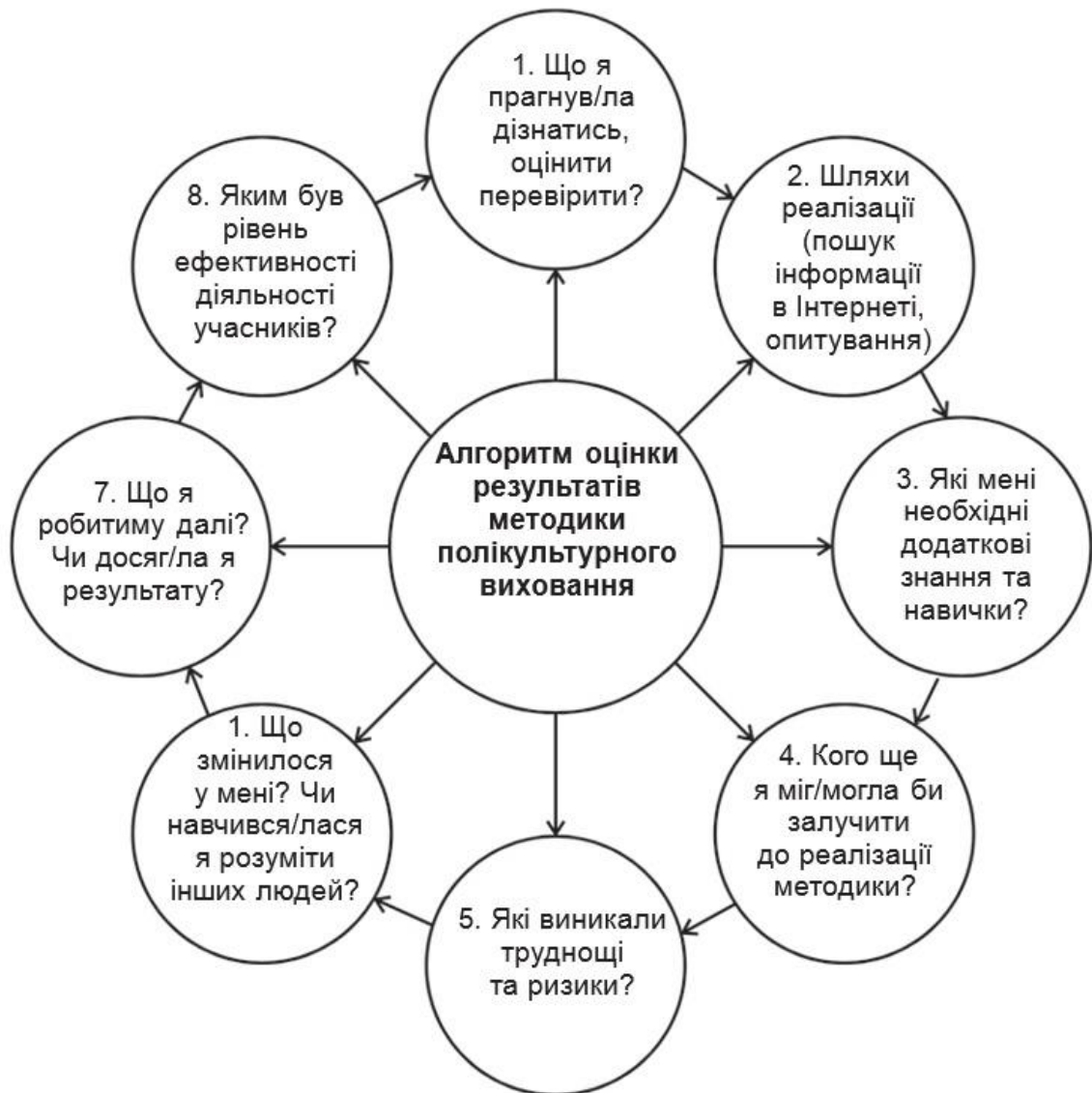


Рис. 4.2. Індивідуальний алгоритм оцінки результатів полікультурного виховання в системі діяльності ЗНЗ.

Спосіб оцінювання рівня ефективності проведення кожної інтерактивної вправи опирався на гармонійне поєднання таких складників в особистості вихованця, і бралися до уваги такі психологічні характеристики особистості, як:

- спосіб сприйняття певної культури;

- рівень обізнаності про цю культуру;
- характер ставлення до іншої культури;
- манера поведінки учня під час міжкультурної комунікації.

Зокрема, дуже важливою була саме ціннісна складова процесу полікультурного виховання, тобто динаміка зростання позитивного ставлення певної особистості до свого ровесника чи групи, котрі представляють іншу культуру.

Загалом оцінювання спиралося на:

- характер індивідуальних реакцій школярів;
- рефлексію й опитування в парах або малих групах;
- індивідуальне опитування;
- аналіз роботи в малих групах.

Під час оцінювання роботи учнів брався до уваги той факт, що характер міжкультурної взаємодії є складним за своєю природою явищем і містить прояви на рівні як свідомої так й підсвідомої поведінки вихованця. Здійснені на цій основі узагальнення мають певну цінність для того, щоб зорієнтуватися в процесі особистісного розвитку дитини. Таким чином, за результатами оцінювання формувалися напрями корекції виховного процесу в полікультурному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Під час реалізації методики полікультурного виховання в системі діяльності школи суб'єкти освітнього процесу опитувалися на предмет рефлексії отриманих індивідуальних, групових і загальних результатів, а також щодо самооцінки сформованості полікультурної компетентності за допомогою таких питань: “Який досвід є для тебе цінним та корисним?”, “Чого ти навчився/навчилася, який досвід отримав/отримала і як ти змінився/змінилася?”, “Наскільки змінилося твоє загальне ставлення до інших культур?”, “Наскільки змінилося твоє ставлення до окремих представників інших культур?”, “Які труднощі були в тебе під час міжкультурної взаємодії?”, “Які нові запитання й відповіді виникли в тебе в певній ситуації міжкультурної взаємодії?”, “Наскільки зміниться твоя

поведінка після отриманого досвіду і як довго її можна застосовувати в майбутньому?”.

Оскільки виховний процес становить собою ситуативний і динамічний процес взаємодії суб'єктів виховання, існує небезпека, що в певній ситуації запропонована методика полікультурного виховання може не досягати прогнозованої мети. Наша експериментальна роботи свідчить, що варто уникати безумовного й буквального застосування тих чи інших форм і методів полікультурного виховання. Те, що спрацьовує в одному контексті, не завжди легко повторити в інших ситуаціях. Форми й методи полікультурного виховання, які ми обрали, особливо ефективно використовувалися за умови їхньої можливої адаптації залежно від організаційно-педагогічних, культурних і соціальних умов відповідного виховного середовища, вікової групи, конкретного класу, типу школи, рівня полікультурної компетентності педагогічного колективу та ін.

Користуючись розробленими навчально-методичними матеріалами, ми співвіднесли традиційну класифікацію методів виховання з тими завданнями полікультурного виховання, які реалізовувалися в процесі нашої роботи як системний об'єкт, і представили результати аналізу у таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

**Способи і характер інтеграції виховних методів у системі
полікультурного виховання**

Методи	Характеристика методу виховання	Інтерактивні вправи для системи полікультурного виховання
Словесні методи	<p><i>Словесне переконання, пояснення, роз'яснення, навчання, умовляння, розповідь, бесіда.</i></p> <p>Полікультурний потенціал словесних методів виховання полягає в їх спрямованості на свідомість особистості, її почуття й волю. Словесні методи виховання надають дитині необхідний обсяг інформації про полікультурність і її прояви в життєдіяльності школи й кожного вихованця. Ця група методів дає можливість доводити, акцентувати увагу, розвивати навички оцінювання тощо</p>	<p>“Уявлення про культуру”</p> <p>“Тиждень міжкультурного діалогу в школі”</p> <p>“Культурні артефакти”</p> <p>“Експедиція вглиб культури”</p> <p>“Народна педагогіка”</p> <p>“Багатокультурна карта мого міста/села”</p> <p>“Сучасні мігранти”</p>
Метод прикладу	<p>Цей метод використовується з метою конкретизації й доведення істинності певного твердження, – як аргумент, що спонукає до наслідування. Як позитивні, так і негативні приклади у сфері полікультурного виховання дають можливість співвіднести рівень сформованості полікультурної компетентності з тими зразками, що інтерпретуються суб'єктами освітнього процесу в системі діяльності школи.</p>	<p>“Культурні артефакти”</p> <p>“Експедиція вглиб культури”</p> <p>“Народна педагогіка”</p> <p>“Багатокультурна карта мого міста/села”</p> <p>“Мандрівний народ – роми”</p>
Педагогічна вимога	<p>За допомогою педагогічної вимоги здійснюється вплив на свідомість учня з метою мотивувати його до доцільної діяльності або ж до гальмування соціально несхвалюваних дій. Вимога розвиває персональну відповідальність учня, дисциплінує його. Педагогічна вимога в моделі полікультурного виховання стосується дотримання окремих принципів і норм міжкультурної комунікації, розвитку вмінь і навичок толерантної поведінки та ін.</p>	<p>“Тиждень міжкультурного діалогу в школі”</p> <p>“Айсберг культури”</p> <p>“Народна педагогіка”</p> <p>“Багатокультурна карта мого міста/села”</p> <p>“Сучасні мігранти”</p> <p>“Три релігії: храми, священні книги, свята”</p> <p>“Здаю помешкання”</p>

Продовж. табл. 4.3

Враховання громадської думки	За допомогою громадської думки педагогічна вимога набуває колективного характеру. Громадська думка сприяє формуванню в учня усталеного ставлення до інокультурних феноменів, розвитку полікультурних переконань, поглядів.	<p>“Уявлення про культуру” “Культурні артефакти” “Не лише смак” “Народна педагогіка” “Обери країну, у якій ти хотів би жити” “Багатокультурна карта мого міста/села” “Сучасні мігранти” “Міжкультурні конфлікти”</p>
Вправління	За допомогою методу вправління учень досягає навичок толерантного ставлення до <i>Іншого</i> , розвиває усталені форми поведінки в полікультурному середовищі, формує культуру мови й дискусії в питаннях міжкультурного спілкування. Вправління відіграє велику роль у здатності учня говорити правду, толерантно відгукуватися про носіїв іншої культури, бути самостійним у своїх поглядах на полікультурність шкільного середовища тощо.	<p>“Уявлення про культуру” “Айсберг культури” “Експедиція вглиб культури” “Не лише смак” “Притчі про багатокультурність” “Обери країну, у якій ти хотів би жити” “Сніжинки” “Три релігії: храми, священні книги, свята” “Дитяча дружба не має кордонів” “Здаю помешкання”</p>
Привчання	Привчання дозволяє сформувати навички вчасно виконувати певні дії, дотримуватися встановлених правил у міжкультурній комунікації та ін. Застосування цього виховного методу ґрунтується на прагненні забезпечити безперервність зусиль у щоденному житті учнів у полікультурному середовищі.	<p>“Тиждень міжкультурного діалогу в школі” “Експедиція вглиб культури” “Обери країну, у якій ти хотів би жити” “Сніжинки” “Три релігії: храми, священні книги, свята” “Автопортрет” “Щоденник міжкультурної комунікації”</p>
Доручення	Цей виховний метод забезпечує учням можливість виконання завдань групи чи колективу, пов’язаних з колективною вимогою. Доручення сприяє розвитку недостатньо сформованих якостей, наприклад, толерантності, здатності до порозуміння та ін.	<p>“Тиждень міжкультурного діалогу в школі” “Культурні артефакти” “Експедиція вглиб культури” “Притчі про багатокультурність” “Сніжинки” “Багатокультурна карта мого міста/села” “Сучасні мігранти”</p>

Виховні ситуації	<p>У полікультурному вихованні створення виховних ситуацій відіграє роль каталізатора розвитку полікультурної компетентності. Виховні ситуації можуть бути розвивати творчість і й гальмувати водночас. Вони дозволяють формувати вияви піклування про іншого, доброти й уваги; дають можливість активізувати приховані почуття в полікультурному середовищі школи; уможливають зміцнення впевненості учня в своїх силах і своїх діях у міжкультурному спілкуванні. Виховні ситуації дають змогу реалізовувати паралельну педагогічну дію як спосіб колективного впливу на окремого вихованця в середовищі.</p>	<p>“Тиждень міжкультурного діалогу в школі” “Експедиція вглиб культури” “Притчі про багатокультурність” “Обери країну, у якій ти хотів би жити” “Три релігії: храми, священні книги, свята” “Хто тут іноземець?” “Різноманітність людських цінностей” “Малюємо толерантність”</p>
Змагання	<p>Метод змагання дозволяє виявляти здорову конкуренцію в досягненні успіхів, зокрема й у спілкуванні, взаємодії, протистоянні тощо. Застосування цього методу дає змогу учням виявляти самостійність у здобутті знань, формуванні вмінь і навичок полікультурної поведінки. Завдяки методу змагання вдається надати учням нових знань про інші культури, їхню специфіку, що сприяє формуванню полікультурної компетентності.</p>	<p>“Уявлення про культуру” “Айсберг культури” “Культурні артефакти” “Експедиція вглиб культури” “Сніжинки” “Мої унікальні сусіди”</p>
Мотивації та контролю	<p>Стимулювання дає можливість схвалити чи осудити дії учня чи педагога, попереджати небажані й несхвалювані дії. Стимулювання сприяє формуванню в учнів почуття провини, сорому й каяття в ситуаціях їхньої некоректної поведінки в полікультурному середовищі школи; розвивати позитивні емоції учнів внаслідок їхнього заохочення. Заохочення дозволяє розширити коло прав та обов’язків учня, зокрема пов’язаних з полікультурністю. Особливими формами стимулювання в контексті досліджуваної нами проблеми можуть стати моральний осуд і моральні санкції. За своїм змістом методи стимулювання безпосередньо пов’язані з феноменом справедливості як універсальної цінності.</p>	<p>“Уявлення про культуру” “Культурні артефакти” “Не лише смак” “Притчі про багатокультурність” “Сніжинки” “Сучасні мігранти”</p>

Таким чином, нами апробовані в процесі експерименту зміст і специфіка методичного забезпечення полікультурного виховання учнів у системі діяльності школи. З'ясовано, що означене методичне забезпечення складається з трьох основних компонентів (програми й плани полікультурного виховання учнів; навчально-методичні матеріали, посібники, інструктивно-методичні матеріали; матеріали моніторингу рівня полікультурної компетентності учнів у системі діяльності школи). Важливе місце відіграє розроблення системи вправління учнів, яка представляє широкий спектр можливостей для роботи з полікультурним середовищем загальноосвітнього навчального закладу, формування в учнів полікультурної компетентності. Проаналізовано структуру означеного комплексу вправ, його відповідність віковим та індивідуально-психологічним особливостям учнів загальноосвітнього навчального закладу.

Керуючись традиційною класифікацією методів виховання (методи формування свідомості учнів, методи організації діяльності й формування досвіду суспільної поведінки, методи регулювання й стимулювання поведінки), ми в дослідженні визначили полікультурний ресурс окремих методів виховання (словесних методів, привчання, вправління, створення виховних ситуацій).

Найбільш ефективними формами й методами полікультурного виховання в системі діяльності школи на основі теоретичного аналізу проблеми дослідження й власного авторського досвіду виховної діяльності було визнано: діалог, дискусію, роботу в парах і групах, рольову гру, контент-аналіз текстів та інших джерел культурної інформації, інтерв'ювання, опитування, створення виховних ситуацій, привчання, оцінку й самооцінку. У роботі обґрунтовано зміст і специфіку реалізації цих методів і форм полікультурного виховання залежно від типу навчального закладу, особливостей соціокультурного середовища школи, віку учнів та їхніх індивідуально-психологічних особливостей.

Як приклад практичного втілення методики полікультурного виховання в системі діяльності школи наведено алгоритм оцінки результатів означеної методики, який використовували під час експериментальної роботи.

4.3. Вікові особливості реалізації методики полікультурного виховання

Загальні питання вікових особливостей полікультурного виховання учнів у системі діяльності школи ми обґрунтовали в п. 3.1 (початкова освіта, основна освіта й старша освіта).

Вважаємо, що означені вікові особливості справляють вирішальний вплив на специфіку реалізації моделі полікультурного виховання учнів і характер її практичної реалізації. Це дає можливість співвіднести запропоновані форми й методи полікультурного виховання з рівнем сформованості полікультурної компетентності вихованців різних вікових груп.

4.3.1. Форми і методи полікультурного виховання у початковій школі

Ми проводили вивчення проблематики міжкультурних взаємин в учнів початкової школи, спираючись на використання ігрових технологій та інших форм і методів полікультурного виховання, спрямованих на формування у молодших школярів ціннісного ставлення до інших людей, гуманних і доброзичливих взаємин.

У ході дослідження ми брали до уваги той факт, що в молодшому шкільному віці закладаються ціннісно-культурні основи становлення особистості, усвідомлюється власна ідентичність. У цей період дитяча свідомість спрямована на неупереджене пізнання навколишнього світу. Саме тому період молодшого шкільного віку є найсприятливішим для формування в дітей толерантності.

З іншого боку, ми підтвердили, що молодший шкільний вік є найсенситивнішим періодом у розвитку дитини, особливо коли йдеться про розвиток гармонійних стосунків з однолітками, які походять з іншого культурного середовища. У період молодшого шкільного віку в дітей починає проявлятися особливий інтерес до людей, які відрізняються від більшості мовою спілкування, кольором шкіри тощо.

З результатів констатувального етапу експерименту випливає, що учні молодших класів володіють слабкими знаннями про національний склад населення України, регіональні культурні особливості. Під час контактів з представниками інших культур діти цього віку досить часто проявляють індиферентне ставлення до *Інакшості*, не вміють конструктивно взаємодіяти з ровесниками, які відрізняються від них. Ми виходили також з того, що в дітей молодшої вікової групи ще не розвинуте почуття власної ідентичності у всій її багатоаспектній структурі, їм не вистачає знань про моральні цінності, толерантність, а також досвіду міжкультурної взаємодії.

Водночас слід зазначити, що молодші школярі мають досить чітке уявлення про власну національну ідентичність, хочуть мати друзів, які належать до різних культур і проживають у різних країнах. Цей віковий етап визначає особливості емоційного світу дитини – її безпосередність, емоційну відкритість спілкування, прагнення до нових контактів та ін.

У зв'язку з такими суперечливими характеристиками молодших школярів ми дійшли висновку, що полікультурне виховання в початковій школі варто будувати на засадах послідовного озброєння учнів знаннями про особливості різних культур, про спільне й відмінне, що є між ними. Полікультурне виховання має ґрунтуватися на особливостях розвитку дітей молодшого шкільного віку: прагнення до наслідування поведінки дорослих, передусім членів референтної групи; поступове формування алгоритмів взаємодії в групі тощо.

У розбудові моделі й методики полікультурного виховання, на нашу думку завданнями початкової школи є:

- розвиток у школярів моральних цінностей добра, добросусідства, взаємоповаги й рівності, поваги до прав людини, на яких базується демократичне суспільство;
- навчання правил поведінки та дотримання найважливіших суспільних норм у шкільному середовищі;
- привчання дітей дослухатися до думки іншого, сприймати його як рівноправного партнера;
- формування в молодших школярів навичок спілкування з представниками різних культур, соціальних прошарків, з дітьми, які мають особливі потреби;
- сприяння розвитку в дітей нових знань і уявлень про різноманіття навколишнього світу.

Незважаючи на те, що для молодших школярів провідною діяльністю є навчання, ми здійснювали полікультурне виховання з урахуванням необхідності в цьому віці постійної ігрової діяльності. Ігрові методики дають можливість учням початкової школи краще висловлювати власні почуття, позитивно спілкуватися з іншими, розв'язувати внутрішні конфлікти.

З метою ефективного провадження полікультурного виховання в початковій школі ми провели опитування учнів молодших класів. Зокрема, ми прагнули здійснювати не лише кількісний, але й якісний аналіз отриманих результатів, враховуючи запитання й коментарі дітей, які брали участь в опитуванні. Наприклад, такі запитання: “Хто для тебе значить найбільше?” і завдання “Розмісти на сходинках різних людей” супроводжувалися запитаннями й коментарями з боку дітей щодо власної ідентичності, ставлення до інших людей. Причому, як зазначають учителі початкових класів, така реакція дітей супроводжувалася, як правило, досить чіткими розмірковуваннями й обґрунтуваннями. Як результат, ці контрольні зрізи рівнів сформованості полікультурної компетентності несли для дітей значний виховний потенціал. Наші спостереження за опитуванням дітей молодшого шкільного віку й результати опитування засвідчили необхідність розробки

спеціальної методики, спрямованої на формування знанневих, емоційних і діяльнісних компонентів полікультурної компетентності.

Під час реалізації запропонованої моделі полікультурного виховання наші педагогічні дії реалізувалися шляхом використання змісту текстів, що є в букварях, читанках, підручниках з природознавства та ін. Виховний потенціал таких текстів спрямований на розвиток загальнолюдських, національних і громадянських цінностей, завдяки яким у свідомості молодшого школяра формуються певні моральні ідеали, що відображають рівень поваги до представників різних етносів і релігійних вірувань, уявлення про етнічне й мовно-культурне розмаїття сучасного суспільства, що сприяє вихованню в них порозуміння, взаємоповаги, навичок міжкультурного діалогу, попереджає розвиток етноцентризму.

Контингент учнів молодших класів у розробленій моделі полікультурного виховання є першою ланкою в процесі формування полікультурної компетентності особистості школяра й передбачає:

- на культурно-пізнавальному рівні – набуття сукупності теоретичних знань про етнічний склад місцевої громади, традиції свого та інших етносів, норм і правил поведінки під час взаємодії з людьми різних культурних традицій, соціального досвіду, віросповідань, знань і уявлень про більшість і меншість, інакшість, толерантність і нетерпимість.

- на толерантно-ціннісному рівні передбачається прояв поваги до людей з різними культурними традиціями, соціальним статусом, вірою.

- на комунікативно-поведінковому рівні для нас було важливо формувати в дітей молодшого шкільного віку вміння приймати іншу думку, надавати допомогу й співпрацювати зі своїми ровесниками – представниками інших культурних груп.

Варто відзначити існуючий іноземний досвід роботи з багатокультурним колективом дітей у початковій школі, який ми використовуємо у своїй роботі. Зокрема німецький експерт у сфері полікультурного виховання дітей молодшого шкільного віку

Барбара Шлотманн [419] пропонує такі організаційно-методичні поради:

- 1) Точне називання імен дітей та їх вимовляння без помилок. Дослідниця вважає, що ця проста порада має важливе значення, адже дитина тільки тоді сприймає комунікативний посил, якщо її ім'я вимовляється правильно;
- 2) Знання про країни походження дітей та місця їхнього теперішнього чи попереднього проживання (місто, містечко, село). Ці знання допоможуть педагогові створити базу для культурної інтеграції дітей в одному класі;
- 3) Відомості про те, наскільки давно діти вчать в цій школі, живуть у цьому населеному пункті. Для використання життєвого досвіду дитини в ситуаціях міжкультурної взаємодії важливо знати, наскільки добре дитина орієнтується й адаптується в новому середовищі, чи потребує допомоги вчителя або однокласників;
- 4) Знання про те, наскільки систематично дитина відвідує школу, наскільки вона є інтегрованою в соціокультурне середовище навчального закладу. Якщо рівень інтегрованості дитини в середовищі недостатній, необхідно розуміти причини такого явища – з огляду на хворобу, з політичних чи релігійних мотивів, з сімейних причин та ін.;
- 5) Відомості про рівень володіння учня письмом і мовленням; варто дізнатися, чи писала дитина раніше іншою мовою (кирилицею, арабською, ієрогліфами);
- 6) Розуміння того, які саме навички у вивченні різноманітних навчальних предметів має дитина, що саме вона знає і чого не знає;
- 7) Знання про володіння дитиною рідною мовою й мовою викладання в школі, наявний запас слів, рівень активного чи пасивного володіння рідною мовою й мовою викладання у школі;
- 8) Відомості про рівень знань дитини про оточуючий світ, призначення різноманітних предметів, живих істот та ін.;
- 9) Знання про культурний досвід, принесений дитиною до школи, про розподіл соціальних ролей у межах рідної для дитини культури, про культурні відмінності між носіями різних культур та ін. [410].

На основі досвіду спілкування з учителями початкових класів ми з'ясували, що в ситуаціях появи в класі нового учня для нього самого дуже важливим є досвід проведення першого дня в школі. Тому в класі варто

провести підготовчу роботу серед дітей і створити позитивну атмосферу прийому новачка. Задля цього учнів можна заздалегідь познайомити учнів класу із іменем такого/такої учня/учениці, місцем звідки він/вона прибув/прибула до школи, за можливості розглянути з дітьми причини, що спонукали до такого переїзду. Діти класу заздалегідь вирішують, де новачок буде сидіти, хто візьметься йому допомагати в перші дні. Формою першого привітання новачка в початковій школі може бути пісня, речитатив, які виконуватимуть діти. Школярі можуть розповісти новенькому про свій клас, школу, потім попросити його розповісти про себе.

Під час нашого експерименту педагоги на уроках української чи інших мов інтегрували у вивчення окремих тем виховні фрагменти з літературних творів, фольклору. Зокрема діти молодших класів практикували свої дії, бачачи етикетні моделі представлення, знайомства у літературі різних народів світу. Розвиток у дітей молодшого шкільного віку здатностей до міжкультурної комунікації виховує в них такі якості, як особиста гідність, відкритість, привітність, емпатія, а також готовність до спілкування.

Можна констатувати, що особливістю полікультурного виховання в молодшому шкільному віці є залучення дітей до таких форм діяльності, використання таких методів, які були б для них цікавими й тісно пов'язаними з довкіллям дитини. Головним напрямом реалізації полікультурного виховання з учнями початкової школи має стати, передусім, інтеграція елементів міжкультурних взаємовідносин у різні навчальні предмети, передусім читання, музичне й образотворче мистецтво. Особливої ваги тут набуває такий предмет, як "Я і Україна". Учитель може використовувати різноманітні методики виховання у позакласній діяльності.

Підсумовуючи аналіз наукової літератури та власний досвід, слід наголосити, що змістові та організаційні особливості реалізації моделі полікультурного виховання для учнів молодшої школи передбачають поетапну її реалізацію відповідно до вікових підгруп дітей молодшої школи. Зокрема, на першому й другому році навчання молодших школярів слід

залучати до участі в національних святах різних народів; вагомий виховний полікультурний вплив здійснюється під час вивчення рідної мови й іноземних мов. Навчання в третьому-четвертому класі може стати періодом залучення учня в організацію й проведення колективних справ, що мають соціокультурне підґрунтя, а це сприяє кращому розумінню себе та *Іншого*.

Отже, за результатами нашого дослідження можливо сформулювати висновок, що в молодшій школі платформою формування полікультурних цінностей виступає, передусім, рідна культура, під час знайомства з якою дитина пізнає її атрибути: мову, традиції, звичаї, обряди, фольклор, мистецтво тощо. Попри те, найбільш успішно у початковій школі реалізується комунікативно-діяльнісний компонент полікультурної компетентності.

4.3.2. Здійснення полікультурного виховання в системі основної освіти ЗНЗ

Завдання ЗНЗ стосовно полікультурного виховання, полягають у тому, щоб забезпечити розвиток особистості учня, його загальну освіту й виховання, сформувати досвід відповідної соціальної поведінки в полікультурному середовищі, створити сприятливий шкільний клімат для розвитку полікультурної компетентності. На це спрямований зміст освіти, до якого входять предмети, що несуть особливий потенціал полікультурного виховання: історія, українська й іноземні мови, література, музика тощо. Переконані, особливої уваги, заслуговує вивчення в ЗНЗ етики як дисципліни, метою якої є стимулювати пізнавальний інтерес до етичного знання, до основ моральної культури; розвивати й синтезувати наявні та здобуті учнями знання про людину й моральні взаємини в суспільстві, про норми моральності, правила культури поведінки; формування досвіду моральних взаємин з однолітками, батьками, учителями, знайомими й незнайомими людьми; удосконалювати уміння моральної самооцінки учнів;

формувати емоційно-чуттєву сферу особистості школяра; привчати до дружелюбності й увічливості, поваги й чуйності до інших, толерантності і милосердя; закласти основи вміння контролювати, оцінювати й регулювати свої взаємини з іншими на психологічному рівні.

Як свідчать результати експериментальної частини нашого дослідження, у процесі полікультурного виховання дітей середнього шкільного віку важливо використовувати такі форми й методи роботи, які дали б їм можливість проявити свою індивідуальність, розвивати здатність до порозуміння, довіри й підтримки.

Для прикладу наведемо можливості розвитку полікультурної компетентності учнів середньої школи під час вивчення різних мов. З огляду на те, що в цей час учні базової середньої системи освіти пізнають лексичні, морфологічні й синтаксичні особливості рідної та іноземних мов, важливо запропонувати дітям-підліткам порівняти загальні уявлення про різні мовні системи як на вербальному, так і невербальному рівнях. Для цього кожному учневі в класі чи групі пропонується пізнати певну мовну систему спілкування представників тієї чи іншої культури у вербальному й невербальному вимірах за таким зразком:

– Загальна інформація про певну мову: назва мови; подібні слова, вирази з рідною чи іншою (напр., англійською) мовою; нові/цікаві слова та вирази.

– Особливості невербальної комунікації: Як близько люди стоять один до одного під час розмови? Чи торкають вони руками один одного? Яким чином здійснюється контакт очей? Чи дивляться в очі одне одному? Як довго? Чи є контакт погляду без вербального спілкування? Чи використовують люди жести й спеціальну міміку? Які інші особливості комунікації ти зауважив?

Згодом кожен із учнів представляє “свою мову”, тобто мову яку він досліджував. Це необов’язково є його рідна мова. Виступи учнів можуть супроводжуватися демонстрацією фотографій, відео- та аудіо записів із

носіями мови. У ході такої роботи діти розвивають культуру зворотного зв'язку, знаходять соціальні дистанції під час спілкування, розвивають моделі ведення діалогу й характер вираження спонукальної дії до опонента, співвідношення раціонального й емоційного у перебігу спілкування, демонструють статус приватності в діловій комунікації, домінування співпраці чи конкуренції в ході спільної діяльності, стежать за рівнем емоційного контролю тощо.

На основі матеріалів навчально-методичного посібника “Ми серед інших. Інші серед нас” (П. Кендзьор, 2016) [146], продемонструємо особливості використання змісту полікультурного виховання учнів середнього віку. Так, про особливості невербальної поведінки представників різних культур учні дізнавалися під час виконання вправи “Мовчки, але спільно”. Задля цього вчитель дає завдання учасникам групи зробити щось спільне – намалювати плакат, скласти пазли, виготовити виріб з глини чи пластиліну з однією умовою: учні повинні це все виконувати мовчки. Діти, виконавши завдання, представляють його результат на відповідній виставці в кінці уроку. Коли вже всі експонати виставки є готовими, учитель організовує обговорення за такими питаннями: “Хто був у вашій групі?”, “Чи вдавалося вам знаходити порозуміння?”, “Чи легко вам було працювати мовчки?”, “Хто взяв на себе роль організатора?”, “Яким чином ви координували свої дії?”, “Чи всі отримали позитивні емоції від процесу роботи?”. Виховною метою цієї вправи є створення такого середовища, де б цінувалися всі учні, їхні культури, релігії й ідентичності, де б діти відчували свою значущість, неповторність.

У результаті виконання таких вправ діти мають усвідомити, що рівень знання мови не є перешкодою в спілкуванні. Працюючи в групах, учні навчаються разом, підбадьорюють і хвалять, скеровують і підтримують одне одного, а це заохочує їхню активність під час заняття та зводить до мінімуму пасивність чи домінування одних над іншими. Ефективність цієї методики можна підвищити, залучивши до такої роботи батьків, членів громади,

особливо з числа різних культурних спільнот, щоб вони отримали змогу відчувати себе частиною школи.

Цікавим для дітей середнього шкільного віку буде ознайомлення на уроках трудового навчання із національними стравами як атрибутом певної культури. Для цього вчитель у формі домашнього завдання просить учнів відшукати рецепти страв, котрі є найхарактернішими для певної культури; дізнатися про особливості їх приготування та церемоніалу вживання; опитати людей старшого віку, яким чином відрізнялася церемонія приготування й прийому їжі декілька десятиліть років тому і зараз?

Під час безпосереднього проведення цієї виховної форми в класі учні, обов'язково під наглядом дорослих (учителів/батьків), готують певну національну страву чи приносять її вже готовою з дому. Перед куштуванням цієї страви вчитель організовує її обговорення за такими питаннями: “Якій культурі/етносу належить ця страву?”, “З якого часу вона існує?”, “Чому ця страву стала традиційною для саме цієї культури?”, “Як її готують, подають, вживають?”, “Які традиційні вислови застосовують перед, під час чи після вживання цієї страви?”, “Чи є особливі ритуали щодо розташування людей за столом у тій культурі, до якої належить ця страву?”, “Чи існують певні ролі для людей, які сидять за столом?”, “Чи прийом їжі починається разом, а чи кожен може їсти/пити в час, коли йому зручно?”, “Чи можуть діти бути присутні під час церемонії пригостання тощо?”, “Чи є певний порядок вживання цієї страви?”, “Чи прийнято дивитися телевізор під час гостювання за столом, слухати радіо?”, “Які напої традиційно вживають представники цієї культури під час прийому гостей?”, “Чи виголошують гості тости за столом? Якщо так, то як саме?”.

У середньому шкільному віці в дитини стверджується власне “Я”, формується відчуття власної соціальної ідентичності. Для цього особливо корисним є проведення різноманітних форм роботи, які дають підліткові зрозуміти, що особистість кожної окремої людини складається з безлічі різних ролей, які вона виконує в житті. Зокрема, особливо важливим є

осмислення того факту, що всі люди – складні індивіди, й тому некоректно й несправедливо акцентувати тільки на одній ролі чи особливості характеру. Для цього педагогові варто використовувати такі форми роботи, що наголошують на схожості й відмінностях носіїв різних культур. Наприклад, учитель може запропонувати учням назвати ознаки (властивості чи певні риси), які є складовою особистості людини. Ці ознаки можуть бути пов'язані зі статтю, інтересами, статусом, захопленнями чи вподобаннями. Важливо, щоб учні назвали багато різних ознак і властивостей. Під час наступного обговорення може відбутися дискусія щодо такого: “Чи є якісь особливості, характеристики, яким люди частіше надають значення?”, “До яких наслідків це призводить? Чи є це правильним і справедливим?”

Середній шкільний вік є важливим періодом у формуванні в школярів почуття приналежності до певної соціальної групи. Однією з таких виховних форм, що сприяє почуттю ідентичності є вправа “Ти означаєш багато”. Алгоритм її проведення передбачає вибір дітьми однієї з характеристик чи особистісних ознак (наприклад, гендерної, етнічної, мовної тощо), що є притаманними для тої чи іншої особистості. Важливим етапом у такій формі роботи є рефлексія, під час якої діти обговорюють певні особливості, характеристики, яким вони надавали перевагу в процесі роботи над вправою, а також причини такого вибору. Учитель разом з учнями обговорює також можливі наслідки особистісного вибору. Таким чином, у дітей формується уявлення про багатоманіття вже в межах класу, тобто найближчої для них соціальної групи.

Як свідчать результати нашого експериментального дослідження, діти середнього шкільного віку завжди охоче беруть участь у таких формах роботи, де на прикладах дружби дітей різного соціального чи культурного походження організовується обговорення щодо того, яким чином безпосередня дружба дітей різних культур, релігій формує в них почуття толерантності та взаємоповаги. Таке знайомство з позитивною практикою дружби дітей, представників різних культур, може відбуватися на основі

вивчення різних літературних творів, перегляду фільмів, безпосереднього досвіду товаришування дітей з різних соціальних та культурних груп. Особлива увага учнів звертається на соціальне тло, атмосферу такої дружби, обговорюються питання, яким чином діти в міжособистісній комунікації долають суспільні стереотипи й упередження, наскільки довго така дружба тривала, що могло стати причиною її призупинення? Учителеві важливо вміти формулювати свої запитання таким чином, щоб діти пізнали реальні й уявні причини, що можуть сприяти чи, навпаки, нашкодити дружбі дітей, а згодом і дорослих. Зокрема, на уроках літератури в середній загальноосвітній школі № 38 м. Львова учням для розгляду було запропоновано уривки із твору Анджея Хцюка “Атлантида. Велике князівство Балаку”, у якому йдеться про дружбу польських, єврейських та українських підлітків у довоєнній Галичині. Автору, на основі власного життєвого досвіду, вдалося відтворити щире дитячу безпосередність в умовах проживання на одній території дітей різного етнічного походження. Особливо яскраво це проявлялося під час військових протистоянь. У ході обговорення, на рівні емпатії, їхнім сучасним ровесникам вдавалося переконатися в необхідності любові до ближнього, незалежно від його походження, зрозуміти руйнівну силу війни й насильства, особливо між представниками різних етносів і культур.

Життєві цінності в розумінні дитини-підлітка – це, передусім, пріоритети, що визначають життя людини та його сутність. Діти середніх класів, опираючись насамперед на власні спостереження за духовно-ціннісними орієнтирами власної сім’ї, родини, сусідів, учнів класу, здатні цілком самостійно вибрати із запропонованого списку найважливіші для них життєві орієнтири. Зокрема, підлітки з експериментальних класів під час виконання вправи “Список цінностей” передусім віддавали перевагу бережливості, комфорту, допомозі ближньому, дружбі, толерантності, здоров’ю й красі, істині, кар’єрі, освіті, родині, скромності тощо. Особливо жваву дискусію серед дітей викликали такі пріоритети, які не стали вибором

більшості учнів класу, але траплялися в певній кількості ровесників – влада, гроші, сила, статус у суспільстві, справедливість тощо. Це зумовлено, на нашу думку, наявною у нашій країні практикою роздвоєння суспільної моралі на де- кларативну та реальну. У силу своєї психологічної відкритості, щирості, незаангажованості, дітям було важко зрозуміти та примиритися з домінуванням породжених соціальною несправедливістю моральних цінностей в українському суспільстві.

Ознайомитися із перевагами, які надає для суспільства культурна багатоманітність, учні середніх класів можуть на уроках музики, під час виконання вправи “Сім нот”. Як свідчить досвід загальноосвітньої школи № 11 ім. Артема – багатопрофільного ліцею (м. Бахмут), учитель музики під час уроку порівнює різні аспекти культурної різноманітності (напр., етнос, раса, релігія, гендер, вік, мова, соціальний статус) із музичною гамою. Під час такої вправи учні прослуховують звучання різних звуків музичної гами відповідно до певних елементів культурного багатоманіття. Учитель ставить запитання учням такого типу: “Яка нота може бути першою у музичному творі?”, “Чи можна якусь ноту вважати важливішою, а якусь ні?”, “Що нам дає використання всіх семи нот?”. Така вправа дає можливість дітям вчитися бачити різноманітність, цінувати й знаходити їй усестороннє застосування.

Корисними для системи полікультурного виховання можуть стати позакласні виховні форми, під час яких учні переконуються в тому, наскільки добре вони знають тих людей, які живуть поруч з ними (сусідів за місцем проживання, школи, класу, країни). Вправа “Мої унікальні сусіди” передбачає пошук дітьми у своєму оточенні людей, які приїхали з іншої країни, мають інший колір шкіри, традиції, віру, розмовляють іншою мовою, людей з особливими фізичними потребами тощо. Цікавим для дітей є дізнатися, як себе почувають ці люди серед місцевих, чи мають вони друзів серед інших людей, яким чином вони залучені до системи суспільної взаємодопомоги, чи мають бажання і надалі жити у своєму оточенні.

Дуже важливо в такій роботі навчити учнів володіти ефективним алгоритмом першого контакту із особою, яка викликала зацікавлення у них як “унікальний сусід”. Представлення на уроці своїх унікальних сусідів дає можливість дітям зрозуміти багатогранність суспільного багатоманіття. Урок-презентацію можна зробити ще цікавішим, якщо, окрім розповідей дітей про своїх сусідів, організувати виставку фотографій, інших цікавих предметів, які характеризують тих чи інших “унікальних сусідів”.

Особливе зацікавлення в учнів середнього шкільного віку викликають епічні розповіді вчителя у формі притч, міфів, легенд, життєвих історій, казок тощо, у яких описано різноманітний досвід співіснування представників різних культур. Зокрема, про високий виховний потенціал коротких епічних форм у роботі з дітьми зазначав Василь Сухомлинський, котрий радив вихователям якомога ширше використовувати казку як важливий засіб розумового, морального, трудового, естетичного розвитку дітей, стимулювати їх до творчості, створювати свої казки, вчити уміння красиво, емоційно переказувати, співчувати персонажам: “Високоморальні, сповнені любові до природи, до всіх і до всього живого, вони є тим благодатним засобом, за допомогою якого можна забезпечити комплексну реалізацію завдань фізичного, розумового, мовленнєвого, естетичного, трудового, громадянського виховання дитини” [344]. Досвід свідчить, що такі оповідні літературні жанри надають дітям можливість не тільки пізнати цікаві факти, але й осмислити глибоку моральну сутність тієї чи іншої події у ході міжкультурної комунікації. Розповідь і обговорення кожної такої історії може відбуватися впродовж уроку, виховної години чи позакласного заходу та займати на це не більше 5–7 хвилин часу.

Шкільні курси з історії дають можливість дітям середнього шкільного віку робити певні аналітичні узагальнення щодо впливу історичних подій і процесів на формування багатокультурного суспільства. Зокрема, дуже важливо в цей віковий період дати дітям можливість сформулювати уявлення про відносність соціального поділу на більшість і меншість у процесі

суспільного розвитку. Задля цього можна використати вправу “Більшість – меншість в історії”, під час виконання якої вчитель разом із дітьми обирає певний регіон, населений пункт, вулицю чи будинок і, відповідно до зразка, у хронологічному порядку визначають, у який період, яка етнічна спільнота, представники певної релігії, культури складала в певному місці більшість чи меншість населення.

З метою ефективного залучення дітей середнього шкільного віку до такої форми роботи важливо попередньо узгодити з ними головні поняття, що стосуються характеру такої роботи, а саме: більшість, меншість, геноцид, міграції, депортації населення тощо. Як результат, учитель разом з учнями може здійснити порівняльний аналіз етнічного, релігійного й соціального складу населення на прикладі учнів школи, мешканців вулиці чи окремого будинку.

Як свідчать результати нашого експерименту в Одеському юридичному ліцеї, учні середнього шкільного віку можуть ефективно засвоювати загальну інформацію про різноманітні етноси, які складають багатокультурну природу українського суспільства. Задля цього вчитель ознайомлює дітей із сутністю таких важливих для цієї тематики понять, як “народ”, “етнос”, “етнічні групи”, “ідентичність”, “нація”, “самоназва народу”, “історична батьківщина”. Цікавою й корисною для дітей буде статистична інформація щодо етнічного складу населення України. Згодом невеликі групи дітей отримують завдання підготувати інформацію про представників певного етносу, які проживають на території України. У ході вправи у дітей формується достатнє уявлення про особливості того чи іншого етносу, їх історичну батьківщину, місця теперішнього проживання, культурні діаспори у різних країнах світу. Для цього можна використати також такі категорії: назва й самоназва історичної батьківщини, місця компактного проживання етносу поза історичною батьківщиною, особливості походження етносу, його чисельність в історичній батьківщині та світі, особливості мови, алфавіту,

релігії, інформація про найбільш відомих представників того чи іншого народу, його символи, священні книги.

Важливо для дітей з'ясувати також причини появи певного етносу на території України, чисельність такої етнічної групи тощо. Після того, як учні зберуть необхідні матеріали, можна здійснювати їх презентацію з подальшим обговоренням. Важливо на презентацію таких матеріалів запросити представників різних етносів, які проживають у цьому населеному пункті. Як свідчить досвід, таку методику успішно використовують організатори дитячого молодіжного табору “Джерела толерантності”, де кожен день присвячено “зануренню” дітей у певну культуру певного етносу [280].

Таким чином, організовуючи систему полікультурного виховання на рівні базової середньої школи, наголос варто робити на знайомстві дітей із таким поняттям, як “загальнолюдські цінності” а також особливості їх представлення в різних культурах. Роботу із поняттям “цінності” у дітей середнього шкільного віку варто розпочинати із їхнього розуміння цінностей як основоположних орієнтирів у різних видах діяльності, мірила людського щастя, що сприяють особистісному зростанню, створенню комфортного життя, формуванню творчого мислення. Як результат, у підлітків формується позитивна установка й толерантне ставлення до оточуючих; наявність позитивної мотивації до взаємодії з іншою людиною незалежно від її культурної ідентифікації, повага до людської гідності, здатність до співпереживання, співчуття; вміння критично аналізувати свої дії у середовищі міжкультурної комунікації.

4.3.3. Полікультурне виховання учнів старшої школи

Старшокласники – це вікова група, для якої характерні установки на самовизначення, свідому побудову власного життя, професійна орієнтація, готовність до виконання громадянського обов'язку.

Фактично в старшому шкільному віці можна спостерігати перші результати полікультурного виховання здійсненого у молодшій школі. Тому цей час можна вважати періодом закріплення отриманих полікультурних знань, умінь і навичок, часом корекції сформованого рівня полікультурної компетентності. У цей період остаточно формується світогляд кожного учня, доопрацьовується система переконань, переживання яких емоційно прагнуть істинності й почуттям справедливості. Будь-які культурні явища й процеси в цей час цікавлять старшокласників передусім у зв'язку з їхнім ставленням до цих явищ і процесів. Водночас відбувається закріплення процесів самоідентифікації, ототожнення себе з певною соціокультурною спільнотою, етнічною групою, релігійною громадою тощо. Учені (Л. Божович [37], І. Кон [173], О. Малхазов [228], Р. Немов [253], А. Петровський [275] та ін.) вважають провідним психологічним новоутворенням старшого шкільного віку становлення сталої самосвідомості й стабільного образу "Я". Постає проблема пошуку однодумців, спілкування стає вибірковішим, підпорядкованим власним емоційним потребам і баченню перспектив подальшого життя в суспільстві.

Спираючись на визначення ранньої юності І. Беха як періоду громадянського становлення людини, її соціального самовизначення, активного залучення до громадського життя, формування духовних якостей особистості [23], таку вікову категорію школярів розглядаємо як особливу соціальну й вікову групу, важливий стратегічний ресурс суспільного розвитку. Саме тому в юнацькому віці особистості необхідний досвід міжкультурної взаємодії, що допомагає ефективній соціалізації особистості. Так, за результатами нашої експериментальної роботи виявилось, що у ході опитування про ставлення до власного етносу й інших культур учні демонструють стійку емоційну та поведінкову визначеність. Такі результати свідчать про досить диференційовану позицію учнів у стосунках "свій – чужий", зокрема за етнічною ознакою. Це дуже важливо, тому що серед

опитаних фактори свій – чужий є впливовими як для емоційного сприйняття людей, так і для поведінки учня.

Більшість старшокласників добре відчують свою етнічну ідентичність і демонструють позитивне ставлення до своєї національної приналежності. Для них властивим є демонстрація сильних почуттів до себе й “своїх”. Хоча й відчувається кількісна різниця в ставленні до своєї етнічної приналежності між хлопчиками й дівчатами, однак це може бути пов’язано лише з більшою емоційною вразливістю дівчат, ніж із якимись раціональними чинниками, що визначають їх поведінку.

Значно більше розбіжностей мають погляди старшокласників на оцінку політики держави у сфері міжкультурних взаємин й правового виховання в школі. Визначення когнітивного компонента у сформованості культури міжетнічного спілкування ми провели за допомогою аналізу відповідей на питання про оцінку державної міжнаціональної політики в Україні, про знання основних державних і міжнародних норм у сфері регулювання міжетнічних відносин.

Зокрема, серед знань і навичок, яких найбільше не вистачає, щоб почуватися впевнено в сучасному багатокультурному суспільстві, старшокласники (50,4%) вказували на дефіцит інформації про інші культури, представники яких вчать разом з ними в школі, проживають з ними в одному населеному пункті. Більшість учнів також вказали, що не мають достатнього рівня вмінь налагоджувати стосунки з іншими представниками культури (66,3%). Менше 5 % зазначили, що це – непотрібні якості особистості. Попри те, співпрацювати з представниками інших етносів, релігій, культур готові 40,5% старшокласників, але дружити, товаришувати на тривалій основі – удвічі менше.

Наведені дані засвідчили готовність учнів до співпраці, взаємодії. Але подальші питання, що стосувалися наявності відповідного рівня полікультурної компетентності, підтвердили наше припущення, що міжкультурна комунікація сприймається більш на індивідуально-

особистісному рівні, але не вважається інструментом суспільної взаємодії й інтеграції. Отже, результати опитування, проведеного на констатувальному етапі дослідження серед старшокласників, засвідчили, що наявний навчально-виховний процес не забезпечує на належному рівні суспільних потреб щодо формування в учнів загальноосвітніх шкіл полікультурної компетентності.

Дуже важливим аспектом міжкультурного порозуміння для дітей старших класів є пізнання окремих аспектів мови спілкування різних культур і народів. У старших класах діти вже володіють певними знаннями іноземних мов і тому особливо цікавим буде для них порівняння специфіки рідної мови й іноземних мов, котрі вивчаються в класі. У цьому випадку буде корисною вправа “Мова, культура, спілкування”, що допоможе дітям зрозуміти, яким чином люди в різних культурах спілкуються поміж собою. Для цього кожному учневі в класі чи групі пропонується пізнати певну мовну систему спілкування представників тієї чи іншої культури у двох вимірах: вербальному і невербальному. Таке дослідження певної мови може відбуватися за таким зразком:

1. Особливості вербальної комунікації: назва мови, схожі слова, вирази з рідною чи іншою мовою, нові/цікаві слова й вирази тощо).
2. Особливості невербальної комунікації: просторові дистанції, жести, погляд, міміка обличчя тощо.

Згодом кожен з учнів представляє “свою мову”. Як свідчить досвід експериментальної школи № 15 у м. Біла Церква, під час презентації виступи учнів супроводжувалися демонстрацією відео- й аудіозаписів з відповідними коментарями старшокласників, а також прослуховування пісень, віршів, перегляд фотографій тощо. Таку вправу можна успішно використовувати на уроках рідної та іноземних мов, у позакласній діяльності.

Зрозуміти глибше сутність феномену культури учні середньої школи можуть за допомогою вправи “Айсберг Культури”. Під час такої форми діяльності учні пізнають не лише поверхові атрибути іншої культури (як-от:

пісні, музику, танці, ігри, обряди, їжу, одяг, народні свята, вірування, традиції, ремесла тощо), але й характер раціонального й логічного сприйняття дійсності, моральні канони поведінки, особливості народної педагогіки й ідеалу вихованості; характер прийняття індивідуальних рішень, уявлення про дружбу. Такого типу вправи дозволяють усвідомити концепцію краси й ідеал краси, розвинути споглядальне або творче сприйняття дійсності, сприяти духовній насолоді, розвитку естетичних уявлень про природу й мистецтво, про спосіб впорядкування фізичного простору у різних культурах. Означені форми полікультурного виховання дають учням змогу засвоїти концепції минулого й майбутнього, сформулювати ставлення до гендерного, вікового, професійного, майнового та інших статусів, усвідомити поняття лідерства, розвинути уявлення про соціальну справедливість, сутність морального вчинку, спосіб визнання провини. Завдяки вправам з полікультурного виховання в учнів розвивається усвідомлене ставлення до праці й темпу роботи у різних культурах, спосіб прийняття колективних рішень, формується уявлення про особисту гігієну, управління часом, турбота про власне здоров'я, розвивається розуміння сутності активного способу життя, відпочинку, дозвілля.

В процесі виконання вправи “Айсберг культури” вчитель організовує дискусію за такими питаннями: “Які предмети, атрибути культури несуть інформацію про певну культуру?”, “На що ми, як правило, не звертаємо уваги, вивчаючи ту чи іншу культуру?”, “Наскільки важливою й суттєвою є така інформація?”, “Моя культура – це культура, яка розвивається незалежно від інших культур чи взаємодіє з іншими культурами?”.

Учні старших класів мають уже певний досвід спостереження за особливостями виховання представників різних культур, також порівнюють це на власних прикладах взаємин з батьками, усвідомлюють характер виховного процесу у школі. Зокрема, під час виконання вправи “Народна педагогіка” учні дають відповіді на питання: “Яким чином (на ТИ чи на ВИ) ви звертаєтеся до батьків?”, “Який існує перелік сімейних обов'язків для

дітей у Вашій сім'ї?”, “На виконання яких дій діти повинні просити дозволу в батьків?”, “Якими є пріоритетні інвестиції коштів Вашої сім'ї?”, “Які цінності для Вашої сім'ї є важливими?”.

У цьому випадку діти визначаються, що, на їхню думку, є важливим для їхньої сім'ї, а що ні – із таких категорій, як освіта, сімейне дозвілля, турбота про старших членів сім'ї, сімейні традиції, релігія, думка сусідів, матеріальні блага, терпіння, діти тощо. У ході обговорення порівнюються особливості народної педагогіки у різних культурах, визначаються позитивні і негативні сторони. Важливо зберігати певний ступінь конфіденційності під час заповнення анкет та обговоренням індивідуальних характеристик.

Багатогранною й практично зорієнтованою формою полікультурного виховання особистості в старшому шкільному віці є залучення дітей до безпосереднього знайомства з певною культурою. У межах нашого експериментального дослідження такий виховний процес відбувався у формі молодіжної експедиції старшокласників загальноосвітньої школи с. Тарасівка Херсонської обл. для ознайомлення із кримськотатарською культурою в регіоні (“Експедиція вглиб культури”). Така форма роботи з учнівською молоддю має на меті посилити усвідомлення проблем міжкультурної інтеграції, пов'язаних з розумінням особливостей розвитку й сучасного стану іншої культури; поваги до культурних меншин і рівність прав незалежно від етнічної приналежності, релігії; можливість уникнути шкідливих наслідків ксенофобії й посилити усвідомлення багатоманітності й взаємодії між різними культурними групами.

Практична реалізація учнівської експедиції “Вглиб культури” в інших навчальних закладах розпочиналася з дослідження фактів спільного проживання представників різних культур, місць їх компактного проживання; сакральних споруд, пам'ятників тощо. Під час підготовки до візиту налагоджувалися контакти із групами людей, що представляють різні культури. Учні за допомогою вчителя складали список різних аспектів певної культури, інформацію про які могли би зібрати учні: традиції, вірування,

мова, світосприйняття, поширені ремесла, національні страви, музика тощо. З досвіду стверджуємо, що учні отримують значну частину необхідної їм інформації про ту чи іншу культурну групу, якщо опитають своїх батьків, родичів, знайомих.

Наступний етап реалізації цієї виховної форми передбачає організацію безпосереднього знайомства з певною культурою у формі експедиції, екскурсії, освітньої поїздки тощо. Специфіка вибору залежить від усіх ситуативних особливостей, у яких перебуває наявна культурна група, від віку та підготовки дітей, їх кількості, часових і організаційних можливостей. Головними методами пізнання тієї чи іншої культурної групи є інтерв'ю, анкетування, бесіда, фото- та відео зйомка, вивчення культурних артефактів, дослідження історичних джерел тощо.

Роботу учнів під час експедиції ефективно організувати у формі малих груп (4–5 осіб), кожна з яких відповідає б за певну частину роботи культурної експедиції. Зокрема діти з навчально-виховного комплексу “Лицей-спеціалізована загальноосвітня школа № 10” м. Марганця досліджуючи сліди вірменської культури у рідному місті брали із собою в експедицію власноруч підготовлені малюнки, книги, здійснювали організацію невеликого концерту силами членів експедиції, декламування віршів для представників культурної спільноти, до якої завітали в гості. Особливо ефективним педагогічним прийомом після закінчення експедиції була організація в цьому навчальному закладі обговорення, під час якого учні мали змогу оцінити роботу експедиції загалом і внесок кожної групи й кожного учасника особисто в загальну справу зокрема. Обмірковуючи досвід, набутий упродовж експедиції “Вглиб Культури”, учні відповідали на такі запитання: “Що нового ми дізналися?”, “Чого і як ми навчилися?”, “Яких умінь і навичок ми набули?”, “Які переваги надає безпосереднє спілкування з представниками різних культур?”, “Які були недоліки роботи в групах?”, “Що вдалося найкраще?”, “Що можна було б зробити інакше?”.

Фотоматеріали учнівської експедиції було розміщено в навчальному закладі в місцях загального доступу.

Практичне знайомство дітей із певною культурою завжди супроводжується набуттям певного досвіду, відповідними емоціями, враженнями. Окремі елементи певної культури є для старшокласників знайомими, попри те, в результаті такої роботи виникає дуже багато нового, що викликає в них свіжі емоції як позитивного характеру, так і особистісного неприйняття. Як свідчить наш досвід, дуже важливою є своєчасна особистісна фіксація дітьми свого емоційного стану в ситуаціях міжкультурного діалогу, а згодом і його критичний аналіз. З цією метою під час організації педагогічного експерименту ми пропонували дітям старшого шкільного віку регулярно вести записи з метою фіксувати найцікавіші аспекти процесу пізнання іншої культури. Такі щоденники міжкультурного діалогу діти вели в ситуаціях тривалого перебування у середовищі певної культури, зокрема, під час культурних експедицій, міжшкільних програм обміну, міжкультурних літніх таборів, екскурсій тощо. Дитячі записи велися в хронологічному порядку. Діти описували, чим вони займалися в ході пізнання іншої культури, що конкретно вони робили, які емоції в них виникали? Чого конкретного вони навчилися, що залишилося для них незрозумілим? Вербальні тексти щоденника доповнювалися малюнками, фотографіями, інтернет-покликаннями тощо. Як результат, окрім здатностей зважливого, критичного й поміркованого підходу до пізнання іншої культури в старшокласників формувалися вміння фіксувати й критично аналізувати власні відчуття під час міжкультурної комунікації.

Глибше з різноманітними аспектами функціонування сучасного полікультурного суспільства старшокласники можуть ознайомитися у ході виконання вправи “Сучасні мігранти”. Метою такої виховної роботи є сформувані в учнів уявлення про сучасні міграції на території України, їх причини, наслідки, пізнати краще сучасних мігрантів України. З метою кращої організації роботи вчителі об’єднували старшокласників у декілька

груп. Зокрема, в школі № 38 м. Львова, одного з базових навчальних закладів нашого експериментального дослідження, кожна з груп отримувала певне домашнє завдання. Учителі, як правило, зосереджували увагу учнів на одній-двох етнічних громадах сучасних мігрантів, які компактно проживають чи працюють у м. Львові. З цією метою перша група шукала інформацію в ЗМІ про сучасних мігрантів в Україні. Друга група учнів аналізувала офіційні дані державних органів статистики, Держреєстру щодо реєстрації актів громадянства, шлюбів і народжень, пов'язаних з іммігрантами в Україні. Третя група досліджувала суспільно-політичну й економічну ситуацію в країнах, звідки приїжджає до України найбільше мігрантів. Зокрема, це країни Кавказу, Африки, Південно-Східної Азії. Четверта група брала інтерв'ю у вимушених переселенців зі Сходу України, які нещодавно прибули до міста. Результати своїх досліджень старшокласники представляли у формі плакатів, комп'ютерних презентацій, усних виступів. Такий багатоаспектний підхід до дослідження цієї проблеми спонукав учнів до відповідної дискусії. Зокрема, у ході педагогічного експерименту відбувалися учнівські дискусії щодо ставлення до сучасних мігрантів, а також до внутрішньо-переміщених осіб в Україні. Ми рекомендували проводити за такими питаннями: “Що нового ви дізналися про сучасних мігрантів в Україні?”, “Чи є мігранти бажаними гостями в Україні?”, “Чи мають вони моральне і юридичне право приїжджати до України й жити тут?”, “Які позитивні внески можуть здійснити сучасні мігранти в Україні?”, “Які суспільні проблеми можуть виникнути в результаті масових міграцій на територію України?”.

Зважаючи на той факт, що багато спорадичних і ендемічних конфліктів у цілому світі включають групи людей, що ідентифікують себе за специфічними релігійними ознаками, стрижневим виховним завданням є залучення старшокласників до критичного аналізу впливу різних релігій на специфіку соціальної поведінки певних культурних груп населення. Беручи участь у таких дискусіях, учні дізнаються більше про різні погляди на

релігію й культуру, обґрунтовують власні позиції щодо тих чи інших релігій, конфесій.

Яким чином можна подолати міжкультурні протистояння в Україні, в основі яких лежать чинники міжрегіональної взаємодії, старшокласники можуть дізнатися у ході інтерактивної вправи “Регіональне розмаїття України”, яку можна проводити як фрагмент уроку чи позакласний захід. Задля цього вчитель ділить клас на чотири-п’ять груп. Кожна з них отримує відповідну назву, наприклад: “Схід”, “Центр”, “Північ”, “Південь” чи “Захід”. Кожен із членів групи отримує завдання підготувати інформацію про один із аспектів, особливостей відповідного регіону: географічні й кліматичні особливості, історичну ретроспективу розвитку, особливості економічного розвитку, демографічний склад населення; особливі звичаї, традиції, вірування мешканців регіону. Учні представляють підготовлену інформацію, а ті, які слухають, укладають її в спеціальну таблицю. Узагальненням такої роботи є укладання на основі зібраної інформації про певні регіони цілісної карти України із її демографічними, природними й соціальними особливостями.

Подібні завдання учні можуть вирішувати під час міжшкільних обмінів, тобто партнерських візитів у рамках міжшкільної співпраці навчальних закладів із різних регіонів України. Таку роботу варто організувати поетапно. *Перший етап* – знайомство: передбачає організацію комунікації учнів двох класів з різних регіонів України. Старшокласники знайомлять своїх партнерів з історичними, географічними, кліматичними, релігійними, політичними, економічними й соціальними особливостями місцевості, де знаходиться та чи інша школа, розповідають про найцікавіші події, що тут відбулися, відомих людей, визначні місця, можливості для дозвілля тощо. *Другий етап* – підготовка до візиту, коли учні обох класів визначають конкретну тематику спільного проекту. Наприклад, це могли би бути запитання: “Що ви думаєте про...” (Опитування мешканців різних регіонів на одну і ту саму тему); “Де ми були в ...” (Порівняльна

хронологічна історія двох регіонів); “Що я хотів би взяти корисного у свій край...” (Вивчення цікавих і корисних аспектів у житті певного регіону з можливістю перенесення позитивного досвіду на своє середовище). Під час цього етапу визначаються також усі організаційні аспекти здійснення міжшкільного обміну, а саме: тривалість і час здійснення поїздки А та поїздки Б; транспорт, проживання й харчування учасників обміну; орієнтовна програма перебування учасників у ході поїздок А та Б; можливості представлення результатів спільного проекту і його подальшого обговорення.

Третій етап такого проекту – візит старшокласників школи А до учнів школи Б.

Орієнтовна програма візиту дітей до своїх ровесників з іншого регіону може передбачати такі заходи:

- Знайомство з родиною. Приїзд, поселення учасників у сім'ї. Знайомство зі школою. Зустріч з іншими учасниками обміну: учнями, вчителями, адміністрацією школи, батьками.
- Знайомство гостей з населеним пунктом (містом/селом) учнів школи, котрі приймають.
- Робота над спільними проектом.
- Презентація спільного проекту у формі вечора, круглого столу, прес-конференції, фестивалю, спільної театральної постановки, концерту.

Четвертий етап – візит старшокласників Б до школи А.

Програма може бути сформована за зразком попереднього візиту.

П'ятим етапом проекту є рефлексія учнів щодо отриманого досвіду. Орієнтовні питання для обговорення: “Що мене здивувало в місці візиту?”, “Що мені не сподобалося?”, “Що мені сподобалося?”, “Що я хотів би взяти із собою, а що ні?”, “Що мені вдалось добрим /іншим / нормальним / ненормальним / неправильним / комічним?”

Підводячи підсумок аналізу змістових і методичних аспектів організації полікультурного виховання із учнями старшої вікової категорії зазначимо, що такий процес значним чином вибудовується на власному

досвіді міжкультурної взаємодії у молодших класах. Володіючи певними сформованими категоріями власної соціо-культурної ідентичності для учнів профільної школи є важливим пізнання інших культур через глибші аспекти їх прояву, а саме філософський, комунікативний, морально-етичний, економічний, педагогічний виміри тієї чи іншої культури. При цьому важливо, щоб старшокласники не лише набували певних знань про інші культуру, але й уміли систематизувати, порівнювати й критично аналізувати інформацію про неї. Як результат, формування пізнавальної складової полікультурної компетентності забезпечується в процесі виявлення культурних відмінностей і встановлення зв'язків між культурами, аналізу різних джерел інформації про ті чи інші культури. Це допомагає учнівській молоді використовувати набуті знання для свідомої й позитивної міжкультурної взаємодії, що є основою ефективної громадянської інтеграції українського суспільства.

Опираючись на дослідження вікової специфіки учнів загальноосвітніх навчальних закладів, систематизуємо методичний блок нашої моделі полікультурного виховання та подаємо приклади ефективного використання окремих вправ відповідно до вікових категорій учнів загальноосвітніх навчальних закладів (табл.4.5).

Таблиця 4.4

Приклади застосування інтерактивних вправ полікультурного виховання відповідно до вікової градації учнів ЗНЗ

Назва інтерактивної вправи	Ключове питання	Початкова школа	Основна школа	Старша школа
Уявлення про культуру	Наскільки об'єктивними є наші перші уявлення про культуру.	•	•	••
Що таке культура?	Яку сутність ми вкладаємо в поняття “культура”.	◦	•	••
Тиждень/місячник міжкультурного діалогу в школі	Ми різні. Ми єдині. Єдність у розмаїтті.	•	••	••

Айсберг Культури	Які важливі аспекти культури є прихованими.	°	••	••
Культурні артефакти	Про що ми можемо дізнатися, вивчаючи різноманітні атрибути культури?	••	••	•
Народна педагогіка	Які особливості має культура у сфері виховання.		•	••
“Експедиція” вглиб культури	Що нам дає безпосереднє пізнання культури.	°	•	••
Не тільки смак	Яку інформацію нам несуть національні страви.	°	••	••
Що творить культуру?	Які фактори впливають на розвиток культури.	°	•	••
Обери країну, у якій ти хотів би жити	Яким чином культурні особливості впливають на життя її представників.	°	•	••
Сніжинки	Яким чином ми можемо побачити багатоманітність.	••	•	°

Продовж. табл. № 4.4.

Сім нот	Які переваги для суспільства надає культурна багатоманітність	••	••	°
Три релігії: храми, священні книги, свята	Що є спільного й відмінного в трьох релігіях?	•	••	••
Багатокультурна карта	Наскільки багатоманітним є моє довкілля.	•	••	••
Сучасні мігранти, ВПО	Сучасні мігранти – проблема суспільства чи соціальний капітал.	•	••	••

Примітки: ° - незначний вплив; • - достатній вплив; •• - суттєвий вплив.

Таким чином, у початковій школі платформою формування полікультурних цінностей постає, передусім, рідна культура, під час знайомства з якою дитина опановує її атрибути: мову, традиції, звичаї, обряди, фольклор, мистецтво тощо. Поступово через пізнання різноманітних культур молодший школяр збагачується знаннями, що сприяє кращому усвідомленню власної культурної ідентичності та природного акцептування й інтеграції в інші культури. Доведено, що найбільш ефективними формами і

методами організації полікультурного виховання у початковій школі є ті, які побудовані на інтеракціях, іграх, формують комунікативні навички.

Організовуючи систему полікультурного виховання в основній школі, слід робити наголос на розумінні учнями загальнолюдських цінностей як основоположних орієнтирів у різних видах діяльності, мірила людського щастя, що сприяють особистісному зростанню, створенню комфортного середовища міжкультурної взаємодії, формуванню творчого мислення. Як результат, у підлітків формуються позитивні установки й толерантне ставлення до оточення; високий рівень мотивації до взаємодії з іншою людиною незалежно від її культурної ідентифікації, повага до людської гідності, здатність до співпереживання, співчуття; вміння критично аналізувати свої дії у середовищі міжкультурної комунікації.

Володіючи сформованими категоріями власної соціокультурної ідентичності для учнів старшої школи є важливим пізнання інших культур через глибші аспекти їх прояву, а саме філософський, комунікативний, морально-етичний, економічний, педагогічний виміри тієї чи іншої культури. Формування полікультурної компетентності у старшій школі забезпечується в процесі виявлення культурних відмінностей і встановлення зв'язків між культурами, пошук інформації про ті чи інші культури. Це допомагає учнівській молоді використовувати набуті знання для свідомої й позитивної міжкультурної взаємодії, що є основою їх ефективної громадянської інтеграції в українському суспільстві.

Висновки до четвертого розділу

У розділі детально розкрито методичні засади полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ, представлено розроблену методику і змістово-методичне забезпечення полікультурного виховання у ЗНЗ.

Методика полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ розглядається як сукупність змісту, методів і форм виховної роботи, які спрямовані на формування полікультурної компетентності учнів.

Зміст полікультурного виховання учнів різного віку втілено у тематичних блоках: “Що таке культура”, “Полікультурне суспільство”, “Я та культура”, “Культура та міжкультурне спілкування”, “Історія багатокультурна”, “Міжкультурні стереотипи та упередження”. Розроблені автором лисертації на основі змісту, а також адаптовані та систематизовані інтерактивні вправи інших дослідників склали основу методичного посібника “Ми серед інших. Інші серед нас. Форми і методи полікультурного виховання”.

Шляхом емпіричного аналізу з’ясовано, що ефективна реалізація полікультурного виховання відбувається у таких *формах*: бесіди, культурні експедиції, екскурсії, Євроклуби, культурні симулятори, міжшкільні обміни, он-лайн діалоги, опитування, соціальні проекти, перегляд фільмів, мультфільмів та інших динамічних візуальних джерел, проведення фестивалів, форум-театр).

Відповідно до мети та завдань полікультурного виховання у системі діяльності школи, а також структури полікультурної компетентності особистості застосовані *методи* полікультурного виховання було поділено на *чотири групи*: методи пізнання інших культур; методи актуалізації соціокультурної ідентифікації особистості; методи набуття практичних навичок та вмій; методи виховної рефлексії.

Встановлено, що найбільш ефективними *методами* полікультурного виховання у системі діяльності школи слід визнати діалог, дискусію, роботу в парах і групах, рольову гру, контент-аналіз текстів та інших джерел культурної інформації, інтерв’ювання, опитування, створення виховних ситуацій, привчання, оцінку й самооцінку.

Обґрунтовано можливості застосування відповідних форм і методів полікультурного виховання, виходячи з вікових особливостей учнів початкової, основної, старшої школи.

У *початковій школі* платформою формування полікультурних цінностей постає, передусім, рідна культура, під час знайомства з якою дитина опановує її атрибути: мову, традиції, звичаї, обряди, фольклор, мистецтво тощо. Поступово через пізнання різноманітних культур молодший школяр збагачується знаннями, що сприяє кращому усвідомленню власної культурної ідентичності та природного акцептування й інтеграції в інші культури. Доведено, що найбільш ефективними формами і методами організації полікультурного виховання у початковій школі є ті, які побудовані на інтеракціях, іграх, формують комунікативні навички.

В *основній школі*, набуває більшої ваги розуміння учнями загальнолюдських цінностей як основоположних орієнтирів у різних видах діяльності, мірила людського щастя, що сприяють особистісному зростанню, створенню комфортного середовища міжкультурної взаємодії, формуванню творчого мислення. Як результат, у підлітків формуються позитивні установки й толерантне ставлення до оточення; високий рівень мотивації до взаємодії з іншою людиною незалежно від її культурної ідентифікації, повага до людської гідності, здатність до співпереживання, співчуття; вміння критично аналізувати свої дії у середовищі міжкультурної комунікації.

Для учнів *старшої школи*, які чітко усвідомлюють власну соціокультурну ідентичність, є важливим пізнання інших культур через глибші аспекти їх прояву у філософському, комунікативному, морально-етичному, економічному та педагогічному вимірах. Формування полікультурної компетентності у старшій школі забезпечується в процесі виявлення культурних відмінностей і встановлення зв'язків між культурами, пошук інформації про ті чи інші культури. Це допомагає учнівській молоді використовувати набуті знання для свідомої й позитивної міжкультурної

взаємодії, що є основою їх ефективної громадянської інтеграції в українському суспільстві.

Матеріали 4-го розділу відображені в публікаціях № 135, 136, 142, 145, 148, 149, 150, 154, 158, 162.

РОЗДІЛ 5

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

5.1. Програма експериментального дослідження системи діяльності загальноосвітнього навчального закладу щодо полікультурного виховання

Експеримент у методології наукового пізнання розглядають як метод глибинного емпіричного дослідження змісту та внутрішніх процесів досліджуваного явища засобами варіювання умов його функціонування [257, с. 138]. Вивчення системи діяльності загальноосвітнього навчального закладу щодо полікультурного виховання учнів вимагає встановлення зовнішніх умов забезпечення ефективності досліджуваного процесу. Відповідно, постає необхідність у виділенні експериментальних факторів (незалежних змінних, зовнішніх умов), під впливом яких відбувається зростання ефективності системи діяльності ЗНЗ з полікультурного виховання (тобто, спостерігається зростання полікультурної компетентності учнів як залежної експериментальної змінної).

У контексті теоретично обґрунтованої нами проблеми дослідження, залежною експериментальною змінною визначено рівень полікультурної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Незалежними змінними (експериментальними факторами) є модель і методика полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Зазначені змінні вводяться для перевірки гіпотези дослідно-експериментальної роботи.

При побудові програми педагогічного експерименту ми відштовхувалися від концепції О. Новікова щодо організації науково-дослідницького проекту, побудованої на послідовній реалізації трьох фаз: проєктивної, технологічної та рефлексивної [257, с. 142].

Таблиця 5.1

Організація науково-дослідницької роботи

Фази експерименту	Стадії та етапи експерименту	Завдання науково-дослідної роботи
<i>Проектувальна</i>	Концептуальна стадія. Етапи: <ul style="list-style-type: none"> - Виявлення суперечностей - Формулювання проблеми - Визначення мети дослідження - Формування критеріїв 	Обґрунтувати необхідність педагогічних перетворень у області полікультурного виховання <ul style="list-style-type: none"> - виділення невідповідності між декларованим і реальним станом полікультурного виховання у діяльності ЗНЗ; - обґрунтування стану наукового знання щодо забезпечення системи діяльності ЗНЗ з полікультурного виховання; - проектування очікуваного результату експериментальної роботи та його наукового апарату; - виділення критеріїв оцінки достовірності майбутніх результатів
	Стадія побудови гіпотези	Змодельовати можливі наукові знання щодо умов ефективності полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу
	Стадія конструювання дослідження	Узгодити науковий апарат і теоретико-методологічні основи дослідження з його методами
	Стадія технологічної підготовки дослідження	Підготувати дослідно-експериментальну базу та засоби наукової роботи
<i>Технологічна</i>	Стадія проведення дослідження Етапи: <ul style="list-style-type: none"> - Теоретичний - Емпіричний 	Перевірити гіпотезу педагогічного експерименту <ul style="list-style-type: none"> - забезпечення логічної структури теоретичної частин дослідження (концепції) - проведення дослідно-експериментальної роботи
	Стадія оформлення результатів	Апробувати та оформити одержані результати експерименту
<i>Рефлексивна</i>	Стадія оцінки результативності	Оцінити вихідні та одержані результати дослідження стану полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ

Визначені фази, стадії співвідносяться із етапами експерименту (планування, контроль, інтерпретація) та його основними цілями – перевірка гіпотез і формування концепцій [264, с. 28].

Значення представленої у таблиці 5.4 логіки науково-дослідної роботи полягає, на нашу думку, у демонстрації тісного взаємозв'язку теоретичних положень і узагальнень з практикою організації експерименту; забезпеченні методологічного узгодження теоретично обґрунтованих положень щодо системи діяльності загальноосвітнього навчального закладу із емпіричними результатами – рівнем полікультурної компетентності учнів. Адже основним завданням конкретно-наукової методології є опис і обґрунтування методів наукової діяльності [264, с. 23-24].

Проведений нами аналіз літератури з методології та методики організації педагогічного експерименту (С. У. Гончаренка [77], В. І. Загвязінського [119], А. Є. Конверського [264], О. М. Новікова [257] та інших) свідчить, що основними компонентами програми педагогічного експерименту є: гіпотеза, мета, завдання, етапи, методи, генеральна та вибіркова сукупності, експериментальна база, діагностичний інструментарій.

Розкриємо зазначені компоненти програми у проекції на тему дисертаційного дослідження.

Гіпотеза дослідно-експериментального етапу роботи: рівень полікультурної компетентності учнів як результат полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів є залежним від ряду зовнішніх умов (соціально-політична ситуація в країні та регіоні; етнічні особливості структури територіальної громади; спрямованість діяльності громади на формування полікультурної моделі комунікацій) та внутрішніх чинників (цілеспрямованості, системності та наступності організації системи діяльності ЗНЗ щодо полікультурного виховання учнів; науково-теоретичної обґрунтованості полікультурних виховних впливів на особистість суб'єктів освітнього простору ЗНЗ; реалізації соціального партнерства загальноосвітнього навчального закладу з

різними суб'єктами територіальної громади) та зростає при впровадженні моделі і методики полікультурного виховання у систему діяльності ЗНЗ.

Відповідно, перевірка гіпотези вимагає організації науково-дослідної роботи на декількох *рівнях*:

- на рівні територіальної громади – контент-аналіз веб-ресурсів управлінь освіти (врахування етнічних особливостей територіальної громади; наявність комплексних програм партнерства освітніх закладів із етнічними суб'єктами територіальної громади; наявність та зміст проектів полікультурного виховання молоді);
- на рівні діяльності ЗНЗ – аналіз планів виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів (місце полікультурного виховання у системі інших напрямів виховної діяльності; зміст, системність і спрямованість заходів з полікультурного виховання; теоретична обґрунтованість форм і методів полікультурного виховання);
- на рівні суб'єктів освітнього середовища ЗНЗ – опитування *адміністрації та педагогічних колективів* загальноосвітніх навчальних закладів (організація соціального партнерства ЗНЗ у сфері полікультурного виховання; усвідомленість та обґрунтованість ролі полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ; готовність педагогів до реалізації полікультурного виховання; збір позитивного досвіду з організації полікультурного виховання у ЗНЗ); анкетування *батьків* (задоволеність полікультурною ситуацією у колективі загальноосвітнього навчального закладу); діагностика рівня полікультурної компетентності *учнів* молодшої, середньої та старшої школи.

Мета дослідно-експериментальної роботи: визначити ефективність розробленої моделі і методики полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ, розробленої з урахуванням умов і чинників полікультурної компетентності учнів.

Завдання дослідно-експериментальної роботи:

- розробити методичний інструментарій вивчення стану і результатів полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ;
- охарактеризувати актуальний стан рівня полікультурної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів;
- запровадити у процес полікультурного виховання експериментальних груп загальноосвітніх навчальних закладів авторські модель і методику;
- визначити рівень ефективності запропонованих педагогічних перетворень шляхом повторної діагностики та порівняння результатів контрольних і експериментальних груп.

Етапи дослідно-експериментальної роботи відповідають окресленій меті та відображають хід реалізації кожного поставленого завдання:

1) *Організаційний етап (2010-2011 рр.)* спрямований на теоретичне обґрунтування програми дослідно-експериментальної роботи, що відповідає теорії та методології полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів; відображає структуру результатів полікультурного виховання – полікультурну компетентність учнів. На цьому етапі відбувалося уточнення гіпотези дослідно-експериментальної роботи; обґрунтування критеріїв, показників і рівнів полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів; проектування релевантних методів вимірювання результативності полікультурного виховання; організація партнерського співробітництва з учасниками дослідно-експериментальної роботи; формування експериментальної бази та вибіркової сукупності педагогічного експерименту.

2) *Констатувальний етап (2011-2013 рр.)* визначає актуальний стан полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ на трьох описаних вище рівнях; відповідає першому діагностичному зрізу рівня полікультурної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів. На

констатувальному етапі було досліджено роль зовнішніх умов і внутрішніх чинників полікультурного виховання у діяльності ЗНЗ засобами контент-аналізу та аналізу документів; проведено опитування суб'єктів освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу щодо реалізації цілей та змісту полікультурного виховання учнів; сформульовано висновки про тенденції полікультурного виховання учнів у системі діяльності ЗНЗ.

3) *Формувальний етап (2013-2015 рр.)* розкриває цілі, зміст і результати перетворюючої педагогічної діяльності з організації полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу. На цьому етапі у навчально-виховний процес учнів експериментальних груп упроваджено авторські модель і методику полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів; апробовано методичне забезпечення процесу полікультурного виховання. Навчально-виховний процес учнів контрольних груп відбувався без змін.

4) *Підсумковий етап (2015-2016 рр.)* установлює результативність проведеної дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на перевірку гіпотези дослідження. На підсумковому етапі було проведено повторний етап діагностики рівня полікультурної компетентності учнів експериментальної бази дослідження; здійснено компаративний аналіз результатів полікультурного виховання у контрольних та експериментальних групах; перевірено валідність і надійність одержаних результатів методами математичної статистики та сформульовано висновки дослідно-експериментальної роботи. Одержаний досвід педагогічних перетворень апробовано на наукових конференціях і упроваджено у систему діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Експериментальну базу дослідження склали: Одеський Юридичний ліцей; загальноосвітня школа №15 м. Біла Церква Київської області; загальноосвітня школа №38 м. Львова; НВК «Ліцей – спеціалізована загальноосвітня школа №10 м. Марганець Дніпропетровської області;

Тарасівська ЗОШ I-III ступенів Цюрупинського району Херсонської області; загальноосвітня школа №11 – багатoproфільний ліцей м. Бахмут Донецької області.

Генеральна сукупність дослідження охоплює учнів загальноосвітніх навчальних закладів України.

Вибіркова сукупність дослідження будувалася методом суцільної гніздової вибірки, оскільки участь у педагогічній діагностиці рівня полікультурної компетентності взяли усі учні класів, з яких формувалися контрольні й експериментальні групи (по два класи молодшої, середньої та старшої ланки загальноосвітніх навчальних закладів експериментальної бази дослідження). Репрезентативність вибіркової сукупності забезпечується методом її формування, залученням загальноосвітніх навчальних закладів з різних за етнічним складом регіонів України, дотриманням норм щодо об'єму вибіркової сукупності (для довірчої ймовірності 99% об'єм вибіркової сукупності становить від 900 до 1406 досліджуваних [45, С. 46.]).

Оскільки дослідження проводилося на трьох рівнях із вивченням думки різних суб'єктів освітнього простору, то загальна кількість учасників дослідно-експериментальної роботи становить 2056 осіб.

З них:

1100 респондентів – учні загальноосвітніх навчальних закладів України, які взяли участь у пілотажному дослідженні проблеми полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів шляхом онлайн-опитування;

– 717 досліджуваних – учні загальноосвітніх навчальних закладів, з яких було сформовано вибірку сукупність для педагогічного експерименту. 364 учні було віднесено до експериментальної групи (з них 117 школярів початкової ланки; 118 учнів середньої школи та 129 – учні старшої школи). 353 учасники організували контрольну групу педагогічного експерименту (відповідно, розподіл за ланками школи становить: 114, 123 і 116 учнів);

- 212 учасників – представники батьківського колективу загальноосвітніх навчальних закладів, які взяли участь у опитуванні щодо задоволеності результатами полікультурного виховання дітей у ЗНЗ;
- 227 респондентів – представники педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів експериментальної бази дослідження (заступники директора з виховної роботи, працівники соціально-психологічної служби школи, педагоги-організатори, класні керівники), залучені до опитування щодо ролі та змісту полікультурного виховання, а також до реалізації методики полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Методи дослідно-експериментальної роботи:

- теоретичні: *аналіз* структури полікультурної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів і відповідне їй *проектування* критеріїв, показників і рівнів вимірювання полікультурної компетентності як результату полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ; *моделювання* процесу полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів; *порівняння* й *узагальнення* результатів дослідно-експериментальної роботи;
- емпіричні: *експеримент* як цілеспрямоване уведення у систему діяльності експериментальних ЗНЗ авторських моделі та методики полікультурного виховання, *контент-аналіз* веб-ресурсів у сфері адміністрування середньої освіти і планів виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів, *опитування (анкетування)* суб'єктів освітнього простору загальноосвітніх навчальних закладів для вивчення стану досліджуваного процесу; *тестування* учнів для діагностики рівня полікультурної компетентності;
- статистичні: *критерій кутового перетворення Фішера* ϕ^* для перевірки рівня надійності одержаних у дослідно-експериментальній роботі даних.

Обрані для дослідно-експериментальної роботи методи педагогічної діагностики зумовлені обґрунтованими у п. 5.2. критеріями та показниками

полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, завданнями дослідження та визначеними у програмі рівнями експерименту (див. табл. 5.2).

Таблиця 5.2

Методи педагогічної діагностики ефективності полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів

№	Показник	Методика дослідження
1.	Культурно-пізнавальний критерій	
1.1.	<i>Знання про власну культуру (історія, традиції, надбання, найбільш відомі представники, проблеми збереження культурної спадщини, потенціал для розвитку).</i>	Опитування, бесіда, тестування, аналіз письмових робіт, аналіз участі школярів у громадській діяльності
1.2.	<i>Усвідомлення власної культурної ідентичності; знання про інші культурні групи, за етнічною, релігійною, мовною, віковою, гендерною та іншою соціальною ознакою.</i>	Опитування, анкетування, бесіда, використання методики Гофстеде, аналіз письмових робіт
1.3.	<i>Знання про гендерні, вікові, етнічні та інші соціальні особливості представників різних культурних груп.</i>	Анкетування, бесіда, тестування, спостереження, використання методики Гофстеде, аналіз письмових робіт
2.	Толерантно-ціннісний критерій	
2.1.	<i>Позитивна установка й толерантне ставлення до оточуючих.</i>	Анкетування, шкала Богардуса, шкала лайкерта; спостереження, тест комунікативної толерантності (В.В. Бойко), метод семантичного диференціювання (Ч. Осгуд), експрес-опитування «Індекс толерантності», виявлення рівня полікомунікативної емпатії (за І. Юсуповим)
2.2.	<i>Наявність позитивної мотивації до взаємодії з іншою людиною незалежно від її культурної ідентифікації.</i>	Анкетування, шкала Богардуса, шкала Лайкерта, експрес-опитування «Індекс толерантності», тест комунікативної толерантності (В.В. Бойко), побудова ціннісних ієрархій (для молодшої школи), методики виявлення рівня полікомунікативної емпатії, міжкультурних комунікативних компетентностей
2.3.	<i>Визнання інших цінностей, поглядів, звичаїв як рівноправних із звичними «своїми» цінностями, поглядами і</i>	Анкетування, тест комунікативної толерантності (В.В. Бойко), ціннісна шкала Шварца, метод семантичного

	<i>звичаями, незалежно від ступеня згоди з ними.</i>	диференціювання (Ч. Осгуд), бесіда, спостереження у ситуаціях морально-ціннісного вибору
3.	Комунікативно-поведінковий	

Продовж. табл. 5.2

3.1.	<i>Громадянська відповідальність й повага до прав людини у поведінці.</i>	Спостереження, аналіз ситуацій морально-ціннісного вибору та життєвих ситуацій, аналіз участі школярів у громадській діяльності, бесіда, виявлення комунікативних здібностей
3.2.	<i>Наявність розвинутих комунікативних навичок спілкування з представниками інших культур та гетерогенних груп.</i>	Анкетування, бесіда, спостереження ситуацій міжкультурної взаємодії, тестування
3.3.	<i>Уміння поважати думку інших, знаходити компроміси, домагатися консенсусу.</i>	Метод семантичного диференціювання (Ч. Осгуд), аналіз ситуацій морально-ціннісного вибору та життєвих ситуацій, спостереження ситуацій міжкультурної взаємодії

Обрані методи педагогічної діагностики дозволяють оцінити стан полікультурного виховання з позицій системності та комплексності впливів на результати діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Достовірність результатів дослідно-експериментальної роботи забезпечена обґрунтованістю структури полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, достатнім об'ємом вибіркової сукупності, врахуванням різних рівнів впливу на полікультурну компетентність учнів загальноосвітніх навчальних закладів, застосуванням валідних апробованих методів педагогічної діагностики, використанням методів математичної статистики, відповідністю спроектованих компонентів програми експерименту сучасним науковим розробкам.

Описана програма організації дослідно-експериментальної роботи з вивчення стану полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів спрямована на перевірку ефективності

авторських моделі та методики як незалежних експериментальних змінних і відповідає гіпотезі дослідження.

5.2. Критерії ефективності процесу полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу

Методика експериментальних досліджень у сфері освіти потребує інструментів для кількісного оцінювання якісних педагогічних процесів виховання, навчання, розвитку, формування, тощо. Одним із таких інструментів є побудова критеріально-показникової системи та шкалування досліджуваних явищ відповідно теоретично обґрунтованій структурі. Таким чином, критерій розглядається як основа оцінювання педагогічних явищ, процесів або систем та виконує функцію кількісного відображення якості предмету дослідження. Однією з вимог системного підходу до наукової діяльності є узгодження критеріїв вимірювання зі структурою досліджуваного явища, процесу або системи; така вимога обґрунтовується твердженням, що структурні компоненти предмету дослідження відображають його номінальні, якісні, змодельовані властивості, в той час як критерії відтворюють кількісні, емпіричні характеристики [366].

Ми розуміємо критерії ефективності полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів як кількісні інструменти вимірювання процесу та результату полікультурного виховання; сукупність взаємозумовлених шкал оцінювання ефективності полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

У менеджменті освіти критерії оцінювання різняться, залежно від теоретико-методологічних засад організації навчально-виховних процесів [210]:

- компетентнісний підхід, який розглядає навчально-виховний процес з позицій набуття соціального досвіду, основним інструментом

- оцінювання визначає компетентності особистості, а його критеріями – інформованість та адаптивність;
- поведінковий підхід, де у центрі уваги постає мотивація до участі у навчально-виховній діяльності, використовує методи оцінки мотивації та стимулювання, а основним критерієм – задоволеність;
 - когнітивний підхід, що спрямований на зміну мислення суб'єктів освіти, послуговується методами оцінки усвідомлення, позицій, установок, а у критерії включає знання й узгодженість цілей;
 - психологічний підхід, беручи до уваги психодинамічні стани суб'єктів педагогічних процесів, застосовує психодіагностичні методи оцінки емоційних станів як критеріїв ефективності;
 - гуманістичний підхід є центрованим на особистість суб'єктів освіти та послуговується методами оцінки їх відповідальності й компетентності, а основним критерієм вважає самореалізацію.

При побудові критеріально-показникової програми полікультурного виховання учнів ЗНЗ ми виходили з підходу щодо багаторівневості змісту діяльності освітніх систем, представленого у роботі Н. Б. Крилової [260, с. 7-8], який передбачає оцінку системи діяльності освітніх закладів на екзистенційному, соціально-культурному, системно-освітньому та епістемологічному рівнях. *Екзистенційний рівень* відображає рівень буття (переживань, цінностей, поведінки) суб'єктів освітнього простору ЗНЗ; він реалізується у дослідно-експериментальній діяльності шляхом врахування думки батьків, учителів, адміністрації щодо місця та змісту полікультурного виховання, а також при діагностиці рівня полікультурної компетентності учнів експериментальних ЗНЗ як об'єктивного результату виховної діяльності. *Соціально-культурний рівень* відтворює результати функціонування окремих громад (територіальних, субкультурних, релігійних, етнічних, тощо) щодо відповідності їх діяльності загальнолюдським цінностям та освітнім цілям; його реалізація лежить у площині вивчення діяльності територіальних управлінь освіти з урахуванням відповідності

полікультурної ситуації у громаді та суспільстві. *Системно-освітній рівень* демонструє рівень організації освітнього простору ЗНЗ щодо реалізації завдань полікультурного виховання; він врахований нами у процесі аналізу планів виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів. *Епістемологічний рівень* зображує теоретико-методологічні, філософські, психолого-педагогічні засади організації полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ; досліджується нами у процесі опитування педагогічних колективів.

Опираючись на визначений вище підхід щодо багаторівневості змісту діяльності освітніх систем, який передбачає оцінку системи діяльності освітніх закладів на екзистенційному, соціально-культурному, системно-освітньому та епістемологічному рівнях визначено *орієнтири* діагностики ефективності полікультурного виховання педагогічними працівниками: усвідомлення вчителями пріоритетності полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ, усвідомлення впливу полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ на рівень толерантності учнів, усвідомлення впливу полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ на рівні безконфліктності, соціальної адаптованості учнів та соціально-психологічного комфорту в учнівському колективі; усвідомлення впливу полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ на рівень соціально-психологічного комфорту в територіальній громаді; оцінка педагогами досвіду організації полікультурного виховання.

Таке бачення узгоджується з результатами наукової розвідки В. Ясвіна, присвяченої оцінці результативності педагогічних досліджень у європейських країнах [401], де ключовим критерієм оцінки діяльності загальноосвітніх навчальних закладів визнано відповідність педагогічних і організаційних моделей, тобто забезпечення цілеспрямованості різнорівневих впливів.

Загалом, проведений аналіз наукової літератури свідчить, що при формулюванні критеріїв системи діяльності навчальних закладів важливо

враховувати взаємозв'язки між: критеріями та суб'єктами освітнього простору; критеріями та теоретико-методологічними засадами досліджуваного процесу; критеріями та рівнями змісту діяльності освітніх систем (див. табл. 5.3).

Таблиця 5.3

Взаємозв'язок критеріїв дослідження з його теоретичними засадами

Рівні змісту діяльності освітньої системи	Теоретичні підходи дослідження	Критерії оцінювання	Показники ефективності полікультурного виховання
Екзистенційний	Культурологічний	<i>Діяльнісний</i> – реалізованість системи форм і методів полікультурного виховання <i>Рефлексивний</i> – усвідомленість рівня власної полікультурної компетентності	- характер осмислення сутності концепту “культура” в педагогічному вимірі - інтегративна функція культури в соціумі - врахування педагогами цінностей та цілей полікультурного виховання; - задоволеність батьками полікультурною ситуацією у освітньому середовищі ЗНЗ
Системно-освітній	Системний	<i>Цільовий</i> – відповідність виховних цілей цінностям та завданням полікультурного виховання	- узгодженість цілей навчально-виховної діяльності ЗНЗ із засадами полікультурного виховання; - цілеспрямованість і цільовідповідність форм і методів полікультурного виховання у ЗНЗ
Соціально-культурний	Середовищний	<i>Середовищний</i> – відповідність соціальної взаємодії ЗНЗ та громади цілям полікультурного виховання	- організованість соціального партнерства ЗНЗ із соціальними інституціями територіальної громади щодо полікультурного виховання учнів; - врахування полікультурної ситуації у регіоні при організації процесу виховання
Епістемологічний	Компетентнісний	<i>Гносеологічний</i> – обґрунтованість та науковість форм і методів полікультурного виховання	- науково-методична забезпеченість процесу полікультурного виховання у ЗНЗ; - реалізація змісту і методики полікультурного виховання на засадах сучасних теоретико-методологічних підходів

У методології наукових досліджень сформульовано вимоги до емпіричних критеріїв: об'єктивність (однозначність оцінювання досліджуваної властивості), адекватність (валідність результатів оцінювання), нейтральність (врахування умов експериментальної роботи), повнота (врахування усіх суттєвих характеристик предмету пізнання) [257], які дозволяють нам перевірити відповідність і надійність спроектованих критеріїв і показників.

Представлена критеріально-показникова програма потребує побудови шкали вимірювання для забезпечення можливості порівняння різних властивостей досліджуваного процесу шляхом проектування на числовий ряд [256, с. 149]. Нами для дослідження обрано 5-ти бальну шкалу відношень, де кожний бал відображає рівень прояву зазначеного показника у досліджуваному процесі, а саме:

- 0 – оцінюваний показник відсутній;
- 1 – прояв оцінюваного показника є одиничним;
- 2 – оцінюваний показник проявляється епізодично або не є вираженим;
- 3 – оцінюваний показник розкривається часто, але не є вираженим;
- 4 – оцінюваний показник спостерігається часто, але не є цілеспрямованим;
- 5- оцінюваний показник є системним, вираженим, цілеспрямованим.

Узагальнення результатів показників за кожним критерієм здійснюється методом середнього арифметичного. Відповідно, можна виділити рівні ефективності полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу: від 0 до 1,25 балів – нульовий рівень, що свідчить про відсутність полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ; від 1,26 до 2,5 балів – низький рівень, який відповідає несистемному нецілеспрямованому характеру полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ; від 2,51 до 3,75 балів – середній рівень, що відображає достатність діяльності ЗНЗ у сфері полікультурного виховання;

від 3,76 до 5 балів – високий рівень, який свідчить про системність і цілеспрямованість полікультурного виховання у діяльності ЗНЗ.

Ми розрізняємо поняття *орієнтирів* ефективності процесу полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу та *критеріїв* полікультурної компетентності учнів ЗНЗ як результату означеного процесу. Різниця, на нашу думку, полягає у комплексності досліджуваних впливів: розглядаючи процес полікультурного виховання як систему дій різних факторів соціалізації (сім'ї, громади, школи, оточення), виділяємо полікультурну компетентність учнів як результат полікультурного виховання.

Відповідно, потребує обґрунтування методика виявлення рівня полікультурної компетентності учнів.

Основні критерії визначення рівня етнокультурної компетентності, за Т. Поштареву, можуть бути виражені у характеристиках: а) навченості (знання і уявлення про географію, природні умови, історію, видатних діячів, звичаї, фольклор, мистецтво, основні господарські заняття людей і традиційні ремесла в минулому й сьогоденні, устрій побуту, релігійно-міфологічні уявлення, народні ігри, норми та цінності власної та інших етнічних спільностей; розуміння (прийняття) культурних універсалій та специфіки традицій і звичаїв етносів; знання наслідків інтолерантної поведінки щодо представників іншої національності; вміння правильно інтерпретувати культурно обумовлену поведінку етнофорів, налагоджувати з ними конструктивний діалог, вирішувати конфлікти і розбіжності мирним шляхом; б) вихованості (подолання етноцентризму, етнічної, расової та конфесійної упередженості, інтолерантності у спілкуванні і поведінці; готовність до корекції власної поведінки і поглядів; в) адаптованості дитини (від пристосування у поліетнічному середовищі до прийняття культурного плюралізму). Ступінь сформованості етнокультурної компетентності, на думку дослідниці, визначається не стільки обсягом когнітивної та операціональної складових, скільки якістю цих знань і умінь [287].

Виходячи з цього, можемо виділити певні категорії, які знаходять свій прояв у різних компонентах полікультурної компетентності, а саме: володіння достаньою інформацією про інші культури, вміння знаходити аналогії з рідною культурою, комплексно аналізувати таку інформацію; наявності здатностей проявляти емпатію по відношенню до представників іншої культури, поважати права людини; вирішувати міжкультурні конфлікти й протиріччя на основі досягнення консенсусу та порозуміння; свідомо моделювати міжкультурне спілкування. Такий комплексний підхід надає школяреві усвідомлення того, який вплив на моє «Я» мають інші культурні цінності і уявлення, які явища моєї культури чи субкультури формують мою особистість.

На підставі зазначеного вище та відповідно до структури полікультурної компетентності її ефективність у нашому дослідженні визначалася критеріями сформованості *культурно-пізнавального, толерантно-ціннісного та комунікативно-поведінкового* потенціалів особистості. Культурно-пізнавальний критерій є показником розвитку когнітивної сфери особистості й представляє систему засвоєних нею знань про інші культури, притаманні їм соціальні норми поведінки, психологічні особливості поведінки. Толерантно-ціннісний критерій характеризує почуття власної гідності суб'єкта, толерантне ставлення особистості до представників інших культур на основі морально-етичних принципів та виявляється через комплекс її почуттів, поглядів, ідей, переконань, моральних принципів. Комунікативно-поведінковий критерій визначає діяльнісну складову міжкультурної взаємодії, котра базується передусім на комунікативних засадах міжособистісної емпатії. У своєму розвитку всі три компоненти полікультурної компетентності взаємопов'язані, оскільки в характеристиці цього особистісного утворення вони становлять цілісність, що дає змогу всебічно оцінювати результативність полікультурного виховання (див. табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Критерії визначення рівнів сформованості полікультурної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів

<p>Критерії сформованості культурно-пізнавального компоненту (те, що учень знає, усвідомлює, чим свідомо оперує)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - знання про власну культуру (історія, традиції, надбання, найбільш відомі представники), визнання існування іншої точки зору, критичний підхід; - знання про інші культурні групи, за етнічною, релігійною, мовною, віковою, гендерною та іншою соціальною ознакою; - знання про людські взаємини, моральні норми та необхідність їх дотримання у власному житті;
<p>Критерії сформованості толерантно-ціннісного компоненту (те, що учень відчуває, розуміє, приймає)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення власної культурної ідентичності, толерантне ставлення до оточення; - наявність позитивної мотивації до взаємодії з іншою людиною, повага до прав людини; - визнання цінності кожної особистості й культури як соціального феномена, повага до людської гідності, здатність до співпереживання, прояв співчуття, рефлексія;
<p>Критерії сформованості комунікативно-поведінкового компоненту (те, що учень робить, як проявляє себе)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - вміння адаптуватися у нових умовах; наявність розвинутих комунікативних навичок; громадянська активність й повага до прав людини; - вміння слухати, розуміти та інтерпретувати аргументи інших людей; - вміння знаходити компроміси, прояв товариськості, комунікабельності; володіння діалогічним спілкуванням; готовність до спільної діяльності з представниками інших культур

Залежно від представлених критеріїв у вигляді набутих учнями якостей, прийнятих і реалізованих поведінкових рішень, співвідношення зовнішніх впливів і внутрішньої саморегуляції нами визначено рівні сформованості полікультурної компетентності школярів: високий, середній, низький. Залежно від структури компонентів полікультурної компетентності і відповідних їм критеріїв кожний рівень характеризується через сформованість в особистості культурно-пізнавального, толерантно-ціннісного та комунікативно-поведінкового компонентів (див. табл. 5.5).

Таблиця 5.5

Рівні полікультурної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів

Рівні	Критерії		
	Культурно-пізнавальний	Толерантно-ціннісний	Комунікативно-поведінковий
Високий	Системні знання щодо засвоєння зразків і цінностей різних культур. Вміння досліджувати та аналізувати факти культурного різноманіття, диференціювати їх з точки зору значущості та достовірності, складати в єдине ціле різні за характером і ступенем вірогідності його елементи.	Наявність стійких переконань та ціннісних орієнтацій, повага до інших; громадянська відповідальність, повага до людської гідності, здатність до співпереживання, співчуття; позиція визнання інших цінностей, поглядів, звичаїв як рівноправних із звичними «своїми».	Здатність усвідомлено взаємодіяти відповідно до набутих знань та ціннісних орієнтацій; розвинені комунікативні навички; достатні уміння взаємодії у міжкультурному конфлікті через пошук компромісів та пошук консенсусу.
Середній	Поверхневі знання щодо культур та їх відмінностей, історію, особливості розвитку релігії певної культури; знання про людські взаємини, моральні норми та необхідність їх дотримання у власному житті; уявлення про сутність та особливості прояву культури поведінки, спілкування та мовлення;	Нестійкість переконань і ціннісних орієнтацій, вибірково-ситуативний характер прояву ініціативності; наявність позитивної мотивації до взаємодії з іншою людиною незалежно від її культурної ідентифікації; визнання цінності кожної особистості й культури як соціального феномена.	Ситуативний характер полікультурної взаємодії за відсутності власної ініціативи; визнання та повага до прав людини; позитивна установка до інших; тактовне ставлення до представників інших культур.
Низький	Фрагментарні знання щодо власної та інших культур. Уявлення про гендерні, вікові, етнічні та інші соціальні особливості представників різних культурних груп.	Несформованість переконань та ціннісних орієнтацій, байдуже ставлення. Прояв недостатніх комунікативних навичок спілкування з представниками інших культур та гетерогенних груп.	Слабкий вияв досвіду полікультурної взаємодії, низька соціальна відповідальність за свої слова і вчинки; рівень товариськості, комунікабельності обмежується лише певним колом; невміння володіти діалогічним спілкуванням.

Для виявлення рівнів сформованості полікультурної особистості школярів різних вікових груп нами використовувалися відповідні методи дослідження (див табл.5.6.).

Таблиця 5.6

Відповідність методів дослідження рівнів полікультурної компетентності віковим особливостям учнів у системі діяльності ЗНЗ

Вікова група	Домінуючі методи дослідження
Молодша школа	Анкетування батьків, бесіди, ігри, спостереження, аналіз ситуацій морально-ціннісного вибору та життєвих ситуацій, побудова ціннісних ієрархій, аналіз продуктів діяльності, експертні оцінки
Основна школа	Анкетування, опитування, бесіда, тестування, аналіз письмових робіт, аналіз участі школярів у громадській діяльності, використання методики Гофстеде, метод семантичного диференціювання (Ч. Осгуд), експрес-опитування «Індекс толерантності», аналіз письмових робіт
Старша школа	Анкетування, шкала Богардуса, шкала Лайкерта; спостереження, тест комунікативної толерантності (В.В. Бойко), виявлення рівня полікомунікативної емпатії (за І. Юсуповим), методики виявлення рівня полікомунікативної емпатії, міжкультурних комунікативних компетентностей, ціннісна шкала Шварца, метод семантичного диференціювання (Ч. Осгуд), бесіда, спостереження у ситуаціях морально-ціннісного вибору

Використання у виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу інтерактивних вправ та тему міжкультурної взаємодії дозволило вплинути на формування в учнів різних вікових груп культурно-пізнавального, толерантно-ціннісного та комунікативно-поведінкового компонентів полікультурної компетентності.

Таким чином, нами обґрунтовано систему критеріїв ефективності процесу полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу та критерії полікультурної компетентності учнів ЗНЗ як

результату полікультурного виховання, що дає змогу організувати педагогічний експеримент на основі результатів теоретичного аналізу проблеми дослідження.

5.3. Аналіз результатів формувального етапу експерименту

Формувальний етап педагогічного експерименту був спрямований на упровадження моделі та методики полікультурного виховання учнів у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та перевірки їх ефективності.

У зв'язку з тим, що у проведенні формувального етапу експерименту брали вчителі ЗНЗ і на констатувальному етапі проводилося їх опитування щодо особистісних ставлень до полікультурного виховання учнів у ЗНЗ, вважаємо за доцільне вибірково проаналізувати зміни, у ставленні вчителів до полікультурного виховання у ЗНЗ.

Наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту у ставленні вчителів до значення полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу відбулися, на нашу думку, такі суттєві зміни. Пріоритетність забезпечення системи полікультурного виховання у ЗНЗ представлена у табл. 5.7.

Таблиця 5.7

Усвідомлення пріоритетності полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ вчителями, до і після формувального етапу експерименту

Рівні	Група вчителів-учасників формувального етапу експерименту			
	Абсолютні значення		Відсоткові значення	
	До	Після	До	Після
Високий	2	17	1,96	16,67
Середній	73	82	71,57	80,39
Низький	27	3	26,47	2,94
Всього	102	102	100	100

Так, у ставленні педагогів до необхідності організації системного полікультурного виховання у ЗНЗ спостерігається зростання усвідомленості значення полікультурного виховання у системі інших видів виховної роботи. Як результат, високий рівень усвідомлення пріоритетності полікультурного виховання наприкінці формувального етапу експерименту складав вже 16,67%; середній рівень – 80,39% від загальної кількості респондентів. Тобто, проведена на формувальному етапі експерименту інформаційна та методична робота дозволяє сформувати позитивне ставлення педагогів до полікультурного виховання через усвідомлення його впливу на формування особистості учнів та сприятливого психологічного середовища в класних колективах. Проаналізуємо окремо вектори такого впливу на особистість учнів та формування окремих суспільно значущих рис – толерантності, безконфліктності, адаптованості та інших.

Толерантність як особистісна характеристика лежить в основі структури полікультурної компетентності, оскільки визначає якість ставлення до інших людей. Вплив полікультурного виховання на формування толерантності учнів у наявних та змінених умовах представлено у табл. 5.8.

Таблиця 5.8

Усвідомлення впливу полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ на рівень толерантності учнів, до і після формувального етапу експерименту

Рівні	Група вчителів-учасників формувального етапу експерименту			
	Абсолютні значення		Відсоткові значення	
	До	Після	До	Після
Високий	12	31	11,76	30,39
Середній	55	69	53,92	67,65
Низький	35	2	34,31	1,96
Всього	102	102	100	100

За даними наведеними у табл. 5.8, організація полікультурного виховання у освітньому середовищі експериментальних груп дозволяє змінити ставлення педагогічних працівників до формування толерантності учнів на більш відповідальне. Так, після формувального етапу педагогічного

експерименту високий рівень значущості полікультурного виховання у експериментальній групі виріс майже втричі: з 11,76% до 30,39% від загальної кількості педагогів, що брали участь у дослідженні. Тобто, можна зробити висновок, що на формувальному етапі експерименту у процесі проведеної інформаційно-методичної діяльності у експериментальних групах відбувся перерозподіл педагогів за рівнями розуміння значущості полікультурного виховання.

Схожі тенденції характерні для виявлення впливу полікультурного виховання на рівень безконфліктності дітей, соціальної адаптованості учнів та рівень соціально-психологічного клімату в учнівському колективі (табл. 5.9).

Таблиця 5.9

Усвідомлення впливу полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ на рівні безконфліктності, соціальної адаптованості учнів та соціально-психологічного комфорту в учнівському колективі, до і після формувального етапу експерименту

Рівні	Група вчителів-учасників формувального етапу експерименту			
	Абсолютні значення		Відсоткові значення	
	До	Після	До	Після
	Безконфліктність			
Високий	13	29	12,75	28,43
Середній	49	72	48,04	70,59
Низький	40	1	39,22	0,98
Всього	<i>102</i>	<i>102</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
	Соціальна адаптованість учнів			
Високий	2	31	1,96	30,39
Середній	48	68	47,06	66,67
Низький	52	3	50,98	2,94
Всього	<i>102</i>	<i>102</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
	Соціально-психологічний комфорт в учнівському колективі			
Високий	12	34	11,76	33,33
Середній	62	67	60,78	65,69
Низький	28	1	27,45	0,98
Всього	<i>102</i>	<i>102</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Цілеспрямована системна організована діяльність з полікультурного виховання дозволяє змінити ситуацію – так, після формувального етапу

28,43% вчителів високо оцінюють вплив полікультурного виховання на розвиток безконфліктної поведінки учнів.

Соціальна адаптованість як результат оволодіння успішною ефективною взаємодією у різних соціальних групах та різних соціальних статусах також формується у процесі полікультурного виховання, що відображено у табл. 5.9.

Після формувального етапу 30,39% педагогічних працівників високо оцінили вплив полікультурного виховання на рівень соціальної адаптованості учнів. Значно зменшилася кількість педагогів, які відзначали відсутність взаємозв'язку між полікультурним вихованням та соціальною адаптацією, до 2,94% досліджуваних.

Толерантне ставлення, вміння вирішувати конфлікти та соціальна адаптованість учнів визначають характер соціально-психологічного клімату в учнівських колективах (див. табл. 5.9).

Рівень соціально-психологічного комфорту як результат полікультурного виховання високо оцінили 33,33% педагогів (на констатувальному етапі цей показник становив майже втричі менше). Таким чином, можемо сформулювати висновок, що лише проведення цілеспрямованої інтерактивної роз'яснювальної роботи у процесі професійного педагогічного спілкування, яка була реалізована на формувальному етапі експерименту, дозволяє сформувати ціннісне ставлення педагогів до процесу полікультурного виховання та його результатів. Це відображається й у зміні ставлення вчителів до впливу на спілкування у територіальній громаді (табл. 5.10.).

Таблиця 5.10

Усвідомлення впливу полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ на рівень соціально-психологічного комфорту в територіальній громаді, до і після формувального етапу експерименту

Рівні	Група вчителів-учасників формувального етапу експерименту			
	Абсолютні значення		Відсоткові значення	
	До	Після	До	Після

Високий	13	37	12,75	36,27
Середній	66	62	64,71	60,78
Низький	23	3	22,55	2,94
Всього	102	102	100	100

Так, після формувального етапу експерименту педагоги продемонстрували зміну ставлення щодо можливості впливу полікультурного виховання на соціально-психологічний рівень комфорту у територіальній громаді, висока оцінка такого впливу виросла з 12,57% досліджуваних до 36,27%. Ми пояснюємо це налагодженням соціального партнерства ЗНЗ із місцевими етнічними громадами та організаціями; популяризацією громадських рухів, які працюють у сфері протидії дискримінації та захисту прав людини. Така організована на формувальному етапі експерименту діяльність дозволяє змінити ставлення педагогічного колективу щодо ефективності полікультурного виховання, сформувати мотивацію педагогів до його організації та впровадження у систему діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Організована на формувальному етапі навчально-методична робота у середовищі педагогічних колективів відобразилася на зміні ними досвіду організації полікультурного виховання, як відображено у табл. 5.11.

Таблиця 5.11

Оцінка педагогами досвіду організації полікультурного виховання, до і після формувального етапу експерименту

Рівні	Група вчителів-учасників формувального етапу експерименту			
	Абсолютні значення		Відсоткові значення	
	До	Після	До	Після
Високий	11	35	10,78	34,31
Середній	58	66	56,86	64,71
Низький	33	1	32,35	0,98
Всього	102	102	100	100

Серед педагогів існує тенденція до зростання кількості досліджуваних з високим (до 34,31%) і середнім (до 64,71%) рівнями досвіду полікультурного виховання. Це корелює з попередніми результатами

опитування та оцінкою впливу полікультурного виховання на формування особистості учнів. Наявність у педагогів, що брали участь у дослідженні, досвіду полікультурного виховання підтверджує компетентність оцінювання ними його результатів.

Узагальнення одержаних результатів опитування свідчить, що оцінка учасниками формувального етапу експерименту форм і методів полікультурного виховання виросла за усіма показниками та на високому рівні оцінювання коливається у межах від 28,43% до 41,18% опитаних.

Найвище респондентами оцінено шкали «Врахування полікультурної ситуації у ЗНЗ/класі при плануванні та реалізації виховної роботи» – 40,20%; «Організація культурно-мистецьких проєктів (з урахуванням етнічних свят, традицій, фольклору) у сфері полікультурного виховання» – 41,18. Найбільша різниця в динаміці ставлення до і після формувального етапу експерименту спостерігається за шкалою «Організація навчальної та науково-дослідницької діяльності учнів у сфері полікультурного виховання». Тобто, досвід реалізації педагогами експериментальної методики полікультурного виховання дозволяє більш високо оцінювати діалогові форми і методи полікультурного виховання, засновані на взаємодії з соціальними партнерами ЗНЗ у навчальній, культурно-дозвіллевій, громадській, дослідницькій діяльності школярів.

Таким чином, оволодіння методикою полікультурного виховання та її реалізацією на практиці позитивно вплинуло на ставлення самих вчителів до значення полікультурного виховання та дозволило на високому рівні організувати і провести виховну роботу з учнями різних вікових груп.

Як вже зазначалося, формувальний етап експерименту проводився на базі таких ЗНЗ: загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №11 ім. Артема – багатoproфільний ліцей” Бахмутської міської ради Донецької області, Одеського юридичного ліцею, Білоцерківської ЗОШ І-ІІІ ступенів №15, Тарасівської ЗОШ І-ІІІ ступенів Херсонської області, СЗШ №38 м. Львова,

Навчально-виховного комплексу “Ліцей-спеціалізована загальноосвітня школа I-III ступенів №10” м. Марганець Дніпропетровської області.

До складу контрольної та експериментальної груп увійшли учні початкових, 5-9-х та старших класів, загалом 717 осіб. Загальна чисельність учнів початкових класів – 231 особа, з них 117 учнів увійшли до контрольної групи, 114 – до експериментальної. Учні 5-9-х класів – 241 особа, з них 117 склали контрольну групу, 124 – експериментальну. Загальна чисельність учнів старших класів – 245 особа, з яких 129 увійшли до контрольної групи, 116 – до експериментальної. Загалом контрольна група складалася з 363 учнів, а експериментальна – з 354 учнів. Добір учнів здійснювався за ознакою контрольні/експериментальні класи. Слід зазначити, що чисельність контрольної та експериментальної груп впродовж формувального етапу експерименту змінилася у зв’язку з процесами міграції учнів з різних причин і станом їх здоров’я на момент анкетування для визначення рівнів полікультурної компетентності. Так, протягом формувального етапу з контрольної та експериментальної груп було вилучено результати досліджень 46 учнів, тому для перевірки ефективності запропонованих нами організаційно-методичних умов її реалізації використовувалися дані саме 717 осіб.

Рівні сформованості полікультурної компетентності визначалися за методикою описаною у параграфі 5.2. Загальні дані дослідження на початку формувального етапу педагогічного експерименту наведено у таблиці 5.12 та рис.5.1 – 5.2.

Експериментальний розподіл учнів відповідно до обраних нами рівнів сформованості полікультурної компетентності дозволяє стверджувати, що учні усіх класів характеризуються переважно середнім рівнем її сформованості (контрольна група: учні початкових класів – 52,99%, учні 5-9-х класів – 49,57%, учні старших класів – 51,94% (рис.5.1); експериментальна група – 51,75%, 55,65%, 52,59% відповідно (рис.5.2)). Зазначимо також очікувану тенденцію для усіх учнів контрольної та експериментальної груп: з

віком кількість осіб з низьким рівнем сформованості полікультурної компетентності зменшується, а з високим – зростає. Це пояснюється поступовим формуванням полікультурної компетентності у процесі традиційної організації полікультурного виховання у ЗНЗ та впливом інших дотичних до цього факторів.

Таблиця 5.12

Рівні сформованості полікультурної компетентності учнів на початку формувального етапу експерименту

Класи	Рівні сформованості полікультурної компетентності					
	Контрольна група n=363			Експериментальна група n=354		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Учні початкових класів	34,19	52,99	12,82	33,33	51,75	14,91
Учні 5-9-х класів	31,62	49,57	18,80	27,42	55,65	16,94
Учні старших класів	25,58	51,94	22,48	24,14	52,59	23,28

З метою отримання цілісної картини рівнів сформованості полікультурної компетентності учнів контрольних та експериментальних груп на початку формувального експерименту подамо наявні дані у графічному вимірі.

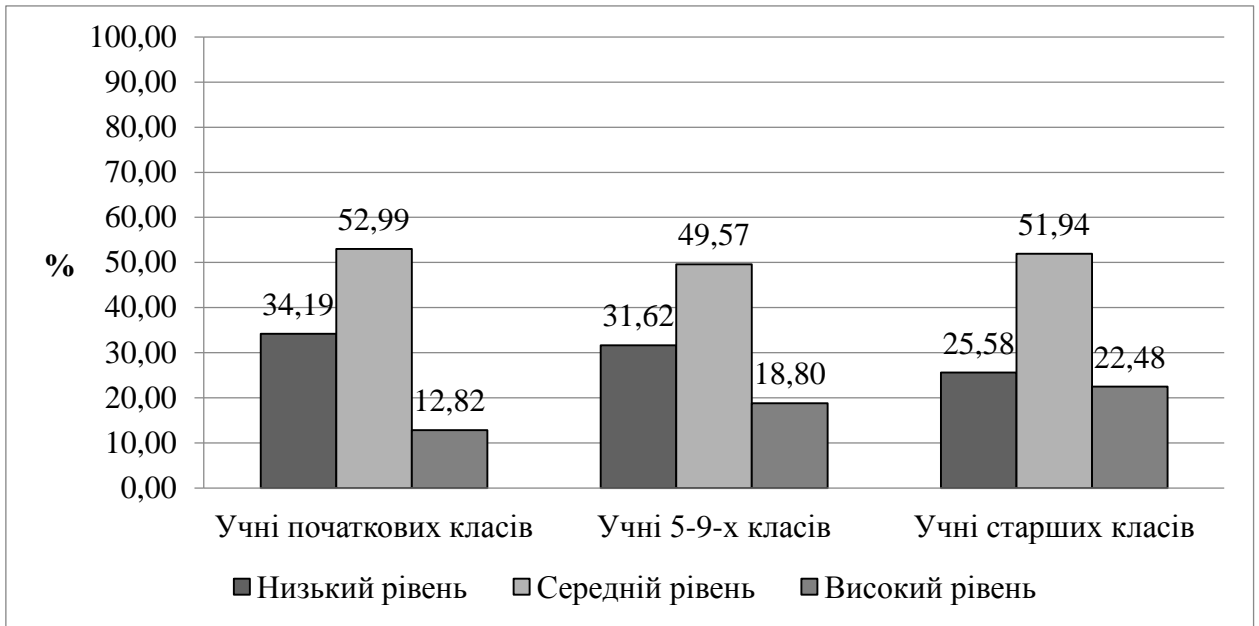


Рис. 5.1. Характеристика рівнів сформованості полікультурної компетентності учнів ЗНЗ контрольної групи на початку формувального етапу експерименту, у %.

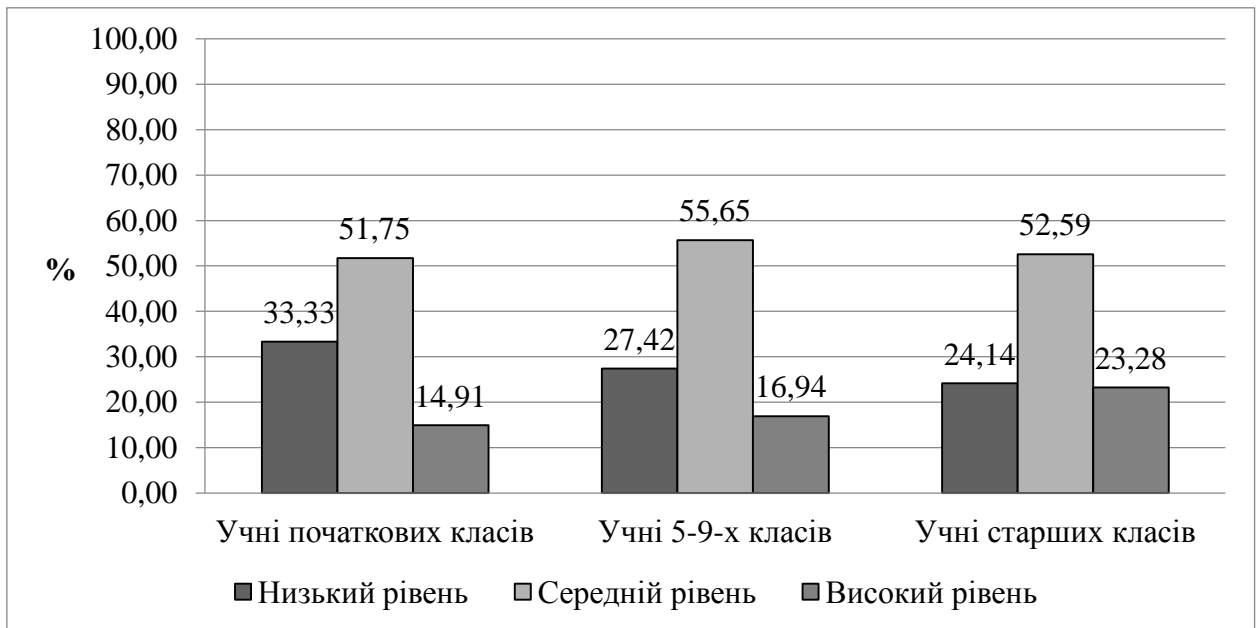


Рис. 5.2. Характеристика рівнів сформованості полікультурної компетентності учнів ЗНЗ експериментальної групи на початку формувального етапу експерименту, у %.

Слід зазначити, що вірогідних відмінностей між контрольною та експериментальною групами на початку формувального етапу педагогічного експерименту не виявлено ($p > 0,05$). Так, експериментальне значення критерію Пірсона (χ^2) склало 0,2117, при критичному його значенні 5,991.

Після впровадження нами моделі полікультурного виховання, та забезпечення відповідних педагогічних умов наприкінці формувального етапу експерименту було проведено повторну діагностику рівнів полікультурної компетентності учнів як результату процесу полікультурного виховання у ЗНЗ. Оцінювання також проводилося комплексно.

Проаналізуємо одержані результати експериментальної роботи шляхом порівняння даних контрольної і експериментальної груп, що наведені у табл.5.12 – 5.13 та проілюстровані на рис. 5.3 – 5.5.

За результатами аналізу розподілу учнів експериментальної групи відповідно до рівнів сформованості полікультурної компетентності наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту з'ясовано, що виявлені нами особливості розподілу на початку етапу цього експерименту зберігаються. Так, більша кількість учнів усіх вікових груп знову характеризується середнім рівнем сформованості полікультурної компетентності, а чисельність осіб з низьким рівнем її сформованості з віком зменшується, а з високим – зростає.

Таблиця 5.13

Рівні сформованості полікультурної компетентності учнів наприкінці формувального етапу експерименту

Класи	Рівні сформованості полікультурної компетентності					
	Контрольна група n=363			Експериментальна група n=354		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Учні початкових класів	32,48	52,99	14,53	18,42	57,89	23,68
Учні 5-9-х класів	30,77	47,01	22,22	16,13	55,65	28,23
Учні старших класів	22,48	52,71	24,81	12,07	51,72	36,21

З метою отримання цілісної картини рівнів сформованості полікультурної компетентності учнів контрольних та експериментальних груп наприкінці формувального експерименту подамо наявні дані у графічному вимірі.

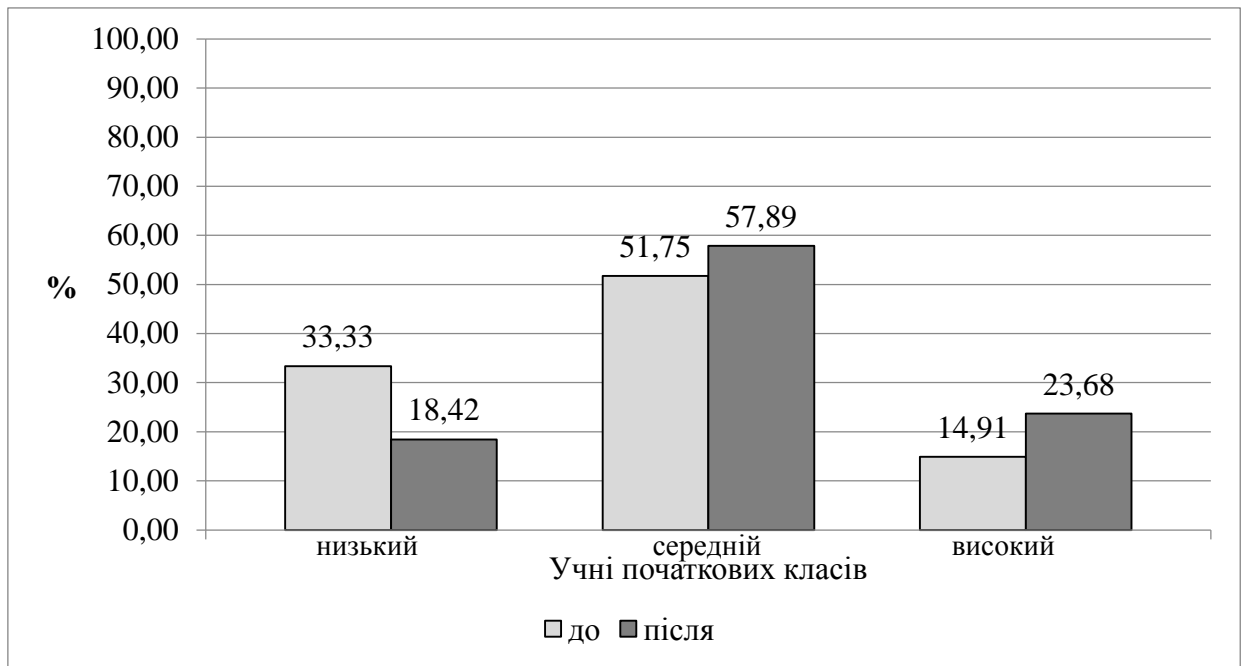


Рис. 5.3. Порівняльна характеристика рівнів сформованості полікультурної компетентності учні початкових класів експериментальної групи на початку та наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту, у %.

Слід зазначити, що найбільші зміни щодо чисельності характерні для групи учнів, у яких на початку формувального етапу констатовано низький рівень сформованості полікультурної компетентності. Так, серед учнів початкових класів осіб з низьким рівнем сформованості наприкінці формувального етапу експерименту стало на 14,91% менше, серед учнів 59-х класів – на 11,29%, серед учнів старших класів – на 12,07% менше (рис.5.3 – 5.5).

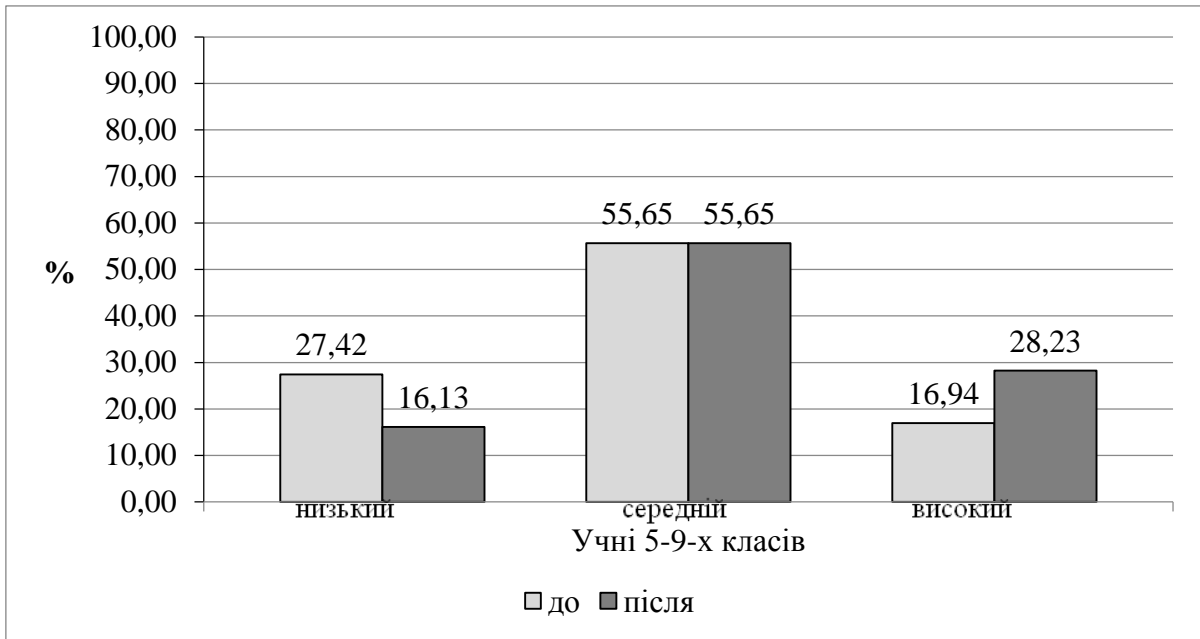


Рис. 5.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості полікультурної компетентності учні 5-9-х класів експериментальної групи на початку та наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту, у %.

Аналізуючи отримані дані формувального етапу експерименту у школярів середньої вікової групи, відмітимо значне скорочення кількості учнів з низьким рівнем полікультурної компетентності з 27,42% на початку експерименту до 16,3% в кінці експерименту. Відповідно відбулося зростання групи учнів з високим рівнем полікультурної компетентності – 16,94 % до 28, 23%.

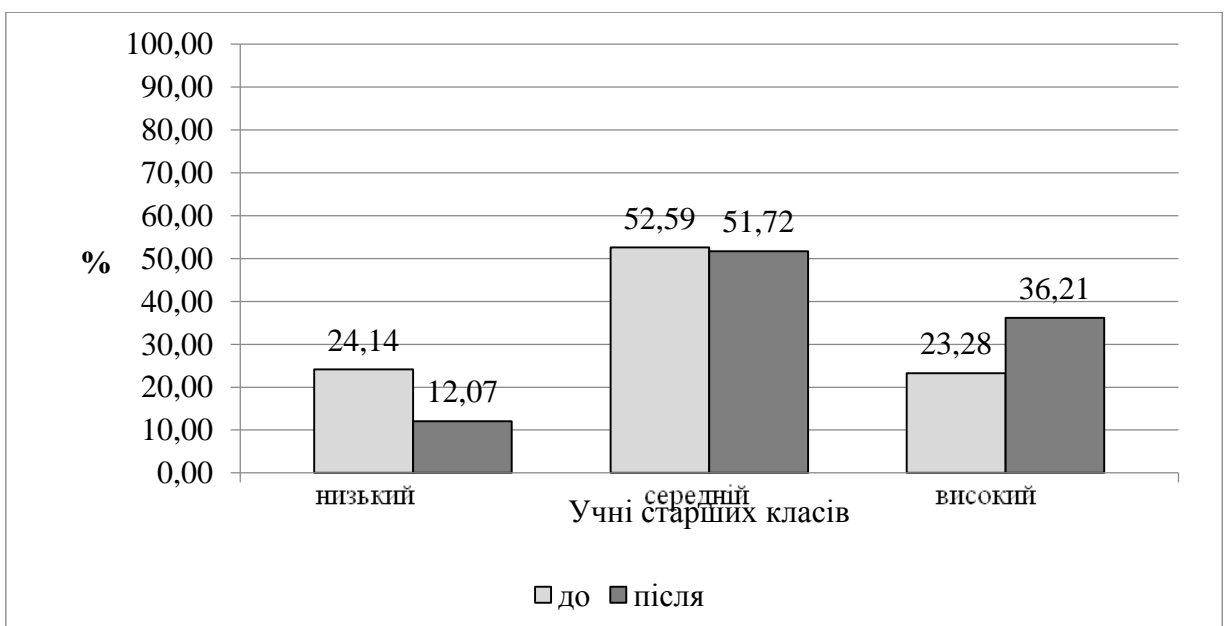


Рис. 5.5. Порівняльна характеристика рівнів сформованості полікультурної компетентності учні старших класів експериментальної групи на початку та наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту, у %.

Позитивний вплив реалізації структурно-функціональної моделі полікультурного виховання можемо спостерігати на прикладі аналізу динаміки розвитку полікультурної компетентності в учнів старшої вікової групи. Так, кількість старшокласників з високим рівнем полікультурної компетентності зросла 23,28 % на початку експерименту до 36,21 % у кінці експерименту. Відповідно відбулося зменшення числа учнів, що належали до групи з низьким рівнем полікультурної компетентності – з 24,14 % до 12,07 %.

Порівнюючи дані аналізу динаміки сформованості полікультурної компетентності учнів різних вікових груп, зазначимо, що чисельність осіб з високим рівнем сформованості полікультурної компетентності в експериментальних групах зросла: серед учнів початкових класів – на 8,77%, серед учнів 5-9-х класів – на 11,29%, серед учнів старших класів – на 12,93% (рис.5.6 – 5.7).

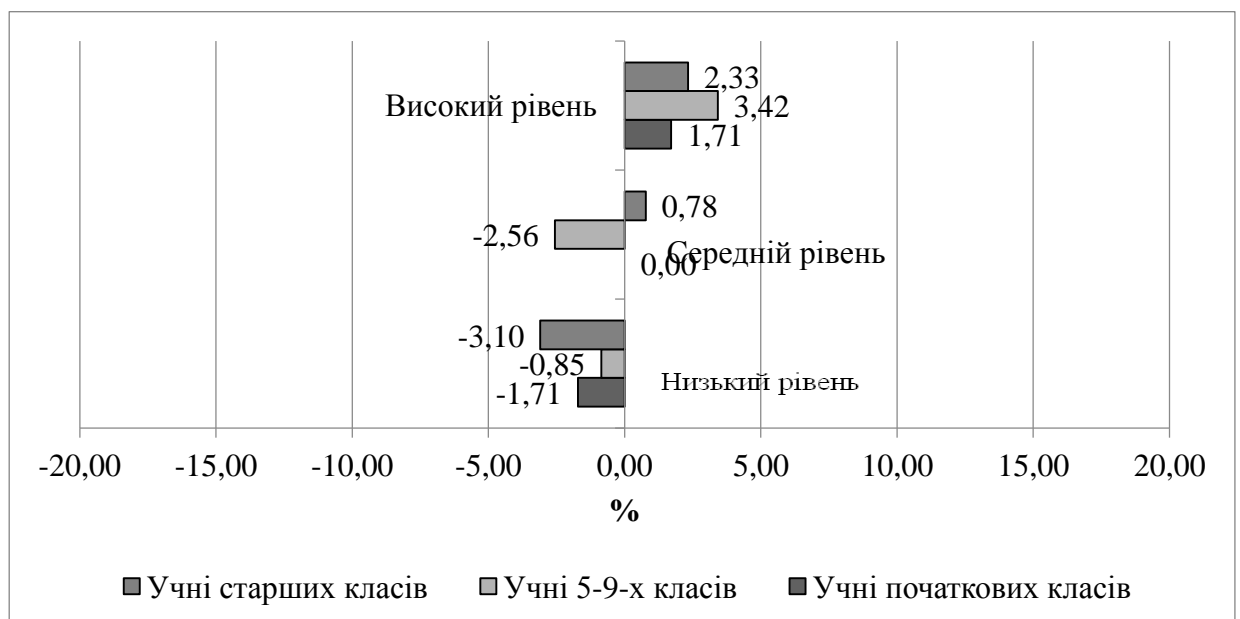


Рис. 5.6. Динаміка змін рівнів сформованості полікультурної компетентності учнів ЗНЗ контрольної групи наприкінці формувального етапу експерименту, у %.

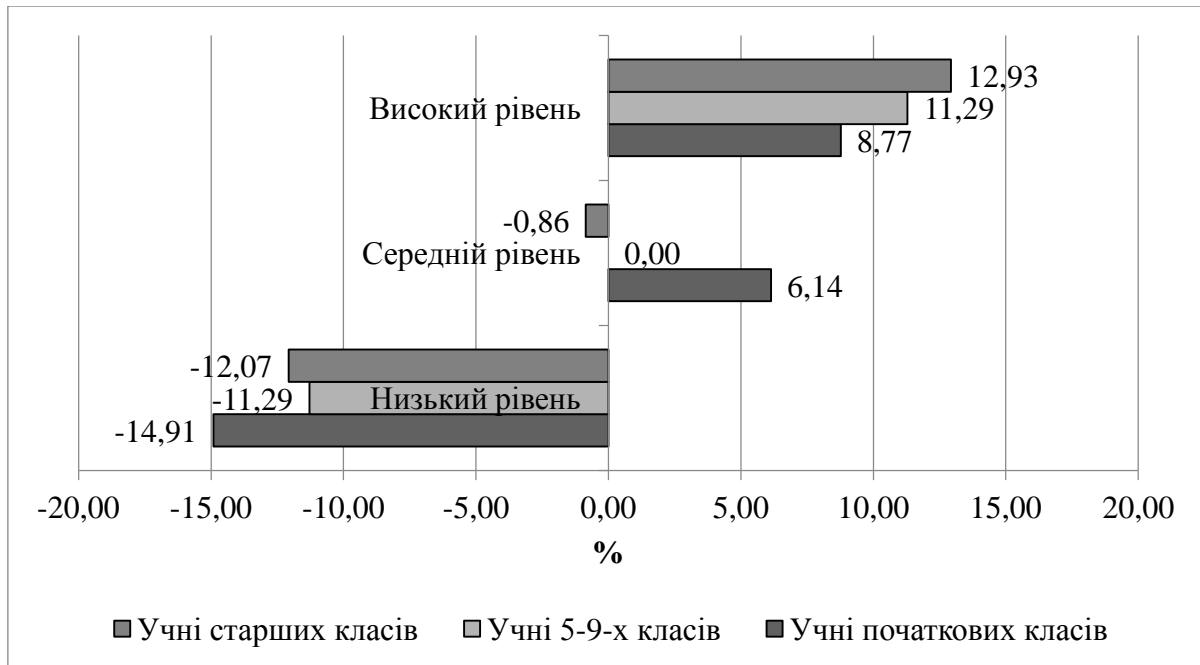


Рис. 5.7. Динаміка змін рівнів сформованості полікультурної компетентності учнів ЗНЗ експериментальної групи наприкінці формувального етапу експерименту, у %.

Кількість осіб із середнім рівнем сформованості полікультурної компетентності практично не зазнала змін. Незначна різниця прямо пропорційна змінам чисельності осіб з низьким рівнем, що дозволяє зробити висновок: у більшості учнів, які мали на початку формувального етапу низький рівень, сформувався середній. Частина учнів із середнім рівнем сформованості полікультурної компетентності наприкінці формувального етапу характеризувалася вже високим її рівнем.

Поряд із комплексним оцінюванням змін рівнів сформованості полікультурної компетентності, слід зазначити і виявлені нами позитивні тенденції у змінах показників критеріїв полікультурної компетентності. Так, на початку формувального етапу дослідження для показників культурно-пізнавального критерію виявлена позитивна тенденція у знаннях учнів про

власну культуру та культуру інших людей, які проживають в регіоні значно посилилася і в учнів експериментальних груп наприкінці формувального етапу відбулося значне поглиблення знань щодо соціокультурної ситуації в країні та подолання стереотипів і упереджень по відношенню до інших культур.

Зростання рівня обізнаності дітей сприяє зменшенню ксенофобії та расизму, як явищ, побудованих на стереотипах і упередженнях. А саме, у експериментальній групі кількість досліджуваних з позитивною соціокультурної ідентифікацією зросла з 61,54% до 87,09% школярів; у контрольній групі цей показник є менш вираженим і змінився з 60,91% до 63,17% дітей. Особливо важливою вважаємо зміну показників за шкалою нетерпимості до расизму, оскільки вона відображає внутрішні переконання дітей щодо інших. У експериментальній групі відповідний показник знизився вдвічі: з 46,70% до 23,63% досліджуваних; у контрольній групі – з 46,74% до 45,61% респондентів. Таким чином, одержані результати свідчать про ефективність проведеної роботи щодо зростання рівня обізнаності учнів.

Щодо толерантно-ціннісного критерію, вважаємо за доцільне зупинитися на характеристиці прояву толерантності дітей у різних ситуаціях комунікативної взаємодії. Так, наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту, рівень прихованої дискримінації серед учнів контрольної групи незначно виріс (47,59 % до 49,01 % учнів). Ми пояснюємо це поступовим переведенням зовнішньої вербальної агресії по відношенню до інших у внутрішню, приховану. Тобто, у стандартизованих умовах навчально-виховного процесу, який відбувається без цілеспрямованої уваги до формування полікультурної компетентності учнів, поступово спостерігається перехід відкритої інтолерантності дітей у приховану через страх покарань. Натомість, за умови цілеспрямовано організованого полікультурного виховання, кількість дітей з характеристиками інтолерантності зменшується. Так, за даними експериментальної групи,

рівень толерантності виріс з 36,81% до 78,02% від загальної кількості учасників.

Серед показників комунікативно-поведінкового критерію найбільші зрушення спостерігалися у комунікативній толерантності, яка дає змогу оцінити терпимість учнів до різних змінених умов спілкування з іншими. В експериментальній групі кількість учнів з високим рівнем комунікативної толерантності виросла з 28,85% до 40,11% (у контрольній групі відповідні показники становлять 41,64% і 42,49%).

Ефективність запровадженої системи полікультурного виховання, її моделі та педагогічних умов визначалася за допомогою перевірки вірогідності змін у рівнях сформованості полікультурного виховання учнів за допомогою критерію Пірсона (χ^2). Критерій Пірсона розраховувався за допомогою пакету STATISTICA 6.0. Для нашої вибірки критичне значення критерію Пірсона дорівнює 5,991. Це означає, якщо емпіричне значення χ^2 менше критичного, то вірогідні зміни відсутні; якщо емпіричне значення χ^2 більше критичного, то існує вірогідна різниця між порівнювальними вибірками.

Результати наших розрахунків емпіричного значення χ^2 та аналіз вірогідності змін на початку та наприкінці формувального етапу експерименту представлено у таблиці 5.14. Порівняльному аналізу підлягали зміни у контрольній та експериментальній групах окремо; та зміни між контрольною та експериментальною групами за кожною віковою групою (учні початкових, 5-9-х, старших класів).

Таблиця 5.14

Динаміка кількісних показників сформованості полікультурної компетентності учнів контрольної та експериментальної груп за допомогою критерію χ^2 наприкінці формувального етапу експерименту (критичне значення χ^2 5,991)

Вікові групи	Рівні сформованості полікультурної компетентності
--------------	---------------------------------------------------

	<i>(критичне значення χ^2 5,991)</i>					
	Контрольна група n=363			Експериментальна група n=354		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Учні початкової школи	32,48	52,99	14,53	18,42	57,89	23,68
у межах груп	p>0,05 $\chi^2=0,18$			p<0,05 $\chi^2=7,56$		
між КГ та ЕГ	p<0,05 $\chi^2=7,26$					
Учні основної школи	30,77	47,01	22,22	16,13	55,65	28,23
у межах груп	p>0,05 $\chi^2=0,43$			p<0,05 $\chi^2=7,13$		
між КГ та ЕГ	p<0,05 $\chi^2=7,28$					
Учні старшої школи	22,48	52,71	24,81	12,07	51,72	36,21
у межах груп	p>0,05 $\chi^2=0,41$			p<0,05 $\chi^2=7,94$		
між КГ та ЕГ	p<0,05 $\chi^2=6,41$					

Відповідно до результатів дослідження, зміни в експериментальній групі (учні початкових, 5-9-х, старших класів) мають вірогідний характер ($p<0,05$). Натомість в контрольній групі, хоча і відбулися зміни, але за допомогою критерію χ^2 встановлено їх статистично незначущий характер ($p>0,05$).

Це підтверджує ефективність проведеної на формульованому етапі експерименту педагогічної роботи з упровадження моделі та методики організації полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Основним результатом організації полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ нами було визначено рівень полікультурної

компетентності учнів, який, як підтверджено статистично, виріс у середовищі експериментальної групи. Отримані результати педагогічного експерименту свідчать про ефективність запропонованої моделі полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів авторської методики.

Перевірка одержаних експериментальних даних щодо рівня їх надійності та валідності здійснювалася за допомогою критерію кутового перетворення Фішера ϕ^* , який у статистичних методах математичної обробки даних використовується для порівняння відсоткових часток.

Статистичними гіпотезами експериментальної роботи є:

– H_0 – відсоткова частка учнів з учнів з високим рівнем полікультурної компетентності не відрізняється у контрольних і експериментальних групах;

– H_1 – відсоткова частка учнів з високим рівнем полікультурної компетентності відрізняється у контрольних і експериментальних групах.

Перевіримо спроектовані гіпотези на констатувальному етапі експерименту – для визначення тотожності середовища організації дослідної роботи та після формувального етапу експерименту – для встановлення ефективності проведеної перетворювальної педагогічної діяльності.

На констатувальному етапі експерименту нами було встановлено наявний актуальний стан сформованості полікультурної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів (див. табл. 5.15).

Таблиця 5.15

Застосування критерію Фішера на констатувальному етапі експерименту

Групи	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Всього
	Абсолютні значення	Відсоткові значення	Абсолютні значення	Відсоткові значення	
Експериментальна	34	9,34	330	90,66	364
Контрольна	31	8,78	322	91,22	353
Всього	65		652		717

Представлені у таблиці __ відсоткові значення досліджуваних груп з високим рівнем сформованості полікультурної компетентності відповідають визначеним величинам кутів φ :

$$\varphi_1(9,34\%) = 0,620,$$

$$\varphi_2(9,78\%) = 0,637 \text{ [315, с.158-175, 330-332]}.$$

Відповідно формулі емпіричного значення критерію кутового перетворення Фішера $\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ визначаємо φ^* :

$$\varphi_{емп}^* = (0,637 - 0,620) \cdot \sqrt{\frac{364 \cdot 353}{364 + 353}} = 0,017 \cdot 13,386852 = 0,227576484 \approx 0,23$$

Встановлене емпіричне значення $\varphi_{емп}^*$ порівнюється зв стандартизованими критичними значеннями:

$$\varphi_{кр}^* \leq 1,64 (p \leq 0,05) \text{ – для статистичної значущості 95\%;}$$

$$\varphi_{кр}^* \leq 2,31 (p \leq 0,01) \text{ – для статистичної значущості 99\%}$$

Якщо $\varphi_{емп}^* \geq \varphi_{кр}^*$, то гіпотеза H_0 відхиляється, приймається H_1 . Однак на констатувальному етапі експерименту одержані значення критерію $\varphi_{емп}^* \leq \varphi_{кр}^*$, що підтверджує гіпотезу H_0 . А саме, кількість учнів з високим рівнем полікультурної компетентності у експериментальній і контрольній групі на констатувальному етапі експерименту не відрізняється. Умови проведення експерименту дотримано.

Після *формувального етапу* педагогічного експерименту перерозподіл досліджуваних за рівнями сформованості полікультурної компетентності представлено у табл. 5.16.

Таблиця 5.16

Застосування критерію Фішера після формувального етапу експерименту

Групи	«Є ефект»		«Немає ефекту»		Всього
	Абсолютні значення	Відсоткові значення	Абсолютні значення	Відсоткові значення	
Експериментальна	71	19,51	293	80,49	364
Контрольна	34	9,63	319	90,37	353

Всього	105		612		717
--------	-----	--	-----	--	-----

Експериментальні величини кутів φ для одержаних відсоткових значень визначаються із табличних даних:

$$\varphi_1(19,51\%) = 0,915,$$

$$\varphi_2(9,63\%) = 0,630 \text{ [315, с.158-175, 330-332].}$$

За формулою $\varphi_{емп}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$ обраховуємо емпіричне

значення φ^* :

$$\varphi_{емп}^* = (0,915 - 0,630) \cdot \sqrt{\frac{364 \cdot 353}{364 + 353}} = 0,285 \cdot 13,386852 = 3,815252 \approx 3,81$$

Одержане емпіричне значення $\varphi_{емп}^*$ порівнюється зв стандартизованими критичними значеннями:

$$\varphi_{кр}^* \leq 1,64 (p \leq 0,05) \text{ – для статистичної значущості 95\%;}$$

$$\varphi_{кр}^* \leq 2,31 (p \leq 0,01) \text{ – для статистичної значущості 99\%}$$

Якщо $\varphi_{емп}^* \geq \varphi_{кр}^*$, то гіпотеза H_0 відхиляється, приймається H_1 . Що для наших даних експериментальної роботи підтверджується з похибкою $p \leq 0,01$: $3,81(\varphi_{емп}^*) \geq 2,31(\varphi_{кр}^*)$.

Тобто відсоткові значення учнів з високим рівнем полікультурної компетентності у експериментальній і контрольній групі після формувального етапу експерименту відрізняються зі статистичною значущістю 99%. Це підтверджує ефективність проведеної на формувальному етапі експерименту педагогічної роботи з упровадження моделі та методики організації полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Основним результатом організації полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ нами було визначено рівень полікультурної компетентності учнів, який, як підтверджено статистично, виріс у середовищі експериментальної групи. Отримані результати педагогічного експерименту

свідчать про ефективність запропонованої у моделі полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів авторської методики. Мети експерименту досягнуто, гіпотезу підтверджено.

Висновки до п'ятого розділу

У розділі описано програму впровадження структурно-функціональної моделі полікультурного виховання у систему діяльності ЗНЗ; на основі застосування визначених критеріїв та показників проаналізовано результати експериментального дослідження у динаміці полікультурної компетентності учнів.

Програма впровадження обґрунтованої структурно-функціональної моделі полікультурного виховання учнів у системі ЗНЗ побудована на послідовній реалізації трьох *фаз*: проєктивної, технологічної та рефлексивної. Залежною експериментальною змінною визначено рівень полікультурної компетентності учнів ЗНЗ; незалежними змінними (експериментальними факторами) – модель і методику полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Основними складниками програми окреслено гіпотезу, мету, завдання, етапи, методи, генеральну та вибірккову сукупності, експериментальну базу, діагностичний інструментарій.

На основі аналізу літератури з менеджменту та оцінки якості освіти, принципів і підходів до організації педагогічного експерименту (С. Гончаренко, В. Загвязінський, О. Новікова) визначено діяльнісний, середовищний, цільовий та гносеологічний орієнтири оцінювання ефективності полікультурного виховання у системі ЗНЗ.

Оскільки результатом полікультурного виховання учнів у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів є сформованість полікультурної компетентності, остільки ефективність розробленої моделі і методики визначається динамікою рівнів сформованості полікультурної компетентності учнів.

Встановлено взаємозв'язки між: критеріями та суб'єктами полікультурного освітньо-виховного середовища; критеріями та теоретико-методологічними засадами досліджуваного процесу; критеріями й орієнтирами визначення ефективності полікультурного виховання. На основі сукупності взаємозумовлених шкал оцінювання для порівняння різних властивостей досліджуваного процесу, шляхом проектування на числовий ряд побудовано загальну шкалу вимірювання ефективності реалізації моделі і методики полікультурного виховання в системі діяльності ЗНЗ.

При дослідженні стану полікультурного виховання учнів наприкінці формувального етапу педагогічного експерименту відзначено позитивні зміни у високому та середньому рівнях полікультурної компетентності дітей – респондентів експериментальної групи. Кількість учнів з високим рівнем полікультурної компетентності зросла з 9,34 % до 19,51 %. У контрольній групі різниця даних констатувального та контрольного етапів дослідження є незначною, у межах 2 % за усіма рівнями.

На підставі результатів експериментального дослідження з'ясовано, що у початковій школі ефективніше формується комунікативно-поведінковий компонент полікультурної компетентності, в основній – толерантно-ціннісний, у старшій – культурно-пізнавальний.

Ефективність реалізації моделі та методики полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ перевірялася через вірогідність змін у рівнях сформованості полікультурної компетентності учнів за допомогою критерію Пірсона (χ^2). Порівняльному аналізу підлягали зміни у контрольній та експериментальній групах окремо, а також зміни між контрольною та експериментальною групами за кожною віковою категорією. Результати обчислень емпіричного значення χ^2 та аналіз вірогідності змін на початку і наприкінці експерименту представлено у таблиці.

Відповідно до результатів дослідження, зміни в експериментальній групі (учні початкових, 5-9, старших класів) є вірогідними ($p < 0,05$).

Натомість, в контрольній групі за допомогою критерію χ^2 встановлено статистично незначущий характер змін ($p > 0,05$).

Це підтверджує ефективність проведеної на формувальному етапі експерименту роботи з упровадження моделі та методики полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ.

Результати перевірено за допомогою критерію кутового перетворення Фішера ϕ^* . Таким чином сформульовано висновок про ефективність запропонованої авторської моделі та методики полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Матеріали 5-го розділу відображені в публікаціях №139,153.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано шляхи розв'язання актуальної проблеми полікультурного виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Результати дослідження підтвердили правомірність загальної та часткової гіпотез, засвідчили досягнення мети, вирішення поставлених завдань і стали підставою для формулювання таких висновків:

1. Шляхом аналізу філософських, культурологічних, психологічних, педагогічних джерел обґрунтовано теоретико-методологічні засади полікультурного виховання учнів у загальноосвітньому навчальному закладі.

З'ясовано, що методологія полікультурного виховання ґрунтується на двох базових філософських концепціях – універсалізму й партикуляризму. Здійснено аналіз та визначено рівні пізнання концепту “культура” – *символічно-демонстраційний та психолого-поведінковий*. Підкреслено особливе місце культурних універсалій в обґрунтуванні освітнього змісту концепту “культура”. Це дало можливість встановити й окреслити категорійно-поняттєвий ряд дослідження.

Встановлено, що в педагогічному контексті, зокрема щодо полікультурного виховання особистості, концепт “культура” слід розглядати як специфічний спосіб людської діяльності, сукупність моделей мислення, символів, цінностей і норм, що формують ідентичність особистості.

Полікультурне суспільство схарактеризоване у дисертації як зумовлена різноманітними чинниками соціальна система, яка надає можливості для інтеграції представників різних культур на основі трьох засадничих принципів: дотримання прав людини, рівності та взаємного визнання.

Сформульовано *визначення полікультурного виховання* як комплексного педагогічного процесу, що враховує всі культурні й соціальні

відмінності суб'єктів освітньо-виховного середовища та спрямовується на формування компетентної особистості, яка обізнана у власній та інших культурах, володіє ціннісними переконаннями, що зумовлюють толерантне ставлення до інших, досвідом позитивної взаємодії з представниками різних культур на основі взаємного порозуміння.

2. На підставі вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду полікультурного виховання з'ясовано історико-педагогічну ретроспективу ідей полікультурності в класичних і модерних педагогічних теоріях, представлено здобутки у полікультурній, міжкультурній, мультикультурній, інтеркультурній освіті та вихованні різних країн світу. Визначено основні історичні етапи розвитку ідей полікультурної освіти в Україні: 1 – в умовах імперської (російської, австро-угорської) моделі освіти (XIX століття); 2 – у період становлення української державності (1917–1920 роки); 3 – за часів коренізації (20–30-ті роки XX століття); 4 – у період радянського тоталітаризму (30–80-ті роки XX століття); 5 – за незалежності України (90-ті роки XX століття – донині).

Огляд характеру розвитку ідей полікультурності дав змогу стверджувати, що йому була властива історико-педагогічна дихотомія: з одного боку, етнокультурні процеси суперечили сутності асимілятивної державної освітньої політики; з іншого – різні державні уклади враховували регіональні етнокультурні особливості з метою збереження власної територіальної, соціальної й культурної цілісності.

Встановлено, що у демократичних країнах світу міжкультурна політика на основі інтеграції та взаємних позитивних впливів уможлиблює збереження культурної самобутності як представників домінуючої культури, так і культурних меншин, а також їх взаємну інтеграцію. Основними засадами полікультурної освітньої політики в розвинутих країнах світу є створення можливостей для збереження власної культурної ідентичності індивіда, сприяння ефективній міжкультурній взаємодії.

Здійснено огляд нормативно-правових засад полікультурної освіти і виховання: Конституція України, Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про позашкільну освіту”, Концепція національного виховання дітей і молоді в Україні, Концепція розвитку освіти України у XXI столітті та ін. Відзначено, що, за сучасними державними документами, сфера полікультурного виховання має громадянський консолідуючий характер, що дає обнадійливі перспективи на інтеграцію українського багатокультурного суспільства у громадянську націю європейського рівня.

3. Схарактеризовано систему діяльності загальноосвітнього навчального закладу у контексті полікультурного виховання, а саме визначено її характеристики з урахуванням громадянського, компетентнісного, культурологічного, середовищного й системного підходів.

Обґрунтовано специфіку реалізації ЗНЗ полікультурного виховання як *системного* феномену. У зв’язку з цим з’ясовано провідні категоріальні ознаки системи діяльності школи (скінченна множинність, функціональність елементів, відношення між елементами, виокремленість із середовища), проаналізовано системні характеристики функціонування школи як середовища полікультурного виховання особистості, можливості формування полікультурної компетентності учня на засадах системності; визначено поняття, що характеризують будову та функціонування школи як системи (мету, структуру, стан, характер її проявів, рівновагу, стійкість та ін.), а також основні принципи її діяльності (гуманізму, громадянської та суспільної консолідації, позитивного ставлення до культурного багатоманіття, культурної відповідності, культурного релятивізму, взаємності, цілісності культурної картини світу, педагогічної етики і такту, міждисциплінарності та комплексності).

Актуалізовано роль громадянського контексту процесу культурної соціалізації та інтеграції школяра в полікультурному середовищі навчального закладу. Доведено, що розвиток полікультурного виховання у системі

діяльності загальноосвітнього навчального закладу є амбівалентним процесом, оскільки як передбачає соціальну уніфікацію, так і враховує прагнення особистості зберегти свою *культурну ідентичність*. З'ясовано, що громадянський контекст забезпечує визначальний вплив на суспільну *ідентифікацію* особистості учня та її успішну інтеграцію в соціум. Визначено стадії психолого-соціальної адаптації дітей шкільного віку у нових соціокультурних умовах; внутрішні та зовнішні фактори, що впливають на цей процес.

За результатами наукового аналізу сформульовано висновок, що полікультурне виховання у діяльності загальноосвітнього навчального закладу має необхідні ознаки і характеристики як частина цілісної системи організації навчально-виховного процесу. З'ясовано зміст структурних компонентів освітнього середовища школи – соціального, культурного, просторово-предметного, психологічного, виховного і дидактичного. Підкреслено двоєдиність середовища школи і середовища учня як основного суб'єкта й об'єкта полікультурного виховання в загальноосвітньому навчальному закладі.

На цій підставі обґрунтовано типи полікультурного освітньо-виховного середовища ЗНЗ: культурно однорідне освітньо-виховне середовище; культурно неоднорідне освітньо-виховне середовище із домінуючою культурою; культурно неоднорідне освітньо-виховне середовище без домінування певної культури.

Означені різновиди полікультурного середовища стали основою для визначення провідних форм і методів полікультурного виховання у загальноосвітньому навчальному закладі.

4. З позицій *компетентнісного* підходу обґрунтовано, що результатом полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу є полікультурна компетентність учнів. Виокремлено *трикомпонентну структуру полікультурної компетентності*: культурно-пізнавальний (засвоєння зразків і цінностей національної і світової культури),

толерантно-ціннісний (формування ціннісних здатностей учнів до міжкультурної комунікації й обміну, розвиток толерантності) і комунікативно-поведінковий (активна соціальна взаємодія з представниками різних культур) компоненти.

Розкрито види полікультурної компетентності: компетентність міжетнічної/міжрасової взаємодії, компетентність міжрелігійної/міжконфесійної взаємодії, компетентність міжрегіональної інтеграції, компетентність взаємодії стратифікованих верств населення.

Визначено критерії та показники полікультурної компетентності учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу: культурно-пізнавальний критерій (показники: знання про власну культуру (історія, традиції, надбання, найбільш відомі представники), знання про інші культурні групи за етнічною, релігійною, мовною, віковою, гендерною та іншими соціальними ознаками, визнання існування іншої точки зору, критичний підхід); толерантно-ціннісний критерій (показники: позитивна установка й толерантне ставлення до оточення; наявність позитивної мотивації до взаємодії з іншою людиною, визнання цінності кожної особистості й культури як соціального феномену, повага до людської гідності, здатність до співпереживання, співчуття, рефлексії; комунікативно-поведінковий критерій (показники: громадянська активність і повага до прав людини, наявність розвинутих комунікативних навичок; уміння знаходити компроміси, вміння слухати, розуміти та інтерпретувати аргументи інших людей; високий рівень товарищкості, комунікабельності; володіння діалогічним спілкуванням; готовність до спільної діяльності з представниками інших культур).

Виявлено і схарактеризовано низький, середній і високий рівні полікультурної компетентності учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Встановлено взаємозв'язки між: критеріями та суб'єктами освітнього простору; критеріями та теоретико-методологічними

засадами досліджуваного процесу; критеріями й орієнтирами визначення ефективності полікультурного виховання.

5. Обґрунтовано структурно-функціональну модель полікультурного виховання учнів у загальноосвітньому навчальному закладі, яка представлена *цільовим* (мета полікультурного виховання, спрямованого на формування полікультурної компетентності учнів у системі діяльності закладу), *теоретико-методологічним* (філософські концепції; методологічні підходи; принципи полікультурного виховання учнів; визначення полікультурної компетентності; типи освітньо-виховного середовища), *змістово-процесуальним* (зміст, методи, форми; етапи реалізації методики полікультурного виховання; організаційно-методичні умови; шляхи реалізації), *діагностико-результативним* (діагностувальна процедура в єдності критеріїв, показників, рівнів сформованості полікультурної компетентності учнів; методики діагностування і рефлексії ефективності процесу полікультурного виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу) блоками.

6. Розроблено і впроваджено методику полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу як сукупність змісту, методів і форм, ефективна реалізація яких забезпечує формування полікультурної компетентності учнів.

Розглянуто вікові особливості школярів у контексті застосування методики полікультурного виховання в системі діяльності школи з метою формування полікультурної компетентності. З'ясовано, що у початковій школі ефективніше формується комунікативно-поведінковий компонент полікультурної компетентності, в основній – толерантно-ціннісний, у старшій – культурно-пізнавальний.

Обґрунтовано зміст методичного забезпечення полікультурного виховання школярів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу. З'ясовано, що означене методичне забезпечення складається з трьох основних компонентів (програми і плани полікультурного виховання;

навчально-методичні матеріали, посібники, інструктивно-методичні матеріали; матеріали моніторингу рівня полікультурної компетентності учнів). Розроблена методика полікультурного виховання школярів конкретизована в матеріалах навчально-методичного посібника “Ми серед інших. Інші серед нас. Форми і методи полікультурного виховання”.

Розкрито специфіку реалізації методики полікультурного виховання залежно від типу полікультурного середовища школи.

Відповідно до мети та завдань дослідження, методи полікультурного виховання виокремлено у чотири групи: методи пізнання інших культур; методи актуалізації соціокультурної ідентифікації особистості; методи набуття практичних навичок та вмінь; методи рефлексії.

Найбільш ефективними формами полікультурного виховання у системі діяльності школи визнано: бесіди, культурні експедиції, екскурсії, Євроклуби, міжшкільні обміни, он-лайн діалоги, опитування, соціальні проекти, перегляд відео та інших динамічних візуальних джерел, фестивалі, форум-театр).

7. Здійснено експериментальну перевірку ефективності реалізації полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу, що було побудоване на послідовній реалізації трьох фаз: проєктивної, технологічної та рефлексивної. Залежною експериментальною змінною визначено рівень полікультурної компетентності учнів; незалежними змінними (експериментальними факторами) – модель і методику полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ.

Стан полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів було визначено на рівні як загальної організації діяльності, так і взаємодії суб'єктів освітнього середовища. На констатувальному етапі дослідження встановлено, що менше ніж 10 % учнів володіють високим рівнем полікультурної компетентності. Понад половина респондентів (63,74 % дітей контрольної групи та 60,16 % –

експериментальної) мають середній рівень полікультурної компетентності як відображення впливу сімейних цінностей, поширених у ЗМІ думок і суджень, навчально-виховних впливів школи. Близько 30 % дітей продемонстрували низький рівень полікультурної компетентності, якому притаманні установки на уникнення взаємодії з представниками інших культур; страхи, упередження та стереотипи щодо національних/етнічних особливостей людей; вороже ставлення до представників конкретних етносів.

За результатами формувального етапу експерименту виявлено позитивні зміни у різних рівнях полікультурної компетентності учасників експериментальної групи. Кількість учнів з високим рівнем полікультурної компетентності збільшилася з 9,34 % до 19,51 %, відповідно, зменшилася на 12,07 % кількість представників групи з низьким рівнем полікультурної компетентності. У контрольній групі різниця даних констатувального та формувального етапів експерименту є незначною – у межах 2 % за усіма рівнями. Результати перевірено за допомогою критерію кутового перетворення Фішера ϕ^* . Сформульовано висновок про ефективність структурно-функціональної моделі та методики полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Проведене дослідження не вичерпує усіх питань полікультурного виховання дітей та молоді. *Перспективним* вважаємо вивчення психолого-педагогічних умов полікультурного виховання учнівської молоді; співвіднесення національного та полікультурного, соціального й індивідуального; на часі здійснення компаративного аналізу реалізації полікультурного виховання в Україні та за кордоном.

Рекомендовано впроваджувати у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу методику полікультурного виховання учнів шляхом використання навчально-методичних посібників “Ми серед інших. Інші серед нас. Форми і методи полікультурного виховання”, “Разом на одній землі. Історія України багатокультурна”.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. (IV) Універсал Української Центральної Ради. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gska2.rada.gov.ua/site/const/universal-4.html>.
2. (III) Універсал Української Центральної Ради. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gska2.rada.gov.ua/site/const/universal-3.html>.
3. 20+1 конспект уроку з громадянської освіти на тему “Толерантність” / [За ред. П. Кендзьора, І. Костюк]. – Львів, 2000. – 100 с.
4. Агадуллін Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 18–29.
5. Аймаганбетова О. Х. Крос-культурні дослідження структури міжетнічних відносин: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.05 / Аймаганбетова. – Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2007. – 356 с.
6. Алексеева В. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63–70.
7. Амонашвили Ш. Здравствуйте, дети! : [пособие для учителя] / Ш. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1983. – 208 с.
8. Ананьян Е. Л. Полікультурне виховання учнів у гімназіях України (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.01 / Ананьян Еліна Львівна – Полтава, 2008. – 20 с.
9. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи / В. Андрущенко // Філософія освіти. – Київ: Майстер-клас, 2006. – № 1(3). – С. 6–12.
10. Аніщенко Н. Ієрархічна система установок як детермінант музичного сприйняття майбутнього вчителя / Н. Аніщенко, С. Підгаєвська // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – 2014. – Вип. 2. – С. 55–62.11.
11. Арцишевський Р. А. Особа і суспільство : підручник для 10 кл. / [Р. А. Арцишевський та ін.]. – К.: Перун, 1997. – 349 с.
12. Асаєва В. Полікультурність та мультлінгвізм у філософсько-

освітньому вимірі: автореф. дис. ... канд. філос. Наук : 09.00.10 / Асаєва Валерія Володимирівна. – Харків, 2013. – 16 с.

13. Афанасьєва Л. В. Національна ідентичність та менталітет етнічних спільнот у співіснуванні / Афанасьєва Л. В., Денисов І. Г., Орлов А. В. // Етносоціальне буття народів Запорізького Приазов'я в геокультурному контексті. – Сімферополь: Таврія. – 2006. – С. 69–95.

14. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої школи України. Аналітичний огляд та рекомендації. / [За ред. О. Гриценка]. – К.: УЦКД, 2001. – 55 с.

15. Баграмов Э. А. Национальный вопрос в борьбе идей / Э. А. Баграмов. – М.: Политиздат, 1982. – 338 с.

16. Барбелко Н.С. Виховання міжкультурної толерантності студентів коледжів у процесі вивчення іноземної мови. / Наталія Степанівна Барбелко. – Дис. ... канд.. пед.. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання. – Житомир, Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2015. – 304 с.

17. Баронин А. С. Этнопсихология / А. С. Баронин. – К. : МАУП, 2000. – 115 с.

18. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975. —504 с.

19. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методологічні основи : монографія / Безпалько О. В. ; М-во освіти і науки України ; Ін-т проблем виховання Академії педагогічних наук. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.

20. Бердяев Н. Судьба России. / Н. Бердяев. – Харьков: Логос, 2000. —552 с.

21. Березюк О. С. Методичні засади формування етнокультурної компетентності особистості / О. С. Березюк // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 3 (11). – С. 13–21.

22. Бессарабова И. Поликультурное образование в России и США: к

постановке проблемы / И. Бессарабова // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 5. – С. 59–62.

23. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.

24. Бех І. Д. Полікультурна взаємодія як розвивально особистісна мета / І. Д. Бех // Позашкільна освіта: історичні поступи та здобутки: зб. матеріалів Всеукр. пед. конф. (Київ, 2–3 грудня 2008 р.) [за ред. д-ра. пед.. наук Вербицького В. В]. – К.: АБЕРС, 2008. – С. 18–21.

25. Бех І. Д. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Бех, К. Чорна. – Київ, 2014. – 29 с.

26. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентінсного підходу у педагогіці / І. Бех // Виховання і культура. – 2009. – № 1/2. – С. 5–7.

27. Библер В. Культура. Диалог культур (Опыт определения) / Библер В. // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–42.

28. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.

29. Библер В. С. Школа диалога культур: введение в программу / В. С. Библер // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. – М.: Наука, 1994. – С. 238–247.

30. Бистрицький Є. Конфлікт культур і філософія толерантності / Є. Бистрицький // Ідея культури: виклики сучасної цивілізації. – К., 2003. – С. 3–11.

31. Бібік Н. М. Я і Україна. Підруч. для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Н. М. Бібік, Н. С. Коваль. – К.: Генеза, 2007. – 112 с.

32. Біла книга з міжкультурного діалогу Ради Європи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ucipr.kiev.ua/publications/4580>.

33. Більченко Є. Діалог культур як форма теоретичної свідомості постмодерного суспільства. Проблеми і перспективи / Є. Більченко // Науковий часопис Національного пед. універ. ім. М. П. Драгоманова. Серія

- 7, Культурологія. Релігієзнавство. Філософія : зб. – Київ : НПУ, 2006. – Вип. 10 (23) – С. 71–78.
34. Більченко Є. Монокультурна, полікультурна і транскультурна ідентичність: компаративний дискурс / Є. Більченко // Наукові записки. Сер.: Філософія. – 2009. – Вип. 5. – С. 64–78.
35. Більченко Є. В. Педагогічні погляди Климента Смолятича в контексті діалогу культур: Автореф. дис.. канд. пед. наук : 13.00.01 / Євгенія Віталіївна Більченко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 20 с.
36. Більченко Є. Проблема тексту культури в змісті освіти / Є. Більченко // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 8–12.
37. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 23–36.
38. Бойко А. М. Феномен “суб’єкт-суб’єктні відносини” – стратегія подальшого розвитку педагогічної теорії і практики / А. М. Бойко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Спецви- пуск 8. – Ч. I. – Слов’янськ : СДПУ, 2012. – С. 3–17.
39. Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук : спец. 13.00.07 “теорія та методика виховання”/ Бойченко Валентина Василівна. – Херсон, 2006. – 28 с.
40. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В.Болгаріна, І.Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – №1. – С. 2–6.
41. Болотина Т. В. Вопросы толерантности в современном российском образовании [Электронный ресурс] / Болотина Т. В. – Режим доступу: <http://pish.ru/blog/archives/545>.
42. Бондаревская Е. В. Гуманитарный статус личностно-ориентированого образования / Е. В. Бондаревская // Славянская педагогическая культура. – 2007. – № 6. – С. 7–13.
43. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич. – Ростов на Дону,

1999. – 560 с.

44. Борисенков В. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / Борисенков В., Гукаленко О., Данилюк А. – М.; Ростов-н/Д., 2004. – 576 с.

45. Борисова Ю. В. Методологія та методи соціальних досліджень : [навч. посіб.]. – К. : ДЦССМ, 2003. – 216 с.

46. Борусевич О.А. Міжпоколіннева трансформація етнічних цінностей (на прикладі українського етносу України) : автореф. дис на здоб. наук. ступ. канд..соціол. н. : спец. 22.00.03 “соціальна структура, соціальні інститути та соціальні відносини” / Ольга Андріївна Борусевич. – К., 2000. – 20 с.

47. Бунина В. Г. Кросс-культурный менеджмент и межкультурная коммуникация : учебное пособие / В. Г. Бунина. – М. : ГУУ, 2008. —128 с.

48. Василенко А. М. Канадська багатокультурність та становлення етнополітичного права / А.М.Василенко // Часопис Київського університету права. – 2009. – № 4. – С. 55–59.

49. Васильев С. В. Основы возрастной и конституциональной антропологии / С. В. Васильев. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – 216 с.

50. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава, 1994. – 192 с.

51. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку: монографія / П. В. Вербицька. – Київ: Генеза, 2009. – 384 с.

52. Вербицька П. В. Компетентнісна спрямованість історичної освіти студентської молоді в сучасному багатокультурному суспільстві / П. В. Вербицька // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання: зб. наук. пр.— К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 19. – С. 43–50.

53. Вершловский С. В. Личность, семья, школа: [текст] / С. В. Вершловский. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996. – 157 с.

54. Вивчення соціально-психологічних потреб дітей шкільного віку, переміщених із зони проведення АТО “Звіт про результати проведення

соціологічного дослідження у рамках проекту “Інтеграція через діалог” / [Гаркавенко З., Карагодіна О., Кендзьор П. І., Колесник Л., Шапошнікова А.]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dialogos.org.ua/pro-proekt/opytuvannya>

55. Виховання особистості: навч.-метод. посібник: у 2 кн. / [уклад. І. Бех]. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистійно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.

56. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навчальний посібник / О.Вишневський. – К.: Знання, 2008. – 566 с.

57. Вища освіта України і Болонський процес: навч.посібник / [За ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. —38 с.

58. Віденська декларація. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_189

59. Вільчинська І. Ю. Етнічна та національна ідентичність сучасної української молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук: спец. 23.00.05 “етнополітологія та етнодержавознавство” / Ірина Юрїївна Вільчинська. – К., 2002. – 20 с.

60. Волкова Н. П. Педагогіка: навчальний посібник / Н. П. Волкова. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 448 с.

61. Вступ до історії України: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. С. Власов, О. М. Данилевська. – Вид. 2-ге, переробл. та доповн. – К.: Генеза, 2010. – 208 с.

62. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

63. Габермас Ю. Громадянство і національна ідентичність / Ю. Габермас // Умови громадянства : зб. ст. / [за ред. Барта Ван-Стінбергена]; пер. з англ., передм. та прим. О. О. Іваненко ; Український центр духовної культури. – К. : [б. в.], 2005. – С. 49–70.

64. Гавран М. Полікультурний аспект професійної підготовки вищих навчальних закладів Канади та Польщі / М. Гавран, Н. Жорняк // Порівняльно-

педагогічні студії. – 2014. – №4(22). – С. 85–90.

65. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147–158.

66. Галузьяк В. М. Педагогіка: навчальний посібник / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: ДП “Держ. картограф. ф-ка”, 2006. – 400 с.

67. Гаращук Є. В. Системний підхід у розбудові системи освіти / Є. В. Гаращук // Вісник Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна. —2006. – Вип. 10. – С. 151–154.

68. Гасанов З. Т. Педагогика межнационального общения: [уч. пособ.] / З. Т. Гасанов. – М. : Прогресс, 1999. – 390 с.

69. Гердер И. Идеи к философии истории человечества / И. Гердер. – М. : Наука, 1977. – 703 с.

70. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский – М.: Изд-во “Совершенство”, 1998. – 552 с.

71. Гинецинский В. И. Проблема структурирования образовательного пространства / В. И. Гинецинский // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10–15.

72. Гнезділова К.М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. / К.М. Гнезділова, С. О. Касярум. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. – 124 с.

73. Голик Л. Поликультурное образование в современной Украине / Л. Голик. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/USSRpdf/Ukraine%20RUSS.pdf>.

74. Голік Л. Полікультурна освіта в Україні / Л. Голік, Т. Клищенко, М. Красовицький, Г. Левченко // Завуч. – 1999. – № 29/35. – С. 3–4.

75. Гончаренко Л. А. Полікультурна освіченість педагога: теорія і практика: монографія / Л. А. Гончаренко. – Херсон : РІПО, 2009. —136 с.

76. Гончаренко Л. А. Фактори актуалізації полікультурної освіти і

виховання / Л. А. Гончаренко // Таврійський вісник освіти. – 2004.–№ 2.– С. 97–101.

77. Гончаренко С. У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень / С. У. Гончаренко // Вісник Академії педагогічних наук України. – 1993. – № 1. – С. 11–23.

78. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К.; Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.

79. Горбань О. М. Основи теорії систем та системного аналізу: навчальний посібник / О. М. Горбань, В. Є. Бахрушин. – Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2004. – 204 с.

80. Горбунова Л. Освіта в умовах поліетнічного суспільства / Горбунова Л. // Вища освіта України. – 2002. – №4. – С.8–15.

81. Горчакова О. А. Особистість у полікультурному освітньому середовищі вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / О.А.Горчакова. – Режим доступу:

[file:///C:/Users/%D0%90%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD/Downloads/pedalm_2015_25_40%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/%D0%90%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD/Downloads/pedalm_2015_25_40%20(1).pdf).

82. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10 / Грива Ольга Анатоліївна ; АПН України, Інститут вищої освіти. – К., 2008. – 32 с.

83. Грицак Я. Пророк у своїй вітчизні. Франко та його спільнота (1856–1886) / Я. Грицак. – К.: Критика, 2006.

84. Гриценко О. А. Українські типології меншин [Електронний ресурс] / О. А. Гриценко, Н. К. Гончаренко, Є. А. Мягка. – Режим доступу: www.culturalstudies.in.ua.

85. Громадянська освіта у системі роботи класного керівника : метод. посіб. з громадянського виховання для 5–12 кл. загальноосвіт. навч. закл., а також пропедевтичні заняття для почат. школи / Вербицька П. В., Дяків В.

Г., Голосова Н. М., Кендзьор П. І. та ін.; [за ред. П. Вербицької]. – Львів : ЗУКЦ, 2009. – 210 с.

86. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: дис. на здоб. наук. ступ. канд. педагог. наук : спец. 13.00.01 “загальна педагогіка та історія педагогіки” ; Київський національний університет ім. Т. Шевченка. – Київ, 2008. – 262 с.

87. Гуренко О. І. Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття / О. І. Гуренко // Зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2009. —№ 1. – С. 95–103.

88. Гурова Т. Ю. Виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “теорія і методика виховання” / Гурова Тетяна Юріївна. – Луганськ: 2012. – 21 с.

89. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. – М.: Издательская корпорация “Логос”, 2000. – 224 с.

90. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Александр Ярославович Данилюк. – Ростов-на-Дону, 2001. – 37 с.

91. Дворникова К. В. Полікультурна освіта (виховання) і її важливість для суспільства / К. В. Дворникова // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 8(2). С. 99–102.

92. Декларація Мехіко щодо політики у сфері культури. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_730.

93. Декларація принципів толерантності. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://edu.helsinki.org.ua/library/humanrights/deklarats-ya-printsip-v-tolerantnost>.

94. Джеймс У. Введение в философию / Джеймс У. // Введение в

- философию; Рассел Б. Проблемы философии / Ред. А. Ф. Грязнова. – М.: Республика, 2000. – С. 3–152.
95. Джури́нский А. Н. История зарубежной педагогики: учебн. пособие для вузов / А. Н.Джури́нский. – М.: ФОРУМ-ИНФРА. – М.: 1998.
96. Джури́нский А. Н. Проблемы образования в многонациональном социуме России и на Западе / Джури́нский А. Н. // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 4 (83). – С. 13–23.
97. Дзюба І. Україна в пошуках нової ідентичності / Дзюба І. – К.: “Україна”, 2006. – 848 с.
98. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 4–18.
99. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег; [сост. В.А. Ротенберг; под ред. Е. Н. Медынского]. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
100. Дмитриев Г. Многокультурное образование / Дмитриев Г. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
101. Дневник межкультурного общения. Европейский контекст, ключевые понятия и теоретические основания [Электронный ресурс] / Совет Европы, 2009. – 33 с. – Режим доступа: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_ru/AIE_autobiography_ru.pdf
102. Добровольська В. Політика царського уряду в сфері національної освіти Півдня України у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття / В. Добровольська // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – Запоріжжя: Просвіта, 2007. – Вип. ХХІ. – С. 84–86.
103. Дослідження дискурсу громадянської освіти та його вплив на політичну культуру молоді [Електронний ресурс] / [під ред. І. Р. Совсун]. – К., 2012 – Режим доступа: http://www.cedos.org.ua/system/attachments/files/000/000/033/original/CSR_civic_education_discourse.pdf?1393849913.

104. Драгунский Д. В. Национальная идентичность: инфраструктурно-институциональный подход / Д. В. Драгунский // Проблемы идентичности: человек и общество на пороге третьего тысячелетия : сборник / [ред. Е. Алексеева]. – Москва : Кеннан, 2003. – С. 63–68
105. Дугард Дж. Международная Конвенция о пресечении преступления апартеида и наказания за него. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://legal.un.org/avl/pdf/ha/cspca/cspca_r.pdf.
106. Д'юї Дж. Досвід і освіта / Джон Д'юї; перекл. з англ. Марія Василечко. – Львів: Кальварія, 2003. – 84 с.
107. Дьюи Дж. Реконструкция в философии / Дж. Дьюи ; пер. с англ. М. Занадворов. – М.: Логос, 2001. – 128 с.
108. Емельяненко Т. В. Методы межкультурных исследований / Т. В. Емельяненко // Социология. – М., 1997 – № 9. – С.32 – 38.
109. Ершов В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки средней школы: дисс. ... канд. пед.н. : 13.00.01 / Вячеслав Алексеевич Ершов. – Тверь, 2000. – 212 с.
110. Етика: підруч. для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. Данилевська, О. Пометун. – К.: Генеза, 2005. – 192 с.
111. Євроклуби в Україні : організація роботи та успішний досвід : метод. посіб. / [за ред. П. Кендзьора]. – Львів : ЗУКЦ, 2008. – 56 с.
112. Європейська конвенція з прав людини. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_UKR.pdf.
113. Європейська Хартія регіональних мов або мов меншин. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_014.
114. Євтух В. Міжкультурний діалог: ефективний конструкт інтегративного розвитку поліетнічних суспільств / В. Євтух // Політичний менеджмент. – № 3. – 2009. – С. 3–13.
115. Єжова О. Створення освітнього середовища, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів / О. Єжова // Теоретико-методичні проблеми виховання

- дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – Вип. 15, кн. 1. – 2011. – с. 464–471.
116. Єршова Л.М. Трансформація козацько-лицарських чеснот у виховних ідеалах української еліти XIX – початку XX ст. / Л.М.Єршова // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2015. – №1 (24). – С. 9–16.
117. Жадан І. Політична культура та проблеми громадянської освіти в Україні / І. Жадан, С. Кисельов, О. Кисельова, С. Рябов // Аналітичні матеріали – Київ, Тандем, 2004. – 256 с.
118. Загальна декларація прав людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_015.
119. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / [В. И. Загвязинский и др.]. – 2 е изд. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
120. Закон України “Про громадянство України”. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1636-12>.
121. Закон України “Про дошкільну освіту”. №2628-III – [Електронний ресурс]. – режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_01/
122. Закон України “Про загальну середню освіту”. № 2442-VI // Відомості Верховної Ради України. – № 27–28. – 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2494-12>.
123. Закон України «Про національні меншини». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2494-12>
124. Закон України “Про освіту”. № 1556-VII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu>.
125. Закон України “Про позашкільну освіту”. №498-VIII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.
126. Законопроект “Про освіту”. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [mon.gov.ua/content/Діяльність/.../14-zakonoprojekt-pro-osvitu-\(2\).docx](http://mon.gov.ua/content/Діяльність/.../14-zakonoprojekt-pro-osvitu-(2).docx).
127. Звонар В. Демографічні аспекти соціальної стратифікації / В. Дзвонар // Соціально-трудова відносина: теорія та практика. – 2014. – № 1. – С. 165–

170.

128. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти / І. А. Зязюн // Науковий вісник МДУ імені В. О Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.33. – С. 22–27.

129. Иванова Н. Л. Социальная идентичность в различных социокультурных условиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2004. —№ 4. – С. 65–76.

130. Иоффе А. Воспитание толерантности и уважения к культурному многообразию / А.Иоффе // Преподавание истории в школе. —2009. – № 4. – С. 22–27.

131. Івашко О. Проблема полікультурної освіти у Республіці Польща: дис. ... канд. педагог. наук : спец. 13.00.01 / Олена Анатоліївна Івашко. – Маріуполь, 2012. – 260 с.

132. Информатика: підруч. для 4-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Н. Морзе, О. Барна, І. Большакова, В. Вембер. – К.: “Освіта”, 2015. – 192 с.

133. Казьмирчук М. Поляки у соціально-економічному житті Київської губернії (1861–1917 рр.) / М. Казьмирчук // Гілея: науковий вісник. – 2013. – № 75. – С.23–26.

134. Касьянов Г. В. Теорії нації та націоналізму / Г. В. Касьянов. – К. : Либідь, 1999. – 352 с.

135. Кендзьор П. И. Методика поликультурного воспитания в системе деятельности общеобразовательного учебного заведения / П. И. Кендзьор // Диалогът в историята. – 2016. – № 35.

136. Кендзьор П. И. Особенности формирования компонентов поликультурной компетентности учащихся общеобразовательных школ / П. И. Кендзьор // Вестник Евразийского гуманитарного института. – 2016. – №4. – С 111-118.

137. Кендзьор П. И. Проблема культурной идентичности в контексте поликультурного воспитания личности / П. И. Кендзьор // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2014. – № 2. – С. 75–81.

138. Кендзьор П. І. До проблеми формування ідентичності особистості в умовах полікультурного суспільства / П. І. Кендзьор // Вісник Прикарпатського національного університету. Серія «Педагогіка». – 2013. – Вип. XLVI – С. 64–69.
139. Кендзьор П. І. Ефективність полікультурного виховання у ЗНЗ за результатами педагогічного експерименту / П. І. Кендзьор // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Серія «Педагогічні науки». – 2016. – Вип. 4(86). – С. 70–74.
140. Кендзьор П. І. Європейська стратегія полікультурного виховання особистості / П. І. Кендзьор // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – 2011. – Випуск 97. – С. 97–106.
141. Кендзьор П. І. Здійснення системного підходу у реалізації полікультурного виховання у загальноосвітньому навчальному закладі / П. І. Кендзьор // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред.. І.М.Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 14. – С. 216–221.
142. Кендзьор П. І. Інноваційні підходи до реалізації полікультурного виміру історичної освіти / П. І. Кендзьор // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка. – 2013. – Випуск 14. – С. 80–85.
143. Кендзьор П. І. Інтеграція через діалог. Система організації полікультурного виховання у школі : [монографія] / П. І. Кендзьор. – Львів: «Панорама», 2016. – 378 с.
144. Кендзьор П. І. Компетентнісне спрямування полікультурного виховання особистості в навчальному процесі загальноосвітньої школи / П. І. Кендзьор // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя. – 2014. – Вип. 35 (88). – С. 421–429.
145. Кендзьор П. І. Методичний інструментарій полікультурного виховання учнів у загальноосвітньому навчальному закладі / П. І. Кендзьор // Наукові записки Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – Вип. СХХІV (124). – С. 221–229.

146. Кендзьор П. І. Ми серед інших. Інші серед нас. Форми і методи полікультурного виховання: навчально-методичний посібник для педагогів загальноосвітніх навчальних закладів / П. І. Кендзьор. – Львів: ЗУКЦ, 2016. – 160 с.
147. Кендзьор П. І. Моделювання системи полікультурного виховання у загальноосвітньому навчальному закладі / П. І. Кендзьор // Науковий журнал «Молодий вчений». – 2016. – № 7 (34). – С. 418–422.
148. Кендзьор П. І. Організація історичної дослідної діяльності в місцевій громаді як форма полікультурного виховання особистості / П. І. Кендзьор // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 12 (65). – С. 46–54.
149. Кендзьор П. І. Основні засади організації полікультурного виховання у педагогічній системі школи / П. І. Кендзьор // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – №1 (55). – с. 213–220.
150. Кендзьор П. І. Особливості організації міжкультурної взаємодії учнів у процесі полікультурного виховання. / П. І. Кендзьор // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Серія педагогічні науки. – 2015. – №1 (302). – С. 76–82.
151. Кендзьор П. І. Переосмислення поняття патріотизму у контексті перспективи розвитку полікультурного виховання в Україні / П. І. Кендзьор // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Серія «Педагогічні науки». – 2016. – Вип. 3(85). – С. 57–62.
152. Кендзьор П. І. Переосмислення сутності поняття “культура” у системі полікультурного виховання особистості / П. І. Кендзьор // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Кіровоград: Імекс-ЛТД. – 2013. – Вип.17, кн. 1. – С. 309–319.
153. Кендзьор П. І. Перспективи розвитку полікультурного виховання в Україні у європейському вимірі / П. І. Кендзьор // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Інститут

проблем виховання НАПН України. – Вип. 20. – Кн. 1. – Київ, 2016. – С. 221–232.

154. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання особистості засобами історичної освіти / П. І. Кендзьор // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 9 (62). – С. 77–84.

155. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання української молоді у світлі сучасних цивілізаційних викликів / П. І. Кендзьор // Молодь і ринок. – №10. – 2010. – С.63–67.

156. Кендзьор П. І. Полікультурний вимір навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу / П.І. Кендзьор // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. – 2014. – №1 (278). – С. 96–102.

157. Кендзьор П. І. Проблема сприйняття Іншого у полікультурному вихованні молодших школярів. / П. І. Кендзьор // Молодь і ринок. – 2015. – №6. – С. 36–41.

158. Кендзьор П. І. “Разом на одній землі. Історія України багатокультурна”. Новий навчальний посібник з історії України для учнів старших класів / П. І. Кендзьор // Історія і суспільствознавство у школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – №4. – С. 34–37.

159. Кендзьор П. І. Реалізація громадянознавчого підходу в системі полікультурного виховання / П. І. Кендзьор // Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць. –2014. – Вип. 1.47 (114). – С. 117–121.

160. Кендзьор П. І. Розвиток поняття ідентичності в системі полікультурного виховання особистості / П. І. Кендзьор // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – 2010. – №23. – С. 43–48.

161. Кендзьор П. І. Толерантність як ціннісна складова полікультурної компетентності особистості школяра / П. І. Кендзьор // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб.наук. пр. – Кіровоград: Імекс-ЛТД. – 2014. – Вип.18, кн.1. – С. 306–316.
162. Кензор П. Мультикультурен компонент в началната подготовка на учителите в Украйна / П. Кензор // Диалогът в историята. – 2015. – № 31-32. – С. 40–49.
163. Кертман Л. Е. История культуры стран Европы и Америки / Л. Е. Кертман. – М. : Высшая школа, 1987. – 304 с.
164. Кирилюк О. С. Світоглядні категорії граничних підстав в універсальних вимірах культури / О. С. Кирилюк. – Одеса: Автограф / ЦГО НАНУ, 2005.– 72 с.
165. Киященко Н. И. Философия образования как практическая философия / Н. И. Киященко // Практична філософія. – 2004. – № 1. – С. 32–37.
166. Кімел М. С. Гендероване суспільство / М. С. Кімел; пер. з англ. – К.: Сфера, 2003. – 490 с.
167. Клепко, С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІШО, 2006. – 328 с.
168. Ковалев А. Г. Характер и закономерности его формирования: [текст] / А. Г. Ковалев. – Л. : ЛГУ, 1954. – 104 с.
169. Ковалевська О. Ідентичності в умовах полікультурного суспільства / О. Ковалевська, Л. Малес, О. Міхеєва // Перехрестя культур. Країни Чорноморського регіону та суспільно-політичні зміни в ХХ–ХХІ ст.: навч. посіб. / [ред. Ю. Кушнерьова]. – EUROCLIO, 2015. – 384 с.
170. Ковалинська І. В. Поняття “полікультурність” та “мультикультурність” у науковому дискурсі / І. В. Ковалинська // Освітологічний дискурс. – 2016. – № 1 (13) – С. 65–78.
171. Ковальова С. В. Концепт передового педагогічного досвіду як соціально-педагогічної категорії [Електронний ресурс] / С. В. Ковальова // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – Режим доступу:

http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2708.

172. Коменский Я. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих: [в 3 т.] / Коменский Я. // Избр. пед. соч.– М.: “Педагогика”, 1982. – Т. 2. – С. 285–469.

173. Кон И. С. Психология старшеклассника: пособие для учителей / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – С. 84–105.

174. Конвенція про права дитини. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021.

175. Конституція України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.

176. Концепція 12-річної загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України // Інф. зб. Мін. освіти України. – 2002. – № 2. – С. 3–21.

177. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: Проект / [Боришевський М. Й. та ін..] // Педагогічна газета Академії педагогічних наук України. – Інф. зб. Мін. освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7–20.

178. Концепція мовної освіти в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/doc/files/news/132/13252/Concept_L_education.doc.

179. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/.

180. Корчак Я. Как любить детей / Я. Корчак. – К.: “У-Факторія”. — 2007. – 384 с.

181. Костенко Н. Культурні ідентичності: перетворення і визнання / Н. Костенко // Соціологія : теорія, методи, маркетинг. – 2001. —№ 4. – С. 69–88.

182. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; [під ред. Л. М. Проколієнко]. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

183. Кочубей Т. Д. Проблема періодизації дитинства у людинознавчих

науках та її вплив та процес навчання та виховання / Т. Д. Кочубей // Психологічні та педагогічні проблеми сільської школи. – Вип. 23. —2002. – С.8–14.

184. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград: Перемена, 2001. —324 с.

185. Крайг Г. Психология развития / Г.Крайг, Д.Бокум. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.

186. Кремень В. Г. Компетентісний принцип освіти: навчитися жити разом / В. Г. Кремень, В. М. Ткаченко // Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси : наук. пр. за матеріалами Першої всеукр. наук.-практ. конф. “Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти”. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – С. 3–26.

187. Кримський С. Запити філософських смислів / С. Кримський. – К.: ПАРАПАН, 2003. – 240 с.

188. Кузнецова В. Культурорособразность как условие формирования поликультурной личности / Кузнецова В. // Актуальные проблемы повышения качества современного образования: опыт и инновации: материалы Международной научно-практической конференции —2013. – 712 с.

189. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навч. посіб. / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. – Херсон: РПО, 2006. – 92 с.

190. Кузьмина Н. В. Проблемы обучения и воспитания студентов в вузе / Н. В. Кузьмина. – Л., 1994 (1976). – 112 с.

191. Кукатас Ч. Теоретические основы мультикультурализма [Электронный ресурс] / Ч. Кукатас. – Режим доступа : <http://www.inliberty.ru/library/study/327>.

192. Култаева М. Д. Деякі розробки категоричного аналізу сучасної філософії освіти / М. Д. Култаева // Практична філософія. – 2004. —№ 1. – С. 77–83.

193. Культура добросусідства : програми інтегрованого курсу і методичні рекомендації для навчальних закладів Автономної Республіки Крим / [за ред. М. А. Араджионі]. – 2-е вид., випр., доповн. – К. : ПП “Золоті Ворота”, 2011. – 142 с.
194. Культурологія. ХХ век. : словарь / [гл. ред. А.Я. Левит]. – СПб. : Университетская книга, 1997. – 640 с.
195. Кульчицький С. В. Імперія / С. В. Кульчицький // Енциклопедія історії України : [в 10 т.]. / [В. А. Смолій та ін.]; НАН України, Ін-тут історії України. – К.: Вид-во Наукова думка, 2005. – Т. 3. – 672 с.
196. Куранов М. Культура міжнародного спілкування / М.Куранов // Педагогіка. – 1992. – № 7–8. – С. 41–44.
197. Кушнарєва М. Вивчення світового досвіду підтримки меншинних культур та подолання колоніальної спадщини в культурній сфері [Електронний ресурс] / М. Кушнарєва, О. Гриценко, М. Рябчук, Н. Гончаренко. – Режим доступу : www.culturalstudies.in.ua.
198. Кушнір Ю. В. Виховання у старшокласників культури міжетнічного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “теорія і методика виховання” / Кушнір Юлія Володимирівна. – Луганськ: 2012. – 20 с.
199. Лавриченко Н. Демократичне громадянство як світоглядно-педагогічна доктрина для суспільства знань / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2009. – № 3. – С. 15–20.
200. Лавриченко Н. Педагогіка соціалізації: Європейські абрисы / Н. Лавриченко. – Київ: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
201. Лаврова Т. Б. Современное интеркультурное образование. Опыт Германии : монографія / Т. Б. Лаврова ; Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия. – Нижний Тагил, 2007. —160 с.
202. Ларіна Н. Б. Міжкультурна освіта державного службовця в контексті європейських стандартів: навчально-методичні матеріали / [Н. Б. Ларіна, О.М.Руденко] ; уклад. Г. І. Андрейчик. – К. : НАДУ, 2013. —68 с.

203. Лебедева Н.М. Тренинг этнической толерантности для школьников. Учебное пособие для студентов психологических специальностей / [Н.М.Лебедева и др.]. – М.: Привет, 2004. – 358 с.
204. Лебон Г. Психология толпы / Г. Лебон. – СПб. : Макет, 1995. —320 с.
205. Левин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Левин. – М.: Наука, 2002. – 236 с.
206. Левченко Т. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах: монографія / Т. Левченко. – Вінниця : Вид-во “Нова книга”, 2002. – 512 с.
207. Лекторский В. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 46–54
208. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Леонтьев. – М : Политиздат, 1975. – 304 с.
209. Леонтьев А. Н. Становление психологии деятельности: ранние работы / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 439 с.
210. Лепейко Т. Оцінювання готовності персоналу до проведення організаційних змін / Т. Лепейко, Д. Нейпак. // Управлінські інновації. – 2012. – № 1. – С. 156–166.
211. Лисенко Н. В. Українська етнопедагогіка: навчально-методичний посібник / Н. В.Лисенко; за ред. акад. В. Кононенка. – Івано-Франківськ, 2005. – 508 с.
212. Літературне читання: підруч. для 2-го кл. / О. Савченко. – К.: “Освіта”, 2012. – 160 с.
213. Літературне читання: укр. мова для загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою: підруч. для 2-го кл. / В. Науменко. – К.: Генеза, 2012. – 160 с.
214. Літературне читання: укр. мова для загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою: підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Науменко. – К.: Генеза, 2014. – 176 с.
215. Локшина О. І. До питання про якість освіти та її забезпечення:

- концептуальні розвідки у зарубіжжі та здобутки України / О. І. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії . – 2013. – №4 (18). – С. 73–78.
216. Лордкипанидзе Д. Ян Амос Коменский / Д. Лордкипанидзе. – М.: Педагогика, 1970.
217. Лотман Ю. Культура и взрыв / Ю. Лотман. – М.: Гнозис, Издательская группа «Прогресс», 1992. – 271 с.
218. Лощенова І. Ф. Полікультурне виховання майбутніх вчителів у процесі вивчення іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Ірина Феліксівна Лощенова. – К., 2004. – 176 с.
219. Лузин А. Межкультурные различия и способы адаптации к ним [Електронний ресурс] / Лузин А. — Режим доступу: http://www.elitarium.ru/2008/08/04/mezhkulturnye_razlichija.html.
220. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навчальний посібник / В. С. Лутай. – К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
221. Людина у полікультурному суспільстві : навч.-метод. посібник для викладачів вищих навч. закладів з курсу за вибором для студ. соціогуманітарних спец. / О. І. Пошетун, Л. Ю. Султанова та ін. – К. : Інжиніринг, 2010. – 248 с.
222. Майборода О. Етноцид / О. Майборода, Л. Шкляр // Мала енциклопедія етнодержавознавства. – К.: “Генеза”, “Довіра”, 1996 р. – 694 с.
223. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс : [пер. с англ.]. – СПб : Питер, 1997. – 686 с.
224. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в освітньому процесі / Л. М. Макар // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 30 (83). – С. 229–236.
225. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А. С. Макаренко. – М.: Педагогика. – Т. 4. – 1984. – 400 с.
226. Макеев С. А. Социальные идентификации и идентичности / С. А. Макеев, С. Н. Оксамитная, Е. В. Швачко. – К. : [Б. И.], 1996. – 173 с.

227. Мала енциклопедія етнодержавознавства / [редкол.: Ю.І. Римаренко та ін.]; НАН України. Ін-т держави і права ім.В.М. Корецького – Л.: Генеза, 1996. – 942 с.
228. Малхазов О.Л. До проблеми діагностики нейродинамічних, індивідуально-типологічних та особистісних характеристик учнів випускних класів та студентів I–II курсів ВНЗ / О. Л. Малхазов // Наука і освіта. – 2009. – № 8. – С. 140–145.
229. Малькова З. А. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / З. А. Малькова // Педагогика. – 1999. —№ 4. – С. 3–10.
230. Мальцева К. С. Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.04. / К. С. Мальцева; Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К., 2002. – 20 с.
231. Манойлова М. А. Акмеологическое развитие полиэтнической компетентности субъектов образования : дисс. ... докт. психолог. наук : 19.00.13 / Манойлова Марина Алексеевна – Псков, 2011. – 735 с.
232. Мартин Т. Імперія національного вирівнювання. Нації та націоналізм у Радянському Союзі (1923-1939 роки) / Т. Мартин. – К.: Критика, 2013. – 638 с.
233. Матушинский Г. У. Проектирование моделей подготовки к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы / Г. У. Матушинский, А. Г. Фролов // Educational Technology and Society. – 2000. – № 3 (4). – С. 183–192.
234. Мацик К. В. Крос-культурна комунікація в освітньому сегменті інформаційного суспільства: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. філос. наук: спец. 09.00.10. “філософія освіти” / К. В. Мацик; Нац. техн. ун-т “Київський політехнічний інститут. – К., 2007. – 22 с.
235. Межуев В. История, цивилизация, культура: опыт философского истолкования / Межуев В. – СПб. СПбГУП . 2011 – 440 с.

236. Мердок Д. П. Фундаментальные характеристики культуры / Д. П. Мердок // Антология исследований культуры. – СПб: Университетская книга, 1997. – Т. 1. – 728 с.
237. Ми – громадяни України : навч. посіб. з громадянської освіти для 9 (10) кл. середніх загальноосвіт. навч. закл. / [О. Пометун, О. Дем'янчук, І. Ігнатова, П. Кендзьор та ін.]; за ред. О. Пометун. – Львів : ЗУКЦ, 2008. – 280 с.
238. Миропольська Н. Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика / Н. Є. Миропольська. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – 202 с.
239. Миттер В. Многокультурное образование и междисциплинарный подход / В. Миттер // Перспективы. Вопросы образования. – 1993. – № 1. – С. 37–41.
240. Мичковська В. Р. Поняття “полікультура” та “полікультурне виховання” в сучасних наукових дослідженнях / В. Р. Мичковська, Ю. І. Бец // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. —2013. – Вип. 39 (3). – С. 255–258.
241. Міжкультурна освіта. Порадник для вчителя / [Ред. перекл. Стиславська О] ; Центральний осередок вдосконалення вчителів. – Варшава, 2004. – 168 с.
242. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії – дис. ... канд. педагог. наук : спец.13.00.01/ Мілютіна Ольга Костянтинівна. – Житомир, 2008. —288 с.
243. Мірчук І. Історія української культури / І. Мірчук – Львів, 1994. —298 с.
244. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 4-є видання, доповнене / Н. Є. Мойсеюк . – К., 2003. – 615 с.
245. Моносзон Э. И. Возрастная педагогика: становление и развитие / Э. И. Моносзон // Советская педагогика. – 1987. – № 6. – С. 62–66.
246. Мудрий М. Національне виховання, або матерія без руху [Електронний ресурс] / М. Мудрий. – Режим доступу:

http://zaxid.net/news/showNews.do?natsionalne_vihovannya_abo_materiya_b_ez_ruhu&objectId=1086576.

247. Муляр О. П. Формування толерантності старшокласників у процесі навчання суспільствознавчих предметів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “теорія та методика навчання” / Муляр Оксана Петрівна. – Київ : 2012. – 20 с.

248. Мустафаев С. Межэтническая адаптация студентов в условиях совместной учебной деятельности / С. Мустафаев // Практична психологія та соціальна робота. – № 6. – 2008. – С. 76–80.

249. Нагорна Л. П. Соціокультурна ідентичність: пастки ціннісних розмежувань / Л. П. Нагорна. – К., ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2011. – 272 с.

250. Нарочицкая Е. Национальный фактор в эпоху глобализации / Нарочицкая Е. // Процессы глобализации: экономические, социальные и культурные аспекты. – М.: РАН ИНИОН, 2000. – С. 102 – 155.

251. Нахманович В. Моделі етнонаціональної політики: перспективи застосування в Україні / Нахманович В. // Форум націй. – № 1(116). —2012. – С. 2–3.

252. Національна доктрина розвитку освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://univd.edu.ua/index.php?id=99&lan=ukr>.

253. Немов Р. С Психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: [в 3 кн.] / Р. С. Немов. – М.: Просвещение, 1995. – Кн 3. – 2-ое изд. – 568 с.

254. Нечерда В. Б. Педагогічні умови виховання толерантності старших підлітків у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Нечерда Валерія Борисівна. – Київ: 2015. – 20 с.

255. Никитина С. Е. Культурно-языковая картина мира в тезаурусном описании: (На мат-ле фолькл. и научн. текстов) / С. Е. Никитина; РАН, Ин-т языкознания. – М., 1999. – 54 с.

256. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. – М.: «Эг-

вес», 2006. – 488 с.

257. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков – М.: СИНТЕГ. – 663 с.

258. Новикова Л. Педагогика детского коллектива / Л.Новикова. – М.: Педагогика, 1978. – 144 с.

259. Нові підходи до історичної освіти в умовах багатокультурного суспільства: навч. посіб. для студ. ВНЗ / [К. О. Баханов, С. С. Баханова, П. В. Вербицька, П. І. Кендзьор та ін.]; за заг. ред. К. О. Баханова. – Львів: ЗУКЦ, 2012. – 164 с.

260. Новые ценности образования : тезаурус для учителей и школьных психологов / [ред-сост. Н. Б. Крылова]. – М.: Российский Фонд Фундаментальных исследований, 1995. – 110 с.

261. Огнев'юк В. О. Філософія освіти – педагогіка – освітологія / В. О. Огнев'юк // Історія. Філософія. Релігієзнавство. – 2010. —№ 1–2. – С. 2–4.

262. Одайник С. Ф. Управління навчальним закладом в умовах полікультурного освітнього середовища / С.Ф.Одайник // Педагогічний альманах. – 2015. – Вип.25. – С.249–254.

263. Орлова Е. Культура межнационального общения / Е. Орлова // Воспитательная работа в школе. – № 9. – 2011. – С. 23–29.

264. Основи методології та організації наукових досліджень: навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / [за ред. А. Є. Конверського]. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 352 с.

265. Основи здоров'я: підруч. для 3-го кл. загальноосв. навч. закл. / І. Бех, Т. Воронцова, В. Пономаренко, С. Страшко. – К.: “Алатон”, 2013 —160 с.

266. Оуэн Р. Избранные сочинения: [в 2 т.] / Р. Оуэн. – Москва – Ленинград: Издательство академии наук СССР, 1950. – Том I. – 416 с.

267. Павловський К. Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті: польський погляд / К. Павловський. – К.: Навчально-методичний центр “Консорціум із удосконалення менеджмент – освіти в Україні”, 2005. – 230 с.

268. Паніна Н. Тенденції розвитку українського суспільства (1994–98 рр.). Соціологічні показники / Н. Паніна, Є. Головаха. – К., 1999. – С. 80–84.
269. Пашукова Т. И. О механизмах эмпатии и некоторых ее психических коррелятах / Т. И. Пашукова // Вопросы психологии межличностного познания и общения: сб. науч. тр. – Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1983. – С. 86–92.
270. Пелін О. В. Етнічна ідентичність як складова частина ідентичності соціетальної / О. В. Пелін // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія Соціологія. – 2012. – Т. 201, Вип. 189. – С. 23–26.
271. Перроті А. Виступ на захист полікультурності / А. Перроті. – Львів: Кальварія, 2001. – 128 с.
272. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / И. Г. Песталоцци – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 336 с.; Т. 2. —416 с.
273. Петренко О. Б. Практика впровадження гендерного підходу у навчальний процес вищого навчального закладу / О. Б. Петренко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2012. – Вип. 3 (46). – С. 115 – 120].
274. Петров І. Л. Культурологічні засади поняття “концепт” / І. Л. Петров // Культура народів Причорномор'я: в 2 т. – 2006. – № 82. – Т. 2. – С. 73–75.
275. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 76–81.
276. Пирс Ч. С. Избранные философские произведения / Ч. С. Пирс. ; [пер. с англ. К. Голубовича, К. Чухрукидзе, Т. Дмитрева]. – М.: Логос, 2000. – 216 с.
277. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: учеб. пособие для высш. учеб. зав. / Ю. М. Плотинский. – М.: Логос, 2001. —296 с.
278. Подласый И. П. Педагогика (новый курс): в 2 кн. Книга 2. Процесс

- воспитания / И. П. Подласый. – М.: Владос, 2001. – 255 с.
279. Позняк С. Семантика громадянської освіти / С. Позняк // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 22–27.
280. Полікультурика: як організувати виховання міжкультурної толерантності у школі та позашкільній діяльності: навчально-методичний посібник / [А. Ленчовська, К. Крейдерман, М. Грінберг]. – К. : ТОВ “Майстерня книги”, 2010. – 344 с.
281. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога : монографія / Л. О. Хомич, Л. Ю. Султанова, Т. О. Шахрай. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 212 с.
282. Полікультурна освіта в Україні: зб. статей за матеріалами конференції. – К.: Просвіта, 1999. – 256 с.
283. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг ред. О. Овчарук]. – К.: “К.І.С”, 2004. —112 с.
284. Пометун О. І. Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді / О. І. Пометун // Управління школою. — 2005. – № 8 (92). – С. 42–47.
285. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–19.
286. Постанова Про Державну національну програму “Освіта” (“Україна XXI століття”). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>.
287. Поштарева Т. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: дисс. ... д-ра педагог. наук : 13.00.01 / Поштарева Татьяна Витальевна. – Владикавказ, 2009. – 383 с.
288. Природознавство: підруч. для 4-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / І. Жаркова, Л. Мечник. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2015. – 192 с.

289. Радченко І. До питання про педагогічні системи, педагогічні процеси і педагогічні технології / І. Радченко // Сучасні наукові дослідження у галузі професійної педагогічної освіти : матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару (м. Умань, 30 березня 2012 р.) / [ред. кол. : Ткачук Л. В. та ін.] – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – С. 72–76.
290. Разом на одній землі. Історія України багатокультурна: навч. посібн. / [за ред. П. Кендзьора, О. Кісь, В. Мисана]. – Львів: ЗУКЦ, 2012. – 332 с.
291. Рак О. Ю. Патріотизм і націоналізм – дві невід’ємні складові політики (інтроформаційний підхід) / О. Ю. Рак // Політологічні записки: зб. наук. пр. – 2013. – № 1(7). – С. 34–37.
292. Рамкова конвенція про захист національних меншин. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_055.
293. Рашидов С. Ф. Виховання у студентської молоді цінностей громадянського суспільства: досвід теоретичної концептуалізації / С. Ф. Рашидов // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – зб. наук. пр. / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля – 2014. – Вип. 2(61). – С. 165–176.
294. Рашидов С. Ф. Релігійні ідентичності й віротерпимість / С. Ф. Рашидов // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Культурологія». : зб. наук. пр. / Нац. ун-т «Острозька академія». – 2010. – Вип. 15. Ч.2 – С. 163–170.
295. Реан А. А. Психология и педагогика: учебник для вузов / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум ; [под общ. ред. А. А. Реана]. – СПб.: Питер, 2002. – 432 с.
296. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.
297. Рей М. Дискусійні питання політики полікультурної освіти, тренування і навчання / М. Рей. – Страсбург: Видавництво Ради Європи, 2008. – 23 с.
298. Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи / за ред. Дж. Кіста. – Львів: ЗУКЦ, 2008. – 160 с.

299. Розлуцька Г. М. Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919–1939 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук : спец.13.00.01 “загальна педагогіка та історія педагогіки” / Розлуцька Галина Миколаївна. – Житомир, 2006. – 21 с.
300. Романенко С. А. Типология процессов национального самоопределения / С. А. Романенко // *Общественные науки и современность*. —1999. – № 2. – С. 66–67.
301. Рубл Б. Капітал розмаїтості. Транснаціональні мігранти у Монреалі, Вашингтоні та Києві / Б. Рубл. – К.: Критика, 2005. – 336 с.
302. Ружская А. Г. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками / А. Г. Ружская // *Дошкольное воспитание*. – 1988. – № 3. – С. 37–45.
303. Руснак І. С. Методологічні засади формування етнічної свідомості майбутнього педагога в умовах європейського освітнього простору / І. С. Руснак // *Педагогічний дискурс*. – 2012. – № 13. – С. 47–55.
304. Рюзен Й. Нові шляхи історичного мислення / Й. Рюзен ; пер з нім. – Львів: Літопис, 2010. – 358 с.
305. Савина А. Европейское образование: ориентация на интеграцию образовательных систем / А. Савина // *Педагогика*. – №5. – 2014. – С. 110–117.
306. Савицька О. Етнопсихологія [Електронний ресурс] / О. Савицька, Л. Співак. – К.: Каравелла, 2011. – 264 с. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/16780228/psihologiya/etnokulturna_variativnist_sotsializatsiyi.
307. Сагатовский В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий / В. Н. Сагатовский. – Томск. 1973. – 432 с.
308. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / А. П. Садохин. – М.: КИОРУС, 2014. – 254 с.
309. Салтовський О.І. Концепції української державності в історії вітчизняної політичної думки (від витоків до початку ХХ сторіччя) / О. І.

- Салтовський. – К.: Парапан, 2002. – 396 с.
310. Свидерский Ю.Ю. История Украины: учебник для 7 кл. / Ю. Ю. Свидерский, Т. В. Ладыченко, Н. Ю. Романишин. – К. Грамота, 2007. —272 с.
311. Сейко Н. Добродійність у сфері освіти в Україні (XIX – початок ХХ століття): монографія / Н. Сейко. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. – 447 с.
312. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды: Опыт исследования / В.Д. Семенов. – М. : Педагогика, 1986. – 112 с.
313. Семчук Н.І. Роль філософії освіти у формуванні педагогічного мислення / Н.І.Семчук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2011. – № 1. – С. 55–59.
314. Сергєєнкова О. П. Вікова психологія : навч. посіб. / [Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В.] – К.: ТОВ “Центр учбової літератури”. – 2012. – 384 с.
315. Середницька І. Психологічний аналіз кризи ідентичності у студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 “загальна психологія, історія психології” / Ірина Ярославівна Середницька. – Одеса, 2005. – 17 с.
316. Сечка С. Клуби за інтересами як форма соціалізації студентів ВНЗ України (60–80-ті рр. ХХ ст.) / С. Сечка // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 43(1). – С. 247–254.
317. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. Сидоренко. – СПб.: ООО “Речь”, 2000. – 350 с.
318. Сисоєва С. О. Неперервна освіта в умовах полікультурного глобалізованого світу / С. О. Сисоєва // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – К. : ЕКМО, 2009. – Вип. 4. – С. 162–168.
319. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов]; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.
320. Слоновьська О. Теоретичні засади багатокультурності та світовий досвід // О. Слоновьська // Вісник Житомирського державного університету

ім. І. Франка. – 2007. – № 32. – С. 82–87.

321. Слюсаревський М. Субкультура як об'єкт дослідження / М. Слюсаревський // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2002. – № 3. – С. 117–127.

322. Слюсаренко Н. Суб'єкт-суб'єктний підхід до організації педагогічного процесу / Н. Слюсаренко, М. Кульбацька // Людинознавчі студії. Педагогіка. – 2015. – Вип. 1 (33). – С. 194–201.

323. Сміт Е. Модерністська хиба / Е. Сміт // Нації та націоналізм у глобальну епоху. – К. : Ніка-Центр, 2006. – С. 49–76.

324. Соколовська С. В. Толерантність як компонент міжкультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови / С. В. Соколовська // Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., (16 листоп. 2011 р., м. Київ). – К. – С. 255–258.

325. Солдатова Г. Психодіагностика толерантності / Солдатова Г., Кравцова О., Хулаєв О., Шайгерова Л. // Психологи о мигрантах и миграции в России: Инф-аналит бюллетень. – М., 2002. – № 4 – С. 59–65.

326. Солodka А. К. Кроскультурна взаємодія учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів: [монографія] / А. К. Солodka. – Миколаїв: Іліон, 2015. – 424 с.

327. Солodka А. К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.07 “теорія та методика виховання” / Анжеліка Костянтинівна Солodka. – Київ, 2005. – 20 с.

328. Солodka А. К. Результати дослідження теоретико-методичних засад кроскультурної взаємодії учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів / А. К. Солodka // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Ін-т пробл. виховання НАПН України. – 2015. – Вип. 23. – С. 26–32.

329. Соломадин І. Гуманітарне мислення у пошуках ідентичності на

- “болючих швах” полікультурності / І. Соломадин // Україна – проблема ідентичності: людина, економіка, суспільство. Конференція випускників програм наукового стажування у США – Київ, 2003. – С.10–16.
330. Сорока Ю. Полікультурне суспільство: зв'язок процесів його дослідження та формування / Ю. Сорока // Агора. Наука без кордонів. – К.: Стінос. – 2012. – Випуск 11. – С. 183–190.
331. Сорока Ю. Свої, чужі, різні: соціокультурна перспектива сприйняття Іншого / Ю. Сорока. – Х.: ХНУ ім. В. Каразіна, 2012. – 332 с.
332. Соціокультурні ідентичності та практики / [Лариса Аза, Олександр Вишняк, Наталія Костенко та ін.] ; під ред. А. Ручки. – К. : Інститут соціології НАН України, 2002. – 315 с.
333. Спільна історія. Діалог культур: навч. посіб. / [П. Вербицька, Н. Голосова, П. Кендзьор, О. Міхеєва та ін.]; за ред. О. Міхеєвої, О. Ковалевської – Львів: ЗУКЦ, 2013. – 256 с.
334. Станкевич П.В. Модели содержания естественнонаучного образования бакалавров и магистров: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / П.В. Станкевич. – СПб., 2010. – 38 с.
335. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М.: Академический Проект, 2001. – 990 с.
336. Стефаненко Т. Этнопсихология / Т. Стефаненко. – М.: Институт психологии РАН, “Академический проект”, 1999. – 320 с.
337. Субтельний О. Україна. Історія / О. Субтельний. – Київ :Либідь, 1991. – С. 340.
338. Сулейманов И.Т. Становление и развитие поликультурного образования в Германии: дисс ... канд. пед. н.: 13.00.10 / Сулейманов, Ирек Тавфикович. – Ульяновск, 2010. – 288 с.
339. Супрунова Л. Концепция исследований по сравнительной педагогике: региональный аспект / Л. Супрунова. – Пятигорск: ПГЛУ, 2006. – 61 с.
340. Супрунова Л. Л. Поликультурное образование: учебник для студ. высш. проф. образования / Л. Л. Супрунова, Ю. С. Свиридченко; [под ред.

- Л. Л. Супруновой]. – М.: Издательский центр “Академия”, 2013. – 240 с.
341. Сухобская Г. С. Понятие “зрелость социально-психологического развития человека” в контексте андрагогики / Г. С. Сухобская // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 17–20.
342. Сухомлинська О. Ідеї громадянськості і школа в Україні / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 20–25.
343. Сухомлинська О. Радянська педагогіка як ідеологія: спроба історичної реконструкції / О. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 1. – С. 4–24.
344. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 403–637.
345. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибр. твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 62–206.
346. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори: в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
347. Терещенко Ю. І. Філософія освіти та пошуки морально-етичного виховання / Ю. І. Терещенко // Шляхи освіти. – 2002. – № 3.
348. Тернборн Й. Шляхи в/через модерність / Й. Тернборн // Глобальні модерності / за ред. М. Фезерстоуна, С. Леша та Р. Робертсона; пер. з англ. – К.: Ніка-Центр, 2008. – 400 с.
349. Технологія полікультурної освіти: теоретичний аспект / Л. Ю. Султанова // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. ; НАПН України. – Київ : Ноулідж, 2013. – Вип. 7. – С. 167–175.
350. Ти серед інших культур. Матеріали онлайн-опитування школярів України. 2015 [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dialogos.org.ua/pro-proekt/opytuvannya>.
351. Титовський І. Архетип як елемент соціального маніпулювання / І. Титовський // Державна політика. – 2013. – № 2. – С.89–93.
352. Тойнби А. Постигжение истории / А. Тойнби ; [пер. с англ.

Е.Ю.Жарикова] – М.: Рольф, 2001. – 640 с.

353. Труфанова О. Людина в лабіринті ідентичностей [Електронний ресурс] / О. Труфанова. – Режим доступу: <http://zgroup.com.ua/article.php?articleid=3705>.

354. Уайт П. Громадянські чесноти і шкільна освіта: виховання громадян демократичного суспільства / П. Уайт. – К.: Вища школа, 2002. —118 с.

355. Удалова А. Как выстраивать алгоритмы успешного партнерства семьи и школы? / А. Удалова // Воспитательная работа в школе. —№ 5. – 2014. – С. 131–135.

356. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 458 с.

357. Україна – новий берег життя. Міграції в історії України. Методичні матеріали до конкурсу учнівських пошукових робіт / П. Кендзьор. – Львів: ЗУКЦ, 2010.

358. Українська мова: підруч. для 3-го кл. загальноосвітн. навч. закл. / М. Захарійчук, А. Мовчун. – К.: Грамота, 2013. – 176 с.

359. Українська мова: підруч. для 4-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Л. Варзацька, Г. Зроль, Л. Шильцова. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2015. – 208 с.

360. Українська мова: підручн. для 1-го кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням російською мовою / Н. Гавриш, Т. Маркотенко. – К.: “Генеза”, 2012. – 160 с.

361. Українська мова: підручн. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням російською мовою / Н. Гавриш, Т. Маркотенко. – К.: “Генеза”, 2012. – 172 с.

362. Умови громадянства: зб. ст. / Український центр духовної культури; [за ред. Барта Ван Стінбергена]. – К. : [б. в.], 2005. – 264 с.

363. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К.Д.Ушинський // Вибрані педагогічні твори : У 2 т. – К.: Знання,1983. – Т. 1. – С. 43–103.

364. Фарафонова Л. Некоторые аспекты гражданского образования молодежи / Л. Фарафонова // Высшее образование в России. – 2006. — № 12. – С. 71–74.
365. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2009. – 560 с.
366. Формування критеріїв // Тематичний архів статей [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.ukrarticles.pp.ua/nauka/10432-formirovanie-kriteriev.html>.
367. Фреге Г. Логика и логическая семантика / Г. Фреге. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 512 с.
368. Фрумкина Р. М. Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста и психолога [концепт, категория, прототип] / Р. М. Фрумкина // Научно-техн. Информация. – 1992. – сер. 2, № 3. – 62 с.
369. Хабермас Ю. В поисках национальной идентичности. Философские и политические статьи / Ю. Габермас. – Донецк: Издательство “Донбасс”, 1999. – 123 с.
370. Хайруддінов М. А. Становлення і тенденції розвитку етнопедагогіки кримськотатарського народу: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня доктора педагог. наук : спец. 13.00.01 “загальна педагогіка та історія педагогіки” / Хайруддінов Мухіддін Айіддінович. – Київ, 2003. —42 с.
371. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / [С. Хантингтон]; ред. К. Королев. – М.: ООО “Издательство АСТ”, 2003. – 603 с.
372. Харькова Н. М. Політкультурне виховання молодших школярів у позакласній роботі: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “теорія і методика виховання” / Наталія Миколаївна Харькова ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2010. —20 с.
373. Хребтова В. В. Модель полікультурного виховання студентів юридичних спеціальностей / В. В. Хребтова // Наука і освіта. – 2013. — № 3 (55). – С. 189–192.
374. Цокур О. Гендерна педагогіка – нова освітня технологія [Електронний

- ресурс] / О. Цокур, І. Іванова. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/method/upbring/1657/>.
375. Черепанова С. Філософія освіти і педагогіка: цінності культури. Комунікативний етикет: Україна. Великобританія. Німеччина. Франція. Іспанія / [ред.. Черепанова С.] – Львів: ТзОВ “Простір-М”, 2007. – 392 с.
376. Чернуха Н. М. Громадянське виховання учнів в умовах промислового регіону : метод. посіб. / Н. М. Чернуха, Т. М. Ткачова. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 317 с.
377. Чернышова П. Потенциал использования новых форм коммуникации школ с семьями / П. Чернышова, С. Косарецкий // Воспитательная работа в школе. – № 3. – 2012. – С. 69–75.
378. Читанка. 1 клас: Післябукварна частина. – К.: Грамота, 2012. —96 с.
379. Чорна К. І. Виховання у дітей уміння жити в мирі і злагоді / К. І. Чорна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : в 2-х кн. : зб. наук. пр. / [редкол.: О. В. Сухомлинська та ін.] ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К. : [б. в.], 1999. – Кн. 1. – С. 77–83.
380. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури/ Ю.О. Шабанова; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. – Д.: НГУ, 2014. – 120 с.
381. Шаповалов В. К. Этнокультурная направленность Российского образования : автореф. дисс. д-ра пед наук / В. К. Шаповалов. – Ставрополь, 1997. – 32 с.
382. Шафрикова А. В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Шафрикова. – Казань, 1998. – 21 с.
383. Шацкий С. Т. Работа для будущего / С. Т. Шацкий. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
384. Шевченко І. Україна між Сходом і Заходом. Нариси з історії культури до початку XVIII століття / [І. Шевченко]; пер. з англ. М. Габлевич. – Львів: Інститут Історії Церкви Львівської Богословської Академії, 2001. – 250 с.

385. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов на Дону, 1998. – 544 с.
386. Шнейдер Л. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та; Воронеж: Изд-во “МОДЕК”, 2004. – 600 с.
387. Шнырова О. В. Проблемы восприятия гендерных исследований в российской академической среде / О. В. Шнырова // Пол, гендер, культура. Германо-русские исследования. – Вып. 2. – М., 2000. – С. 232–238.
388. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории: в 2 т. / О. Шпенглер. – Новосибирск: ВО “Наука”, 1993.
389. Шульга М. Етнофор: [Електронний ресурс] / М. Шульга // Етнічний довідник: поняття та терміни. – Режим доступу: <http://etno.uaweb.org/glossary/e.html>.
390. Щербак Н. Національне питання в політиці царизму у Правобережній Україні (кінець XVIII – початок XX ст.) : монографія / Н. Щербак. – К. : Ризографіка, 2005. – 616 с.
391. Щукина Г. И. Формирование личности учащегося – главное назначение обучения / Г.И.Щукина // Роль деятельности в учебном процессе: книга для учителя. – М.: Педагогика, 1986. – 114 с.
392. Эко У. Миграция, терпимость и нестерпимое / У. Эко // Пять эссе на темы этики / Эко У. – СПб.: Симпозиум, 1998. – С. 74–85.
393. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Г. Эриксон ; [пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеев]. – СПб. : Летний сад, 2000. – 416 с.
394. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; [под ред. Толстых А.] – М, 1996. – 344 с.
395. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М. : “Ренессанс”, 1991. —304 с.
396. Ягупов В.В. Педагогіка: навчальний посібник / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
397. Яківчук Г. Актуалізація полікультурного виховання школярів засобами

- українських традицій та фольклору / Г. Яківчук // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 3. – С. 147–151.
398. Яковенко Н. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України / Н. Яковенко. – К.: Критика, 2006. – 584 с.
399. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону: монографія / Н. В. Якса. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. —568 с.
400. Ярова О.Б. Концепт “ключові компетентності в освітніх документах”/ О. Б. Ярова // YoungScientist. – 2015. – № 2 (17). – С. 155–158.
401. Ясвін В. Аналіз організаційно-освітньої моделі школи / В. Ясвін [Електронний ресурс] // Освіта.ua. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/2024/>.
402. Addressing Contemporary Forms of Slavery in EU External Policy. – [Electronic Resource]. – Available at: http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/433703/EXPODROI_NT%282013%29433703_EN.pdf.
403. Assimilation / E. P. Pauls // Encyclopedia Britannica. – [Electronic Resource]. – Available at: <http://www.britannica.com/topic/assimilation-society>.
404. Auernheimer, G. The German education system: dysfunctional for an immigration society / G. Auerheimer // European Education. – 2006. – N. 37(4). – P. 75–89.
405. Balibar E. Race, Nation, Class. Ambiguous Identities / E. Balibar, I. Wallerstein. – London: Verso, 1991.
406. Banks J. An Introduction to Multicultural Education / Banks J. – Allyn&Bacon, 2008. – 480 p.
407. Banks, J. Approaches to multicultural curriculum reform / J. Banks, C. Banks //, Multicultural education: Issues and perspectives. – Boston: Allyn & Bacon, 1993. – 208 p.
408. Bauman Z. Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality / Bauman Z. – Oxford: Blackwell, 1995. – 300 p.

409. Berry J. W. Cross-Cultural Psychology: Research and Applications / J.W.Berry. – New York: Cambridge University Press, 2002. – 610 p. Applied Psychology. – 1997. – N. 46 (1). – P. 5–34.
410. Bildungsplan für die Grundschule. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport. – Baden-Württemberg, Lehrplanheft. – 1/1994.
411. Bochner S. The social psychology of cross-cultural relations / Bochner S. // Cultures in contact / [S. Bochner]. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – P. 5–44.
412. Brown D. Meeting Teachers' Global Education Resource Needs with Strategies and Supports / [D. Brown, D. Prieswerk, M. Sand, I. Stocco, A. Young], – Ontario Council for International Cooperation, 2005. – 37 p.
413. Council of Europe. Directorate of Democratic Citizenship and Participation. Developing Intercultural Competence through Education [Electronic Resource]. – Available at: <http://www.slideshare.net/tatianypertel/council-of-europe-developing-intercultural-competence-thorough-education>.
414. Council of Europe. Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world. Pestalozzi Series. – 2012. – No. 2. – Strasbourg: Council of Europe Publishing [Electronic Resource]. – Available at: http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf.
415. Dahl S. Intercultural Research: The Current State of Knowledge / S. Dahl. – University of Hull. – 2004. – [Electronic Resource]. – Available at: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=658202.
416. Dahrendorf R. Reflections on the Revolution in Europe / R. Dahrendorf. – London/NewYork: RandomHouse, 1990. – 179 p.
417. Developing Citizens. A Comprehensive Introduction to Effective Citizenship in the Secondary School / [Breslin, T. and Dufour, B.] – Hodder Murray. – 2006. – 368 p.
418. Dragojevic S. Culture of Peace and Management of Cultural Diversity: Conceptual Clarifications / Dragojevic S. // Culturelink. – Vol. 10, N. 29. – 1999. – p. 131–137.

419. Environment and Society: Essential Readings / [Schlottmann, C.; Damon, M.; Jamieson, D.; Jerolmack, C.; Rademacher, A.]. – NYU Press, 2016. – 312 p.
420. Explorations in Cultural Anthropology : Essays in Honor of George Peter Murdock / Goodenough Ward H. (editor). – New York : McGraw-Hill Book Company, 1964. – 216 p.
421. Fennes H. Intercultural learning in the classroom: crossing borders / Fennes H., Hapgood K. – Redwood book. Trowbridge, Great Britan, 1997. – 312 p.
422. Freire P. Pedagogy of Freedom, Ethics, Democracy and Civil Courage / P. Freire. – NY & Oxford, 1998. – 176 p.
423. Freud S Das ungehaben in der Kultur. In Kulturtheoretischen Schriften / S. Freud. – Frankfurt S Fischer Verlag, 1974. – 193 p.
424. Goodenough W. H. Explorations in Cultural Anthropology: Essays in Honor of George Peter Murdock / Goodenough W. H. – New York: McGraw-Hill Book Company, 1964. – 216 p.
425. Grusky D. B. Is There a Worldwide Sex Segregation Regime? / Gursky D., Maria Ch. // Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective. – 2nd ed. – Westview Press, 2001. – P. 689–703.
426. Hammer M. R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory / M.R.Hammer, M. J. Bennett, R. Wiseman // International Journal of Intercultural Relations, 2003. – № 27. – P. 421–443.
427. Hand book of intercultural learning / [D. Landis, J. M. Bennett, M. J. Bennett]. – 3rd. ed. – Oaks, Calif., 2008. – 515 p.
428. Hartley J. Understanding News / Hartley J. // Key Concepts in Communication and Cultural Studies / [O’Sullivan T., Hartley J., Saunders D., Montgomery M., Fiske J.]. – 2nd ed. – Routledge, London, 1994. – 218 p.
429. Herskovits M. Cultural Anthropology / M. Herskovits. – N. Y., 1955. – 569 p.
430. Hinkel Ed. E. Culture in Second Language Teaching and Learning / Ed. E.

Hinkel. – Cambridge Applied Linguistics Series. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – 250 p.

431. Hofstede, G. Cultures and organizations: Software of the Mind. Intercultural cooperation and its importance for survival / Hofstede G., Minkov M. – New York: McGraw Hill. – 3 rd. ed, 2010, – 549 p.

432. Hofstede, G. Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management / G. Hofstede. – München: Deutscher Taschenbuch Verl., 1997. – 413 S.

433. Hofstede G Software of the Mind. Intercultural cooperation and its importance for survival / Hofstede G., Minkov M. – 3 rd. ed. – 2010. – 549 p.

434. Hohmann M. Interkulturelle Erziehung – eine Bestandsaufnahme / M. Hohmann // Ausländerkinder in Schule u. Kindergarten. – 1983. – H. 4. – S. 4–11.

435. Hroch M. How Much Does Nation Formation Depends on Nationalism / Miroslav Hroch // East European Politics and Societies. – 1990. – Vol. 4, N. 1. – P. 22–23.

436. Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework / UNESCO. – Paris, 2013. – 44 p.

437. International Dictionary of Education / G. T. Page, J. B. Thomas, A. R. Marshall. – London: Kogan Page, 1977. – 381 p.

438. Ipgrave J. Pupil to Pupil Dialogue in the Classroom as a Tool for Religious Education / J. Ipgrave // Warwick Religions and Education of Education, 2001. – P. 128–138.

439. Jovicic D. Education and Intercultural Challenges of the Contemporary Tourism / D. Jovicic, V. Ivanovic // 17th Biennial International Congress : Tourism and Hospitality Industry 2004. – Opatija, 2004. – Vol. I: New Trends in Tourism and Hospitality Management. – P. 82–88.

440. Keddie A. Feminist struggles to mobilise progressive spaces within the “boy-turn” in gender equity and schooling reform / A. Keddie // Gender and Education. – 2010. – Vol. 22, № 4. – P. 353–368.

441. Kendzor P. I. The role of the multicultural component of teacher training in Ukraine / P. I. Kendzor // *Didactica Pro. REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCĂȚIONALĂ*. – 2016. – №4. – P. 14–18.
442. Kiel, E. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens / E. Kiel // *Forum 2001*. – № 1. – S. 10–20.
443. Kim Y. Y. Intercultural communication competence: A systems-theoretic view / Y. Y. Kim // *Readings on communicating with strangers. An approach to intercultural communication* / [W. Gudykunst, Y. Y. Kim]. – New York: McGraw Hill, 1992. – P. 371–381
444. Kohlberg, L. Moralische Entwicklung und Moralerziehung / L. Kohlberg, E. Turiel // *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung* / [G. Portele]. – Weinheim: Beltz, 1978. – S. 13–80.
445. Krüger-Potratz M. Interkulturelle Pädagogik. Studienbrief der Fern / M. Krüger-Potratz. – Universität Hagen, 1994. – 164 p.
446. Kukathas Ch. Theoretical Foundations of Multiculturalism / Ch. Kukathas. – [Electronic Resource]. – Available at: http://econfaculty.gmu.edu/pboettke/workshop/fall04/theoretical_foundations.pdf
447. KukathasCh. The Liberal Archipelago: A Theory of Diversity and Freedom / Kukathas Ch. – Oxford, 2003. – 308 p.
448. Kymlicka W. Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights / Kymlicka W. – Oxford: Clarendon Press, 1995. – 265 p.
449. Larcher D. Das Kulturschockkonzept, ein rehabilitierungsversuch / Larcher D. – Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universitaet Innsburg, Klagenfurt, 1993. – 126 p.
450. Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies. A Model of the Competences Required for Participation in Democratic Culture. – Strasbourg: Council of Europe, 2016. – 48 p.
451. Marcia J. Identity and Self-Development / J. Marcia // *Encyclopedia of Adolescence* / [R. Lerner, A. Peterson, J. Brooks-Gunneds]. – Vol. 1, 1991. – 208 p.

452. Mayo P. Globalization, Postcolonialism and Identity: the Role of Education in the Mediterranean Region / Mayo P. // Redefining Cultural Identities. – Culturelink, Zagreb, 2000. – 246 p.
453. Miller D. Citizenship and National Identity / D. Miller. – Cambridge: Polity Press, 2000 – 224 p.
454. Milton J. Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) / J. Milton. – [Electronic Resource] – Available at: <http://apps.carleton.edu/curricular/ocs/paris/assets/WDMIS.pdf>
455. Multicultural education [Electronic Resource] / Council of Europe. – Strasbourg, 2000. – Available at: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_en.asp
456. Nieke, W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag / W. Nieke. – Opladen Leske+Budrich, 2000. – 280 S.
457. Office of the UN Special Adviser on the Prevention of Genocide. – [Electronic Resource]. – Available at: http://www.un.org/ar/preventgenocide/adviser/pdf/osapg_analysis_framework.pdf.
458. Park R.E. The Concept of Social Distance / R. E. Park // Journal of Applied Sociology – 1924. – Vol. 8. – P. 339–344.
459. Patterson O. Ethnicity theory and experience. Context and choice in ethnic allegiance / Patterson O. – Cambridge, MA Harvard University Press, 1975. – 309 p.
460. Pomerin G. Migrantenliteratur und ihre. Bedeutung fur die interkulturelle Erziehung / G. Pomerin // Zielsprache Deutsch. – 1984. – № 3. – S. 41–49.
461. Ruben B. D. The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues / B. D. Ruben // International Journal of Intercultural Relations. – 1989. – № 13. – P. 229–240.
462. Santayana, G. The Realms of Being / G. Santayana. – New York, 1927—1940. – Vol. 1–4.
463. Schmitt, H. Beauftragter der Stadt Mannheim für ausländische Einwohner / H. Schmitt // Abschlußbericht: JUST – Modellprojekt für interkulturelle

Jugendarbeit. – Mannheim, 1998.

464. Senge P. Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education / P. Senge. – New York, Doubleday. – 2000. – 608 p.

465. Smith, K. “Cooperative vs. Collaborative Learning Redux,” Letter response to Brufee article / K. Smith // *Change*. – Vol. 27, No. 3. —1995. – P. 44–49.

466. Spengler O. Ich beneide jeden, der lebt: Die Aufzeichnungen „Eis heauton“ aus dem Nachlaß. – Lilienfeld, 2007. – 144 S.

467. Sumner W. The Science of Society / Sumner W., Keller A. – New Haven : Yale University Press, 1942. (4 Vol). 346 p.

468. Szachaj A. E Pluribus Unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności / A. E. Szachaj – Krakow, 2004. – 208 S.

469. The International Encyclopedia of Education / T. Husen, T. N. Postlethwaite. – Oxford: Pergamon Press, 1994. – Vol. 7.

470. Thomas A. Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns / Thomas A. // *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung.* – Göttingen et. al. Hogrefe, 1993. – S. 377–424.

471. Wharton A. S. Satisfaction? The Psychological Impact of Gender Segregation on Women at Work / Wharton A. S., Baron J. N. // *The Sociological Quarterly*. –1991. – 32 (3). – P. 365–387.

472. White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together As Equals in Dignity / Council of Europe. – Strasbourg Cedex, 2008. – 61 p.

473. Wiseman R. L. Intercultural communication competence / R. L. Wiseman W. Gudykunst, B. Mody // *Handbook of Intercultural and international communication*. – Netbery Park: Sage Publication, 2001. – 467 p.

474. Zeus L. Grubb Education and racism: a primer on issues and dilemmas [Electronic Resource] / L. Zeus, W. Norton. – New York: Taylor & Francis, 2014. – Available at: http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781136706738_sample_819190.pdf.

ДОДАТКИ

Додаток А

Веб-ресурси територіальних управлінь освіти (в алфавітному порядку)

1. Департамент освіти і науки Вінницької облдержадміністрації: <http://vin-osvita.gov.ua/article/view/25>
2. Департамент освіти і науки Волинської облдержадміністрації:
<http://www.uon.voladm.gov.ua/>
3. Управління освіти та науки Дніпропетровської міськради: <http://uon.dnepredu.com/ru/>
4. Управління освіти та науки Донецької облдержадміністрації:
http://donoda.gov.ua/?lang=ua&sec=02&iface=ODA&cmd=general_info&args=organization%24_id:564
5. Управління освіти і науки Житомирської обласної державної адміністрації: <http://osvita-zt.gov.ua/>
6. Департамент освіти і науки Закарпатської обласної державної адміністрації :
<http://deponms.carpathia.gov.ua/>
7. Департамент освіти і науки Запорізької облдержадміністрації: <http://osvita.zp.ua/>
8. Департамент освіти і науки, сім'ї, молоді та спорту Івано-Франківської обласної державної адміністрації: <http://www.if.gov.ua/>
9. Департамент освіти і науки Київської обласної державної адміністрації : <http://kyiv-oblosvita.gov.ua/>
10. Департамент освіти і науки, сім'ї, молоді та спорту Кіровоградської обласної державної адміністрації: <http://osvita.kr-admin.gov.ua/> // Управління освіти Кіровоградської міської ради: <http://www.osvita.edukit.kr.ua/novini/>
11. Департамент освіти і науки Луганської обласної державної адміністрації:
<http://oblosvita-lg.gov.ua/>
12. Департамент освіти і науки Львівської обласної державної адміністрації:
http://loda.gov.ua/news?news_departments=13
13. Департамент освіти, науки та молоді Миколаївської обласної державної адміністрації:
<http://www.oblosvita.mk.ua/>
14. Департамент освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації:
<http://osvita.odessa.gov.ua/>
15. Департамент освіти і науки Полтавської обласної державної адміністрації:
<http://www.poltav-oblosvita.gov.ua/>

16. Департамент освіти і науки Рівненської обласної державної адміністрації:
<http://www.rvosvita.org.ua/>
17. Департамент освіти і науки Сумської облдержадміністрації:
<http://www.osvita.sm.gov.ua/index.php/uk/>
18. Департамент освіти і науки Тернопільської ОДА: <http://oblosvita.te.ua/news>
19. Департамент освіти Харківської міської ради: <http://www.kharkivosvita.net.ua/>
20. Управління освіти і науки Херсонської обласної державної адміністрації:
<http://uon.ks.ua/>
21. Департамент освіти і науки Хмельницької ОДА: <http://osvitakm.in.ua/>
22. Управління освіти і науки Черкаської обласної державної адміністрації:
http://guon.at.ua/index/golovna_storinka/0-38
23. Департамент освіти і науки Чернівецької обласної державної адміністрації:
<http://oblosvita.com/>
24. Управління освіти і науки Чернігівської обласної державної адміністрації:
<http://uon.cg.gov.ua/>

Додаток А1

Контент-аналіз веб-ресурсів територіальних управлінь освіти (у алфавітному порядку)

1. Вінницька область: Конкурс читців польської поезії; В школах Вінниці навчається 4 дитини-біженці з числа іноземців; Естафета милосердя; Проведено благодійну акцію «Допоможи ближньому»; Впровадження відновних практик вирішення конфліктів обговорювали у Вінниці; Департамент освіти і науки відвідала румунська делегація; Учні-медіатори доводять ефективність роботи служб розв'язання конфліктів ; У 2014-2015 н.р. дітям ромської національності видано 13 свідоцтв та 3 атестати; У Вінниці продовжується реалізація пілотного проекту «Схід та Захід – разом»; Миробудування у закладах профтехосвіти.

2. Волинська область: Волиняни вивчали досвід естонських колег з питань реформування професійної освіти; Обласний семінар керівників фольклорних колективів; На Волині завершився Всеукраїнський семінар-практикум «Методика формування цінностей громадянина і патріота засобами декоративно-ужиткового та образотворчого мистецтва»; Юні волиняни ухвалили закон «Про мир в Україні»; «Мої права закінчуються там, де починаються права іншого»; Відбувся Етнофестиваль, присвячений українській національній кухні; Юних волинян запрошують взяти участь у Міжнародному фестивалі дитячо-молодіжної творчості «Литовська феєрія»; Оздоровчі табори Волині об'єднали дітей із заходу і сходу.

3. Дніпропетровськ (місто): Круглий стіл «Миротворення в Україні: роль жінок» на базі Дніпропетровського регіонального центру професійно-технічної освіти; Вітаємо переможця міжнародного конкурсу «Премія Всесвітнього освітньо-ресурсного тренінгу для країн СНД та Балтії»; 28 листопада – День пам'яті жертв голодоморів та політичних репресій в Україні; На базі СЗШ №6 відбувся семінар-практикум для бібліотекарів ЗНЗ Красногвардійського району з теми «Громадянське виховання учнів-читачів засобами шкільної бібліотеки»; 15 лютого в СЗШ №144 проходив II етап Всеукраїнської олімпіади з івриту; 14 лютого на базі СШ № 147 Індустріального району вперше проводився II етап Всеукраїнської олімпіади з польської мови та літератури.

4. Донецька область: На Донеччині відбувся семінар із захисту прав дітей – внутрішньо переміщених осіб; Забезпечення прав дітей – завдання влади на всіх рівнях; У Краматорську відбувся семінар з дотримання прав дітей; Публічна дискусія «Як згуртувати суспільство навколо української культури та її традицій»; На Донеччині стартує освітянський проект за підтримки Литовської Республіки; Проект братання «Із Заходу – на Схід».

5. Житомирська область: Делегація Житомирської області у Нижньосілезькому воєводстві Республіки Польща; Представники об'єднаних громад Житомирщини навчалися ефективному управлінню освітою; Дружній партнерський візит польської делегації; I фестиваль-конкурс «Музика, що єднає молодь»; Підсумки проекту «З Луганщиною разом!».

6. Закарпатська область: Вітання з Великоднем (для християн західного обряду); Названо кращих знавців угорської мови та літератури; Змагаються знавці угорської мови; *МОН* приділяє значну увагу питанню забезпечення освітніх потреб національних меншин в Україні;

Ресурсний центр для підтримки та супроводу внутрішньо переміщених осіб у Закарпатській області; X Всеукраїнська історико-краєзнавча філософська конференція учнівської молоді „Пізнай себе, свій рід, свій нарід”; Чекаємо на нові зустрічі ... (соціально-культурний проект «Схід і Захід – разом»); У неповторності та єдності наша сила; Збір переможців Всеукраїнської історико-географічної експедиції „Історія міст і сіл України”; Про заходи до Дня пам’яті жертв голодоморів; Учимося демократії разом; Про підсумки проведення заочного та очного етапів обласної краєзнавчої конференції учнівської молоді „Мій рідний край очима сучасників”; Ділимося досвідом („Роль хореографічного мистецтва у полікультурному вихованні та розвитку особистості дитини”); Закарпатський колорит для донецьких дітлахів; Розширюємо свій кругозір шляхом здобуття знань кількома мовами.

7. Запорізька область: Учні ДНЗ «Мелітопольське ВПУ» – учасники Міжнародного культурного проекту “Museum Week”; Візит до Республіки Польщі; Участь в проекті «Примирення в українському суспільстві: від енергії протесту до енергії творення»; Обласний семінар «Особливості національної ідентифікації в сучасних соціокультурних умовах»; Проект «Вчимося жити разом»; З Луганщиною разом; Конференція – захист звітів «Мій рідний край»; Правова освіта у ДНЗ «Мелітопольський ПЛ»; Міжнародна акція «Світло миру з Віфлеєму».

8. Івано-Франківська область: В облдержадміністрації обговорили питання щодо проведення Першого міжнародного мистецького фестивалю «Carpathian space»; На Прикарпатті навчали представників об’єднаних громад ефективного управління; Система захисту прав дитини в Україні має відповідати європейським стандартам – Микола Кулеба; Тлумаччина має власний календар; Цьогоріч XXIII Міжнародний Гуцульський фестиваль проведуть у Закарпатській області; Відбулася нарада щодо захисту прав та інтересів дітей.

9. Київська область: Семінар-практикум для вчителів іноземних мов (англійської, французької, німецької), *вчителів мов національних меншин*; Вічна пам’ять і шана тим, хто пройшов крізь жажіття фашистських концтаборів; Відкритий урок, присвячений Міжнародному дню спорту на благо миру і розвитку в Хотівському НВК «ЗОШ I-III ступенів-гімназія»; У рамках реалізації українсько-чеського проекту відбувся круглий стіл за участю директорів шкіл та науковців Київської області й Чеської республіки; Відбулося третє засідання учасників українсько-чеського проекту з питань освітнього менеджменту; Зустрічаємо делегацію дітей-лідерів з Донецької та Луганської областей; Тетіївщина – наш рідний край; Семінар-тренінг у рамках українсько-американського освітнього проекту «Розвиток толерантності у закладах освіти Київської області»; Всеукраїнська науково-практична конференція за міжнародної участі “Розвиток громадянських компетентностей в Україні”; «Ефективне спілкування – ключ до створення дружнього мікроклімату в команді»; В єдності – сила!; Зустріч з волонтерами зі Сполучених Штатів; *Всі різні – всі рівні*; Виховний захід «Голокост – лихо століття» у Фастівському ліцеї-інтернаті; Переможці Всеукраїнського проекту «Це – наше і це – твоє!»; Обласна виставка-конкурс дитячого малюнка «Право очима дитини».

10. Кіровоградська область: Презентація науково-методичного видання «Позашкільна освіта Кіровоградщини у системі розвитку виховного середовища області»; «Демократична школа» в Кіровограді; Відбувся II (міський) етап Всеукраїнської олімпіади з польської мови; Відбувся правовий квест «Я МАЮ ПРАВА!»; День пам'яті жертв голодомору.

11. Луганська область: Триває впровадження проекту «Вчимося жити разом»; Педагоги Луганщини на конференції «Українська миротворча освіта: ціна миру»; «Право створене на користь людству» Латинське прислів'я; Нарада регіональних координаторів проекту «Вчимося жити разом»; Тиждень правового виховання; «Примирення в українському суспільстві: від енергії протесту до енергії творення»; Проект «Війна і мир» у Золотівському професійному ліцеї; У Луганській області освітяни навчаються культурі добросусідства; Освітяни Луганщини вчать розв'язувати конфлікти.

12. Львівська область: Школи та виші Львівщини налагоджують співпрацю з Азербайджаном; Львівщину відвідають понад 1 300 учнів та педагогів зі Східної та Південної України; У школах Львівщини вшанують пам'ять жертв голодоморів акцією «Незабудки пам'яті»; У школах Львівщини цього тижня згадуватимуть жертв голодоморів та політичних репресій; Переможці конкурсу «Історія, яка нас об'єднує» отримають грант на дослідження; Молодь Львівщини запрошують до участі у Міжнародному творчому конкурсі (Центр німецької культури "Widerstrahl" оголошує Міжнародний творчий конкурс для німецькомовної молоді України, Республіки Молдова, Грузії, Республіки Білорусь на тему "Моя країна в європейській сім'ї"); Старшокласників Львівщини запрошують до участі у конкурсі «Діти України – єдині»; Школярів запрошують на конкурс відеопроєктів з прав людини.

13. Миколаївська область: Про проведення вебінару з питань захисту прав дітей; *Щодо інформування про видання посібника з протидії мові ненависті*; Щиро вітаємо з міжнародним днем рідної мови; Зустріч керівників професійно-технічних навчальних закладів м. Миколаєва з начальником відділення в Миколаївській області Національної служби посередництва і примирення; Вихованці шкіл-інтернатів Миколаївщини відвідали Сполучені Штати Америки.

14. Одеська область: Пройшов вебінар з питань захисту прав дітей; Про проведення Всеукраїнської історико-краєзнавчої конференції; Пропонуємо показати фільм «Війна очима дітей України» учням навчальних закладів області; 23 грудня 2015 року в рамках українсько-німецького проекту «Київські діалоги» в Impact Hub Odessa відбулася відкрита експертна дискусія на тему реформ системи освіти в Україні; Щодо заходів до Дня пам'яті жертв голодоморів; Виставка дитячого патріотичного малюнку «Єдина країна».

15. Полтавська область: Юні краєзнавці та активісти музеїв представили свої досягнення на обласному зльоті; У Полтавському юридичному коледжі відбулася конференція студентської та учнівської молоді «Людина, суспільство, право: історія та сучасність»; На Полтавщині гімназисти підтримують українську армію; У Полтаві почали навчати як протидіяти торгівлі людьми; *Муфтії України провів для школярів Кременчука урок лідерства*; Учні та педагоги Кременчука долучилися до міжнародного флешмобу «United Ukraine» до Дня Соборності України; Департамент освіти та

науки спільно з БО «Світло надії» реалізують нову ініціативу задля підвищення рівня обізнаності учнівської молоді щодо проблеми торгівлі людьми; У Комсомольську провели форум батьківської громадськості.

16. Рівненська область: Учні з Рівненщини серед переможців XV Всеукраїнського конкурсу учнівської творчості “Об’єднаймося ж, брати мої”; На Рівненщині вперше відбувся обласний етап Всеукраїнського турніру юних філософів та релігіє знавців; Засідання обласної координаційно-методичної ради з питань розвитку туристсько-краєзнавчої роботи; Проведено XXIII обласний конкурс юних екскурсоводів-краєзнавців; Діти з Маріуполя заколядували в Рівненській ОДА; Демократичні ініціативи в учнівському та молодіжному середовищі.

17. Сумська область: I обласний етап всеукраїнського зльоту юних туристів-краєзнавців; Німецькомовний семінар у сумській гімназії №1; Сумська гімназія №1 у Франкфурті-на-Майні; Програма обміну для майбутніх лідерів.

18. Тернопільська область: Вони просто інші, але їм теж потрібно дати шанс любити, мислити, вчитися, мріяти...; Про співробітництво територіальних громад; Спілкування продовжиться; Портал про навчання у країнах ЄС і НАТО; Дитина, незалежно від місця проживання, повинна отримати якісну освіту; Від ізоляції – до інтеграції; Польсько-український проект «Школа молоді демократії»; Концертна програма «Українці, єднаймося!».

19. Харківська область: Вітаємо харків’янку – переможця III Всеукраїнського конкурсу есе «Я – європеєць»; *Запрошуємо до діалогу національних культур*; ХМОУС запрошує школярів м. Харкова до участі у «Фестивальній весні – 2016»; Від діалогу до співпраці учнів, педагогів, громадськості; Даніель Шадт представник Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) відвідала Харківську школу № 52; Діти Харкова – дітям Слов’янська; Зліт юних миротворців та волонтерів ХМОУС; *Толерантність як шлях до миру і міжнаціональної злагоди*; Вивчаємо міжнародний досвід волонтерства.

20. Херсонська область: Захід з нагоди Міжнародного дня визволення в’язнів концтаборів; *«Полікультурне виховання як один із аспектів роботи закладу з формування соціокультурної компетентності учнів та вихованців в умовах освітнього акмеологічного простору»*; Виставка з декоративно-ужиткового мистецтва «Знай і люби свій край»; На Херсонщині визначено учасників Всеукраїнської програми освіти для демократичного громадянства в Україні “Демократична школа”; Волонтерська акція «Разом перемаємо»; *Свято кримськотатарської культури Наврез*; Відбулися робочі зустрічі педагогічних, батьківських колективів та представників сільських рад; Відбувся семінар-тренінг «Багатомовна освіта в Україні: навчання вихователів і вчителів»; Разом ми – сила!; Попередження торгівлі людьми у Херсонській області.

21. Хмельницька область: Збір найкращих юних краєзнавців Хмельниччини; Краєзнавчий турнір для гуртківців ОЦТКУМ; З народного напившись джерела; “Пізнай себе, свій рід, свій нарід”; Нагородження переможців конкурсу презентаційних матеріалів для внутрішньо переміщених осіб «Захисти свої права»; Лідери за збереження культурної спадщини рідного краю;

Всеукраїнська акція «Рушник єднання»; Навчання за програмою Гете-інституту; *Перелік націменшини 2015-2016.*

22. Черкаська область: Студенти УДПУ імені Павла Тичини презентували сербську культуру на Міжнародному фестивалі мов та культур; Освітяни Золотоніщини – активні учасники Міжнародного семінару на історичну тематику; Перспективи освітньої співпраці Уманського національного університету садівництва та Республіки Туркменістан; На завершення перебування на Черкащині учасники Всеукраїнської історико-краєзнавчої конференції відвідали Чигирин; Розпочала роботу I Всеукраїнська конференція учнівської молоді «Державотворчі процеси в Україні: через віки у XXI століття»; Розпочала роботу обласна школа краєзнавців; Педагог з Великобританії провела тренінг для вчителів англійської мови Черкащини.

23. Чернівецька область: Культурологічно-виховний проект «Десять визначних місць України»; Міжнародний день рідної мови; Чинне законодавство про захист прав дітей трудових мігрантів; *Формування духовних цінностей школярів шляхом дослідження, відродження та розвитку етнографічних особливостей рідного краю*; Партнерство школи і сім'ї; В Чернівцях відбудеться захід на честь Міжнародного Дня миротворців; Відбудеться відкриття виставки-конкурсу «Знай і люби свій край»; Поети з Австрії, Німеччини, Швейцарії, Румунії, Ізраїлю та України зберуться разом у Чернівцях.

24. Чернігівська область: Демократична школа – демократичне суспільство; Українсько-польська зустріч-сватка; Обласний зліт юних краєзнавців; Волонтери Корпусу Миру США стажуватимуться в навчальних закладах Козелецького району; Мій рід, моя родина – це все єдина Україна!; Програма освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини «Демократична школа» у м. Ніжин; Чернігівські янголи – за мир; Наш біль і наша гордість; Спілкування без кордонів триває; Вітаємо призерів та переможців Всеукраїнської краєзнавчої експедиції учнівської молоді «Моя Батьківщина – Україна»; Заключний акорд міжрегіональної краєзнавчо-патріотичної акції учнівської молоді «Ми – діти єдиної країни»; Участь та перемога у Всеукраїнському проекті «Це – наше і це – твоє!».

Додаток А2

Контент-аналіз веб-ресурсів управлінь освіти територіальних громад

Показники (номери відповідають переліку досліджуваних показників на с. _)	Ресурси (номери відповідають списку джерел у додатку А)																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	X	
1	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	3	1	0,5	
2	1	1	2	3	0	2	2	2	4	2	2	3	2	2	1	1	0	2	1	3	1	1	3	2	1,8	
3	2	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0,3	
4	4	2	1	2	1	2	3	0	3	0	4	3	1	2	0	2	0	1	3	2	1	0	1	3	1,7	
5	2	0	2	0	2	5	0	2	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	3	1	2	1	1,1	
6	2	2	1	1	2	1	1	1	3	0	0	1	1	1	0	0	2	3	2	1	1	2	1	2	1,3	
7	0	1	0	0	0	3	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	2	1	0	0	2	0,6	
8	1	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	1	1	0	1	0	1	2	0	0	0	0	4	0	0,6	
9	0	2	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,2	
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0,1
Середнє арифметичне (X)	1,2	0,8	0,6	0,6	0,5	1,5	0,9	0,6	1,8	0,5	0,7	0,9	0,5	0,6	0,3	0,5	0,3	1	0,9	1	0,8	0,6	1,4	1,1		

Додаток Б

Контент-аналіз планів виховної роботи ЗНЗ

1. **Київська спеціалізована загальноосвітня школа №159 (<http://school159.com.ua>):** Відзначення Дня Європи – Всесвітнього дня культурного різноманіття в ім'я діалогу і розвитку. Квест «Країни Європи»; Години класного керівника «Про культуру почуттів», «Що таке толерантність», «Яка людина заслуховує на повагу інших».
2. **Боярська загальноосвітня школа №1 (<http://boyarka-school1.edukit.kiev.ua>):** Місячник національної культури; Місячник морально-правового виховання; Всеукраїнська історико-географічна експедиція «Історія міст і сіл України».
3. **Харківська загальноосвітня школа №140 (<http://www.school140.edu.kh.ua>):** Уміння орієнтуватися та адаптуватися у складних життєвих ситуаціях, розв'язувати конфлікти на основі принципів толерантності; толерантне ставлення до представників інших народностей, шанобливе ставлення до їх культури, релігій, традицій; Година спілкування «Толерантна особистість»; Всесвітній день родини: конкурс малюнків «Моя родина»; виставка «Пам'ятки моєї родини»; фотоконкурс «Сімейні радощі»; конкурс творів «Історія мого роду»; концерт «Родинні вечорниці».
4. **Херсонська загальноосвітня школа №5 (<http://school5ks.ucoz.ru>):** Проведення тижня толерантності; Тренінг «Цінності, які я обираю»; Тренінг «Розв'язання конфліктних ситуацій»; Участь у III Міжнародному литовсько-українському конкурсі «Дружать діти на планеті».
5. **Нижньо-сироватська загальноосвітня школа, Сумська область:** Тиждень «Стоп насильству!»; Тиждень толерантності та відвертості; Бесіди, присвячені Декларації прав дитини; Виховна година «Громадянське суспільство – гарантія дотримання прав людини».
6. **Мукачівська спеціальна школа-інтернат, Закарпатська область (<http://www.mukachevo-speczosh.edukit.uz.ua>):** Загальношкільна презентація «Голуб миру»; Загальношкільна тематична лінійка: «Ми, діти України, за мир у всьому світі»; Флешмоб «Ми за єдину Україну»; Говорить психолог: «Чи можна жити без конфліктів?»; Груповий виховний захід «Заповіді людяності»; Груповий виховний захід «Україна – полікультурна держава».
7. **Комунальний заклад освіти «Середня загальноосвітня школа № 40» м. Дніпропетровськ (<http://school40.mirshkol.com>):** класні години «Культура спілкування та взаємовідносини у повсякденному житті»; Продовжити спільну роботу з Дніпропетровським історичним музеєм і художнім музеєм по вивченню історії і культури рідного краю.

Додаток В

Анкета

для педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів щодо організації полікультурного виховання

Шановні колеги! Ми проводимо дослідження ролі, методів, засобів і результатів полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Ваші щирі відповіді сприятимуть валідним результатам оцінювання.

Ваше прізвище та ім'я (за бажанням) _____

Місце роботи _____

Посада _____

Значення полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу

1. Оцініть пріоритетність полікультурного виховання у системі інших напрямів виховної роботи ЗНЗ:

1 2 3 4 5

Ваш коментар (за бажанням)

2. Оцініть вплив полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ на рівень толерантності учнів:

1 2 3 4 5

Ваш коментар (за бажанням)

3. Оцініть вплив полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ на рівень конфліктності учнів:

1 2 3 4 5

Ваш коментар (за бажанням)

4. Оцініть вплив полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ на рівень соціальної адаптованості учнів:

1 2 3 4 5

Ваш коментар (за бажанням)

5. Оцініть вплив полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ на рівень соціально-психологічного комфорту в учнівському колективі:

1 2 3 4 5

Ваш коментар (за бажанням)

6. Оцініть вплив полікультурного виховання у системі діяльності ЗНЗ на рівень соціально-психологічного комфорту в територіальній громаді:

1 2 3 4 5

Ваш коментар (за бажанням)

Готовність до реалізації полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу

7. Чи маєте ви досвід організації полікультурного виховання?

так, постійно так, час від часу так, але рідко

ні, такого досвіду не маю важко сказати

8. Чи вважаєте Ви за необхідне покращувати Вашу діяльність у сфері полікультурного виховання учнів?

так ні важко сказати

9. Чи цікаво Вам брати участь у методичних семінарах і тренінгах з організації полікультурного виховання?

так ні важко сказати

10. Чи цікаво Вам читати науково-методичну літературу з організації полікультурного виховання?

так ні важко сказати

Форми і методи полікультурного виховання у системі діяльності загальноосвітніх навчальних закладів

11. Оцініть ефективність форм і методів полікультурного виховання учнівської молоді:

А) соціальне партнерство ЗНЗ із національними та етнічними організаціями територіальної громади

1 2 3 4 5

Б) організація спільних громадських/ волонтерських проєктів ЗНЗ і району у сфері полікультурного виховання

1 2 3 4 5

В) врахування полікультурної ситуації у ЗНЗ/класі при плануванні та реалізації виховної роботи

1 2 3 4 5

Г) систематичне застосування інтерактивних методів (рольових ігор, тренінгів, дискусій) у сфері полікультурного виховання

1 2 3 4 5

Д) систематичне застосування діалогових методів (бесід, годин спілкування, зустрічі) у сфері полікультурного виховання

1 2 3 4 5

Ж) організація навчальної та науково-дослідницької діяльності учнів у сфері полікультурного виховання

1 2 3 4 5

З) організація культурно-мистецьких проєктів (з урахуванням етнічних свят, традицій, фольклору) у сфері полікультурного виховання

1 2 3 4 5

І) введення факультативів, спецкурсів, навчальних дисциплін із урахуванням цілей полікультурного виховання

1 2 3 4 5

12. Будь ласка, якщо у вас є приклади ефективного досвіду організації полікультурного виховання у ЗНЗ, опишіть основні заходи, форми, методи

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Г

Анкета

**для батьків учнів молодших класів загальноосвітніх навчальних закладів
«Багатокультурне середовище у школі»**

Шановні батьки! Сучасна Україна являє собою спільноту людей різних за етнічним та соціальним походженням, статтю і віком, які розмовляють різними мовами, сповідують різні релігії, та плекають власні культурні традиції. Запрошуємо вас взяти участь у опитуванні з метою з'ясування ставлення до етнічного, мовного, релігійного, регіонального та іншого багатоманіття, яке присутнє у класі, де навчається ваша дитина. Ваші відповіді допоможуть нам краще зрозуміти, які проблеми у сфері міжкультурних взаємин дітей потрібно вирішувати у загальноосвітніх навчальних закладах. Просимо уважно поставитися до запропонованих запитань, оскільки від вашої ретельності і відвертості буде залежати якість отриманої інформації. Опитування анонімне, його результати будуть використовуватися лише в узагальненому вигляді.

Ваше прізвище та ім'я (за бажанням) _____

Загальноосвітній навчальний заклад (назва) _____

Вік дитини: 7-10 років 11-14 років 15-17 років

Чи доводилося вашій дитині впродовж останнього року переживати почуття приниження або страху через те, що вона чи її батьки:

№	Причини виключення	Ніколи	Інколи	Часто
1	Є представниками іншої національності/етносу			
2	Сповідують іншу релігію			
3	Розмовляють/спілкуються іншою мовою			
4	Розмовляють/спілкуються різновидом мови (діалектом/суржиком)			
5	Належать до певної статі			
6	Мають інший колір шкіри, текстуру волосся			
7	Мають нетипову будову тіла (повнота, худоба, високий/низький зріст, інше)			

8	Мають вади здоров'я, інвалідність			
9	Походять з іншого регіону			
10	Походять зі іншої країни			
11	Мають нижчий матеріальний достаток /соціальний статус			
12	Інша ситуація (наприклад, краще чи гірше вчаться, носять інший одяг, тощо). Прохання вказати, наприклад, вегетаріанці.			

Якщо ваша відповідь на попереднє питання була ствердною, то негативне ставлення до вашої дитини мало місце з боку:

№	Агенти виключення	Ніколи	Інколи	Часто
1	Учнів класу			
2	Учнів школи			
3	Учнів іншої школи			
4	Вчителів			
5	Сусідів, мешканців			
6	Друзів, знайомих			

Оцініть потребу в полікультурному вихованні у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу

1 2 3 4 5

Ваш коментар (за бажанням)

Додаток Г1

Анкета

**для батьків учнів молодших класів загальноосвітніх начальних закладів
«Багатокультурне середовище у школі»**

Дорогий друже,

Навколо тебе живе багато людей. Вони не є однаковими. Кожна людина має певні, характерні лише для неї, риси обличчя, колір очей, волосся чи ріст, і навіть свій тембр голосу; тому кожна особистість є неповторною.

Запрошуємо тебе висловити свою позицію щодо твого ставлення до людей, які різняться кольором шкіри будовою тіла, місцем, звідки вони походять тощо.

Твої відповіді допоможуть нам краще зрозуміти, що нас об'єднує, а що розділяє, що нам варто зробити для того, щоб ми могли всі разом мирно і добре жити у нашій країні.

Тут немає правильних і неправильних відповідей. Нам важлива саме твоя особиста щира думка.

Дякуємо за співпрацю!

Загальна інформація.

Ти живеш у місті чи селі (обведи кружечком)	1 – місто 2 – село
Ти хлопчик чи дівчинка (обведи кружечком)	1.2.1 – хлопець 1.2.2 – дівчина
Ти ходиш у клас. (обведи кружечком)	1 2 3 4

Хто для тебе значить найбільше?

Проведи До великого «Я» не більше двох ліній з правого боку, та не більше двох ліній з лівого боку, від різних груп людей. Разом має бути не більше чотирьох ліній.

Моє ближче оточення	Я	Моє ширше оточення
Моя сім'я		Мешканці моєї вулиці.
Мої родичі		Мешканці мого міста/села
Мої друзі		Люди з моєї області
Учні мого класу		Люди з мого регіону
Учні моєї школи		Громадяни України
Мої сусіди		Європейці
Мешканці мого будинку		Всі люди на світі
Хтось інший (вкажи, хто саме). _____		

Розмісти на сходинках різних людей.

Кожна сходинка вище – означає краще. На одній сходинці можна розміщувати декількох людей або не розміщувати нікого. Всі люди повинні бути на сходинках.

						Найкраще місце
					Дуже добре місце	
				Добре місце		
			Посереднє місце			
		Може бути				
	Погане місце					
Найгірше місце						

<i>Хлопчик</i>	<i>Дівчина</i>	<i>Світлошкірий</i>	<i>Темношкірий Африканець</i>	<i>Говорить тією мовою, що й я</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Говорить іншою мовою</i>	<i>Приїхав з міста</i>	<i>Приїхав із села</i>	<i>Має надмір ваги</i>	<i>Худорлявий</i>
<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>
<i>Молодший за віком</i>	<i>Старший за віком</i>	<i>Інвалід</i>	<i>Носить скромний одяг</i>	<i>Носить дорогий одяг</i>
<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>	<i>14</i>	<i>15</i>
<i>Приїхав зі Сходу України</i>	<i>Приїхав із Заходу України</i>	<i>Мешкає у Києві</i>	<i>Приїхав з Америки</i>	<i>Приїхав з Європи</i>
<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>20</i>
<i>21. Якщо є інший варіант, то вкажи.</i>				

Додаток Д
«Ти серед інших культур»
Анкета опитування учнів середніх та старших класів

I. Загальні відомості

01. Вкажи область, у якій ти проживаєш:

- Київська
- Вінницька
- Волинська
- Дніпропетровська
- Донецька
- Житомирська
- Закарпатська
- Запорізька
- Івано-Франківська
- Кіровоградська
- Луганська
- Львівська
- Миколаївська
- Одеська
- Полтавська
- Рівненська
- Сумська
- Тернопільська
- Харківська
- Херсонська
- Хмельницька
- Черкаська
- Чернівецька
- Чернігівська

02. Вкажи повну назву школи, у якій ти навчаєшся:

03. Твоя стать:

- Чоловіча
- Жіноча

04. Твій вік: _____

05. У якому класі ти навчаєшся?

06. Ким ти себе вважаєш за етнічним походженням (національністю)?

- Українець
- Росіянин
- Поляк
- Єврей
- Інше

07. Якою мовою ти спілкуєшся?

Вдома з родиною	українська	російська	інша
З друзями	українська	російська	інша
В школі	українська	російська	інша

08. Ким ти себе вважаєш за віросповіданням?

- Православний КП
- Православний МП
- Греко-католик
- Католик
- Іудей
- Мусульманин
- Не належу до жодного
- Інше

II. Джерела інформації про представників інших національностей і культур

09. Звідки ти отримуєш інформацію про життя і звичаї жителів інших країн?

- З газет, журналів
- З телебачення
- З мережі Інтернет
- З підручників
- З художньої літератури
- З розповідей учителів

- З розповідей членів сім'ї
- З розповідей знайомих
- Через спілкування з цими людьми
- Інше

III. Установки і практики стосовно представників різних національностей

10. Чи доводилося тобі спілкуватися з представниками інших національностей?

- Так, часто
- Так, іноді
- Так, рідко
- Ні (*перехід до питання №05*)

11. Яким чином відбувалася ваша комунікація?

- *Непрямо*: Був присутній на зустрічах чи виступах
- *Особисто*: Виконували спільно певні завдання, проводили разом вільний час
- *Дистанційно*: через Інтернет (соціальні мережі, онлайн-ігри тощо)
- Інше

12. Які у тебе враження від вашого спілкування?

- В цілому позитивні
- Радше позитивні, аніж негативні
- Важко сказати, позитивні чи негативні
- Радше негативні, аніж позитивні
- В цілому негативні

13. *Шкала Богардуса стосовно етнічних/національних груп*. Вкажи, в якості кого ти хотів би бачити представників вказаних нижче національностей за такою шкалою:

1. Членів моєї родини
2. Близьких друзів
3. Учнів моєї школи
4. Мешканців мого населеного пункту (міста/села, в якому я живу)
5. Жителів України
6. Відвідувачів (гостей) України
7. Не хотів би бачити в Україні
8. Важко відповісти

Американці (США)	1	2	3	4	5	6	7	8
------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Араби	1	2	3	4	5	6	7	8
Азербайджанці	1	2	3	4	5	6	7	8
Білоруси	1	2	3	4	5	6	7	8
Грузини	1	2	3	4	5	6	7	8
Євреї	1	2	3	4	5	6	7	8
Румуни	1	2	3	4	5	6	7	8
Угорці	1	2	3	4	5	6	7	8
Поляки	1	2	3	4	5	6	7	8
Китайці	1	2	3	4	5	6	7	8
Кримські татари	1	2	3	4	5	6	7	8
Африканці	1	2	3	4	5	6	7	8
Росіяни	1	2	3	4	5	6	7	8
Українці	1	2	3	4	5	6	7	8
Роми (цигани)	1	2	3	4	5	6	7	8

VI. Установки і практики стосовно представників різних релігійних конфесій

14. Чи доводилося тобі спілкуватися з представниками інших віросповідань (релігій)?

- Так, часто
- Так, іноді
- Так, рідко
- Ні (*перехід до питання №09*)

15. Яким чином відбувалася ваша комунікація?

- *Непрямо*: Був присутній на зустрічах чи виступах
- *Особисто*: Виконували спільно певні завдання, проводили разом вільний час
- *Дистанційно*: через Інтернет (соціальні мережі, онлайн-ігри тощо)
- Інше

16. Які у тебе враження від вашого спілкування?

- В цілому позитивні
- Радше позитивні, аніж негативні
- Важко сказати, позитивні чи негативні
- Радше негативні, аніж позитивні
- В цілому негативні

17. *Шкала Ботардуса стосовно релігійних конфесій.* Вкажи, в якості кого ти хотів би бачити представників вказаних нижче релігій за такою шкалою:

1. Членів моєї родини;
2. Близьких друзів;
3. Учнів моєї школи;
4. Мешканців мого населеного пункту (міста/села, в якому я живу);
5. Жителів України;
6. Відвідувачів (гостей) України;
7. Не хотів би бачити в Україні;
8. Важко відповісти

Православні КП	1	2	3	4	5	6	7	8
Православні МП	1	2	3	4	5	6	7	8
Греко-католики	1	2	3	4	5	6	7	8
Католики	1	2	3	4	5	6	7	8
Іудеї	1	2	3	4	5	6	7	8
Мусульмани	1	2	3	4	5	6	7	8

V. Установки і практики стосовно представників різних регіонів України

18. Чи доводилося тобі спілкуватися з представниками різних регіонів України?

- Так, часто
- Так, іноді
- Так, рідко
- Ні (*перехід до питання №13*)

19. Яким чином відбувалася ваша комунікація?

- *Непрямо:* Був присутній на зустрічах чи виступах
- *Особисто:* Виконували спільно певні завдання, проводили разом вільний час
- *Дистанційно:* через Інтернет (соціальні мережі, онлайн-ігри тощо)
- Інше

20. Які у тебе враження від вашого спілкування?

- В цілому позитивні
- Радше позитивні, аніж негативні
- Важко сказати, позитивні чи негативні
- Радше негативні, аніж позитивні

- В цілому негативні

22. *Шкала Богардуса стосовно представників різних регіонів України.* Вкажи, в якості кого ти хотів би бачити представників вказаних нижче регіонів за такою шкалою:

1. Членів моєї родини;
2. Близьких друзів;
3. Учнів моєї школи;
4. Мешканців мого населеного пункту (міста/села, в якому я живу);
5. Жителів України;
6. Відвідувачів (гостей) України;
7. Не хотів би жити з ними в одній країні;
8. Важко відповісти.

Жителі західної України	1	2	3	4	5	6	7	8
Жителі південної України	1	2	3	4	5	6	7	8
Жителі північної України	1	2	3	4	5	6	7	8
Жителі східної України	1	2	3	4	5	6	7	8
Жителі центральної України	1	2	3	4	5	6	7	8

VI. Установки (і практики) стосовно представників різних соціальних, культурних, економічних груп

23. Вкажи своє ставлення до різних груп людей, вказаних нижче, за шкалою від 1 до 10, де 1 – дуже погано, а 10 – дуже добре.

Багаті люди	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	НЗ
Люди з фізичними вадами	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	НЗ
Молодь	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	НЗ
Інтелігенція	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	НЗ
Жителі міста	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	НЗ
Люди з надмірною вагою	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	НЗ
Бідні люди	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	НЗ
Робітники	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	НЗ
Люди середнього віку	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	НЗ
Політики	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	НЗ
Бізнесмени	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	НЗ
Люди середнього достатку	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	НЗ

Жителі села	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	НЗ
Люди похилого віку	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	НЗ
Урядовці	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	НЗ

24. На кожній зі шкал вкажи позицію, яка є тобі найближчою:

1. Багаті люди думають виключно про власне збагачення / Вони займаються благодійністю, допомагають тим, хто цього потребує
2. Люди з особливими потребами особливої уваги з нашого боку не потребують / Чуйне ставлення до людей з особливими потребами є показником рівня суспільної культури
3. Молодь пасивна, не цікавиться громадськими справами / Молодь є провідною силою у суспільному житті
4. Інтелігенція переймається відірваними від реальності проблемами / Вона займається вирішенням важливих суспільних проблем
5. Жителі міста ведуть замкнутий і споживацький спосіб життя / Жителі міста завжди перебувають у вирі всіх подій
6. Люди з надмірною вагою агресивні та сердиті / Люди з надмірною вагою життєрадісні та добродушні
7. Бідні люди: не здатні реалізувати себе через свою ледачість / Їхнє матеріальне становище є наслідком незалежних від них обставин
8. Інтереси робітників обмежуються виключно фізичною роботою / Робітники можуть успішно проявити себе у різних сферах життя
9. Політики будь-яким чином Жителі села не володіють сучасними культурними нормами поведінки прагнуть отримати владу / Політики гідно представляють інтереси своїх виборців
10. Жителі села не володіють сучасними культурними нормами поведінки / Вони зберігають та передають наступним поколінням культурні традиції та цінності
11. Люди похилого віку є суспільними утриманцями / Люди похилого віку самостійно дають собі раду у житті

Додаток Д1 Аналітичний звіт

за результатами опитування «Ти серед інших культур»

Опитування здійснювалося за допомогою Google Forms у мережі Інтернет, у ньому взяли участь 1100 респондентів – учнів 5-11-х класів шкіл з різних областей України.

- **Регіональний зріз:** нерівномірний розподіл по областях: три області (Миколаївська, Тернопільська і Дніпропетровська) представлені найбільше та охоплюють 2/3 від загальної кількості респондентів (22.8%, 22.4%, 21.9% по кожній області відповідно). Однак якщо розглянути регіональний вимір, то всі регіони України, крім Сходу, представлені більш-менш однаково.
- Число респондентів з великих міст, містечок і сіл теж приблизно однакове.
- У **віковій перспективі** переважають 15-річні респонденти – 20.4%, найменше – 17-річних – 3.9%, оскільки переважна більшість дітей закінчує школу у віці 16-ти років. Відповідно, якщо брати по класах, то найкраще представлені в опитуванні учні 9-го і 10-го класів (19.7% та 17.7%), а також учні 7-го класу (22.6%), найгірше – учні 8-го класу (6.1%).
- За **етнічним походженням** 86.5% респондентів становлять українці, 5.6% – росіяни, 1.6% – поляки, 1.9% – євреї, 0.4% – румуни, 0.3% – кримські татари, 0.3% – болгари, 0.2% – угорці, 0.1% – білоруси. Ті, хто не визначилися або не побажали вказувати свою етнічну приналежність становлять 1.3%. 1.9% респондентів вказали «Інше», серед яких були: турок / турчанка, азербайджанець/ка, кореєць / кореянка, ром тощо.

Зауваження: припускаємо, що число представників інших етносів серед опитуваних було більшим, однак ці респонденти з тих чи інших причин побажали не вказувати свою етнічну приналежність, обираючи, окрім варіантів «Інше» і «Не визначився» варіант «Українець/ка», вказуючи свою приналежність до більшості. Також припускаємо, що варіант «Не визначився» обирали також ті, хто виховується в інтернаціональних родинах.

Найяскравіше етнічна різноманітність представлена серед респондентів з Миколаївської області.

- **Мова спілкування:** українська мова переважає на всіх трьох позиціях: «В школі», «Вдома з родиною» та «З друзями» (позиції подаються по мірі спадання), обернено пропорційною є ситуація з російською мовою – найчастіше нею спілкуються з друзями, рідше – вдома з родиною, і найменше – в школі.

Зауваження: припускаємо, що варіант «Інша мова» обирали як представники інших етносів, так і ті, хто спілкується і українською, і російською вдома, з друзями і в школі.

- **Віросповідання:** серед опитуваних переважають християни, найбільших відсоток з котрих належить православним Київського Патріархату (47%), дещо менший – греко-католикам (15.5%), православним Московського Патріархату (12.5%, здебільшого серед мешканців Півдня України), католикам (2%). Доволі низький відсоток представників іудаїзму (0.5%). Мусульмани складають 1.1% від загальної кількості опитуваних і здебільшого проживають на Півдні України. 3.7% респондентів вказали іншу релігію. Доволі високий відсоток тих учнів, які не відносять себе до жодної з релігій – 17.7% та спостерігаються в усіх регіонах України (найбільше з них – респонденти з Півдня).

Зауваження: низький відсоток іудеїв у співвідношенні з тими, хто ідентифікує себе як євреїв можна пояснити тим, що багато з них належить до православних Київського Патріархату, оскільки вони проживають на території України вже багато століть та встигли більшою чи меншою мірою асимілюватися.

- **Комунікація з представниками інших культур:** переважна частина опитуваних (84.6%) мали досвід спілкування з представниками інших культур (часто – 17.7%, інколи – 35.4%, рідко – 31.7%). 15.1% респондентів відповіли, що не мали досвіду такого спілкування.

Комунікація в основному відбувалася через соцмережі та Інтернет (53.9%), потім ідуть короткочасні контакти (39.2%), довгострокові (28.7%), спостерігали за представниками інших культур 24.7% респондентів.

Примітка: можна було обирати декілька варіантів відповідей, тому відсоткова сума усіх видів комунікації перевищує 100%.

Переважна частина опитуваних – 85.5% – отримала позитивні враження від спілкування з представниками інших культур (загалом позитивні – 57.5%, швидше позитивні, аніж негативні – 28%). Негативні враження залишилися у 1.4% респондентів (загалом негативні – 0.4%, швидше негативні – 1%).

Як членів своєї родини респонденти загалом готові сприймати українців, як друзів – американців, стосовно арабів, азербайджанців, білорусів, грузинів, євреїв, румун, угорців, поляків, китайців, африканців та ромів – переважна частина опитуваних хоче бачити їх лише як гостей України, туристів. Слід зауважити про неоднозначне ставлення до кримських татар, які є громадянами України – їх воліють бачити як жителів та як гостей країни, також високе число тих, хто не визначився зі своїм ставленням. Важко було визначитися також стосовно арабів, азербайджанців, євреїв, румун, угорців, африканців і ромів. Переважна більшість респондентів

не хотіла б бачити в країні росіян, з великим відривом у цій категорії також присутні роми, араби і китайці.

Зауваження: ті етнічні групи, які мало представлені в Україні або про яких респондентам майже нічого не відомо, отримали категорію «гості України», що є крайньою позитивною категорією сприйняття перед негативною «не хотів би бачити в Україні». Вибір останньої категорії стосовно окремих етнічних груп, на нашу думку, ґрунтується здебільшого на стереотипах стосовно них, а також громадській думці в контексті соціально-політичних подій.

- **Комунікація з представниками інших релігій:** мали досвід спілкування 76.5% респондентів (19.9% – часто, 31.3% – іноді, 25.3% – рідко). Такого досвіду не мали 23.5% опитуваних.

За способом комунікації найвищу сходинку займають короточасні контакти – 43.1%, далі – спілкування через Інтернет – 39.7%, тривала комунікація – 29.3%, спостерігало 27.3% респондентів.

Примітка: можна було обирати декілька варіантів відповідей, тому відсоткова сума усіх видів комунікації перевищує 100%.

Враження загалом і швидше позитивні у 46.6% та 29.4% респондентів (в сумі – 76%), загалом і швидше негативні – 1.9% і 3% відповідно (4.9% разом).

Стосовно ставлення до представників різних віросповідань, то православних Київського Патріархату та греко-католиків респонденти готові допустити в якості членів родини, католиків – як гостей країни. Стосовно православних Московського Патріархату, то їх готові допустити як друзів, однак високе число тих, хто не хотів би бачити їх в країні. Іудеїв та мусульман сприймають в першу чергу як гостей країни, втім, багато хто з опитуваних не хотів би бачити їх в Україні, особливо це помітно у випадку мусульман.

- **Комунікація з представниками інших регіонів** спостерігається найчастіше – 94.2%, не мали досвіду такого спілкування 5.8% респондентів.

Спілкування в основному відбувалося в соціальних мережах – 44.8%, безпосередні довготривалі контакти – 42.4%, короткотривалі контакти – 36.9%, спостерігали за представниками інших регіонів 20.9% респондентів.

Примітка: можна було обирати декілька варіантів відповідей, тому відсоткова сума усіх видів комунікації перевищує 100%.

86% респондентів отримали позитивні враження (60.5% – загалом позитивні, 25.5% – швидше позитивні). У 2.8% залишилися негативні враження від такого спілкування (1.6% – швидше негативні, 1.2% – загалом негативні).

Мешканців Заходу України найбільше респондентів хочуть бачити як членів сім'ї. Мешканців Півдня України – в основному серед друзів. Мешканців Півночі – в першу чергу як учнів школи та однокласників. До мешканців східної України ставлення доволі неоднозначне і майже рівномірно розподіляється між варіантами «член родини», «учень школи», «мешканець мого міста/села» і «житель України», хоча у порівнянні з іншими регіонами цей відсоток доволі низький, натомість «не хотів би жити в одній країні» – високий. Мешканців Центру України також найчастіше хочуть бачити як членів родини.

- **Ставлення до представників різних соціальних груп** в основному позитивне.

Абсолютно позитивне ставлення спостерігається до людей з особливими потребами, молоді, інтелігенції, жителів міста і села, бідних людей та робітників. У ставленні до багатих людей переважають нейтральні відтінки. Абсолютно негативне ставлення стосується єдиної з перелічених соціальних груп – політиків.

Також респондентам було запропоновано пари протилежних тверджень стосовно цих груп та шкалу від 1 до 7 (1 – негативне твердження, 7 – позитивне твердження), на якій опитуваний мав вказати свою позицію.

В основному респонденти займали проміжну позицію, обираючи цифру «4» на шкалі, це стосується багатих людей (27.2%), молоді (26.1%), інтелігенції (31.9%), людей з надмірною вагою (28.3%), бідних людей (28.4%) та політиків (26.6%). Стосовно людей з особливими потребами, то респонденти більше схильні були обирати крайню позицію «7», що стосувалася позитивного твердження (27.8%). Жителів міста і села оцінювали нейтрально «4», а також з нахилом у позитивний бік «5» (27.5% та 21.5% – стосовно мешканців міст; 29.9% та 21.2% стосовно мешканців сіл відповідно). Ставлення робітників варіювалося між негативним «1» і нейтральним «4» (26.5% і 21.6% відповідно).

- **Бачення культурного розвитку України:** 17.8% респондентів налаштовані більш націоналістично (Україна має бути країною, де проживають лише етнічні українці), 37.8% схиляються до акультуризації (Україна має бути країною, де представники різних етносів та релігій мали б призвичаїтися до українських традицій та культури), 41.5% респондентів виступають за збереження культурного багатоманіття (Україна має бути країною, де представники різних етносів та релігій мають можливість розвивати свою культуру та традиції). 3% респондентів мають інші погляди на культурний розвиток країни.
- **Джерела інформації:** переважає в основному Інтернет – 82.3%, далі йде телебачення – 63.4%, від учителів інформацію отримують 58.1% опитуваних учнів. 50% респондентів як джерело інформації називають розповіді старших членів сім'ї. 46.5% отримують

інформацію про інші культури з підручників, 38.1% – від друзів та знайомих, 30.2% – з художньої літератури, 25.1% респондентів зазначили газети і журнали. 23.8% респондентів вказали особисте спілкування з представниками інших культур як спосіб дізнатися більше про їхні звичаї і традиції.

Примітка: можна було обирати декілька варіантів відповідей, тому відсоткова сума усіх видів комунікації перевищує 100%.

Додаток Ж
Опитувальник
рівня полікультурної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів

Дорогий друже,

Сучасна Україна являє собою спільноту людей різних за етнічним та соціальним походженням, статтю і віком, які розмовляють різними мовами, сповідують різні релігії, та плекають власні культурні традиції.

Запрошуємо вас взяти участь в опитуванні з метою з'ясування ставлення школярів до етнічного, мовного, релігійного та регіонального багатоманіття, яке присутнє у вашому навчальному закладі. Ваші відповіді допоможуть краще зрозуміти, що нас об'єднує, а що розділяє, що нам варто зробити для того, щоб культурна різноманітність стала запорукою успішного розвитку українського суспільства.

Просимо уважно поставитися до запропонованих запитань, оскільки від вашої ретельності і відвертості буде залежати якість отриманої інформації. Опитування анонімне, його результати будуть використовуватися лише в узагальненому вигляді.

Це не екзамен і не тест, тут немає правильних і неправильних відповідей. Нам важлива саме ваша особиста щира думка.

Інколи слід дати лише одну відповідь, інколи – кілька, отже, слідкуйте за інструкціями. Дякуємо за співпрацю!

Ваше прізвище та ім'я (за бажанням) _____

Загальноосвітній навчальний заклад (назва) _____

Ваш вік: 7-10 років

11-14 років

15-17 років

Чи доводилося вам упродовж останнього року переживати почуття приниження або страху через те, що ви або ваші батьки:

№	Причини виключення	Ніколи	Інколи	Часто
1	Є представниками іншої національності/етносу			
2	Сповідують іншу релігію			
3	Розмовляють/спілкуються іншою мовою			
4	Розмовляють/спілкуються різновидом мови (діалектом/суржиком)			
5	Належать до певної статі			
6	Мають інший колір шкіри, текстуру волосся			
7	Мають нетипову будову тіла (повнота, худоба, високий/низький зріст, інше)			
8	Мають вади здоров'я, інвалідність			
9	Походять з іншого регіону			
10	Походять зі іншої країни			
11	Мають нижчий матеріальний достаток /соціальний статус			
12	Інша ситуація (наприклад, краще чи гірше вчаться, носять інший одяг, тощо). Прохання вказати, наприклад, вегетаріанці.			

Якщо ваша відповідь на попереднє питання була ствердною, то негативне ставлення до вас мало місце з боку:

№	Агенти виключення	Ніколи	Інколи	Часто
1	Учнів класу			
2	Учнів школи			
3	Учнів іншої школи			
4	Вчителів			
5	Сусідів, мешканців			
6	Друзів, знайомих			

**Я згоден, щоб представники названої в рядку етнічної чи національної групи були...
(один вибір)**

Нації/етноси	Членам и моєї родини	Близьки ми друзями	Однокла сниками	Мешкан цями мого населено го пункту	Жителями України	Гостя ми Украї ни	Не пуска в би в Украї ну
Американці							
Араби							
Азербайджанці							
Білоруси							
Грузини							
Євреї							
Румуни							
Угорці							
Поляки							
Китайці							
Кримські татари							
Молдавани							
Африканці							
Росіяни							x
Українці							
Цигани							
Громадяни ЄС							

Яке з цих суджень Вам ближче? (одна відповідь)

- Україна має бути територією де проживають лише етнічні українці.
- Україна має бути територією, де проживають представники різних етносів та релігій, які мали би призвичаїтися до українських традицій та культури
- Україна має бути територією, де проживають представники різних етносів та релігій і кожен має право розвивати свою культуру та традиції.

Дякуємо за співпрацю!

Додаток 3
ОПИТУВАЛЬНИК ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ (ОСКІ)

Бланк методики

Інструкція: Оцініть, будь ласка, наскільки Ви згодні або не згодні з наведеними твердженнями, і відповідно до цього поставте галочку або будь-який інший значок напроти кожного твердження.

Варіанти відповідей

- 1 – «згоден»,
 2 – «скоріше згоден, ніж не згоден»,
 3 – «скоріше не згоден, ніж згоден»,
 4 – «не згоден».

№ з/п	Твердження	Не згоден	Скоріше не згоден, ніж згоден	Скоріше згоден, ніж не згоден	Згоден
1.	Я добре знаю історію свого народу				
2.	Я нормально реаую на представника будь-якої національності				
3.	Я ніколи не «копався (лась)» у своїх «коріннях» з метою встановити національну приналежність				
4.	Я не відчуваю себе незатишно в колі людей іншої національності				
5.	Я люблю природу рідного краю				
6.	Я не страждаю від стереотипів, що склалися стосовно моєї нації				
7.	Я не люблю розмови про расові взаємини				
8.	Я не відчуваю недоброчливе ставлення до себе через мою національну приналежність				
9.	Я пов'язую своє майбутнє з моїм краєм				
10.	Де б я не був – я ніколи не шукаю «своїх»				

11.	Я не можу сказати, що я націоналіст				
12.	Для мене не має значення національність як моя, так і інших людей				
13.	Я критично ставлюся до традицій представників своєї національності				
14.	Я не шукаю в людях риси національної приналежності				
15.	Мені все одно, що говорять або роблять представники інших національностей, якщо це не зачіпає мої інтереси				
16.	Я дуже прив'язаний (а) до того місця, де народився (лась)				
17.	Я не замислююся над тим, представником якої національності я є				
18.	Я не хотів би бути представником іншого народу				
19.	Якщо чую думки про життя, що відрізняються від моїх, то ніколи не пов'язую їх виникнення з приналежністю співрозмовника до іншої національності				
20.	У мене є улюблені місця, які я ніколи не проміняю на щось інше				
21.	Жодні риси, властиві моїй етнічній групі, не заважають мені в житті				
22.	Я визнаю свята не тільки своєї країни				
23.	Негативні висловлювання на свою адресу я ніколи не асоціюю з образою людей моєї національності				
24.	Вважаю, що національне питання надумане і неактуальне				
25.	Я легко можу впізнати земляка за манерою говорити				
26.	Я ніколи не був членом громади, яка об'єднує людей за етнічними ознаками				

27.	При виборі кола спілкування для мене не має значення колір шкіри людини				
28.	Для мене не важливо, якої національності мої сусіди				
29.	Я ніколи не відчував себе «Іншим» у країні, у якій живу				
30.	Я не планую переїхати на ПМП на історичну Батьківщину				
31.	Якщо виникне конфлікт, стану на бік правого, навіть якщо доведеться «виступити» проти представника своєї етнічної групи				
32.	Я ніколи не думаю про те, щоб приховати риси, характерні представникам моєї національності				
33.	Я ніколи не буду вибирати другу половину за національною приналежністю				
34.	Я б не зміг переїхати жити в інший регіон				
35.	Для мене немає необхідності в усвідомленні приналежності до своєї етнічної групи				
36.	Вважаю, що загострення національного питання в багатонаціональній країні ні до чого доброго не призведе				

Ключ до методики: 1. Соціокультурна ідентичність 1, 3, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 21, 22, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36; від 22 до 50 – позитивний результат; від 51 до 88 – негативний результат.

2. Регіональна ідентичність 5, 9, 16, 20, 25, 34; від 6 до 15 – позитивний результат; від 16 до 24 – негативний результат.

3. Расизм 2, 4, 11, 14, 18, 19, 27, 28; від 8 до 25 – позитивний результат; від 26 до 32 – негативний результат.

Інтерпретація: Чим менше кількість балів набрано за кожною шкалою, тим краще людина усвідомлює свою соціокультурну та регіональну ідентичність, а також не має расистських нахилів.

Додаток К
МЕТОДИКА «ЖИТТЄВІ СИТУАЦІЇ»

Інструкція: Просимо Вас продовжити розпочаті діалоги, поставивши себе на місце одного з героїв описаної ситуації і вибрати одну відповідь з числа трьох запропонованих: «а», «б» або «в».

Номери ситуацій

Відповіді:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
«А»													
«Б»													
«В»													

Ситуація 1. Прізвиська

У компанії, де ви проводите свій вільний час, прийнято називати друзів за прізвиськом. Хтось має приємні прізвиська, хтось – не дуже. Одного з хлопців всі називають «Товстий», хоча він кілька разів просив не називати його так. Насправді його звать Сашком. Ви називаєте його по імені, але всі кричать: «Який він Сашко, він – Товстий!».

- а) Ви теж почнете називати його «Товстий», інакше всі будуть сміятися з вас.
- б) Будете називати його по імені. Вам начхати на думку оточуючих.
- в) Спробуєте пояснити всім, що називати людей за прізвиськом – ознака поганого виховання.

Ситуація 2. Упередження

У Вашому дворі живе дівчина-інвалід. Вона пересувається за допомогою візка. Учора Ви зустріли її у дворі. Вона запросила Вас на свій день народження. Ви:

- а) Відмовитися. Навіщо Вам спілкуватися з інвалідами?
- б) погодитися, але потім не підете. Напевно, там буде скучно.
- в) Підете й візьмете з собою друга (подругу).

Ситуація 3. Бойкотування

Аня – дуже дивна. Ніхто в класі не хоче з нею спілкуватися, тому що вона вдягається не так, як всі, і взагалі вона якась незрозуміла. На цьому тижні Ви готуєтеся до театральної вистави. Аня прийшла до Вас і попросила взяти її як художника.

Вона, правда, чудово малює, але Ваші друзі не хочуть, щоб вона входила до підготовчої групи. Ви – керівник групи. Ваші дії:

- а) Знайдете причину, щоб не дозволити Ані взяти участь.

- б) Дозволите Ані взяти участь, але дасте їй якусь «чорну роботу», яку ніхто інший виконувати не хоче.
- в) Не зважаючи на протести друзів, дозволите Ані бути художником.

Ситуація 4. Свастика

На стіні туалету в школі Ви побачили свастика. Ваші дії:

- а) Пройду повз і не помічу.
- б) Непомітно зітру її.
- в) Разом з друзями розпочну в коледжі кампанію проти нацистських символів.

Ситуація 5. Скінхеди

У вашому навчальному закладі модно бути скінхедом і нацистом. Ваші дії:

- а) Теж поголю голову й почну носити свастика.
- б) Не буду звертати увагу на те, що відбувається.
- в) Поясню друзям, що означає цей рух. Організую показ фільмів на цю тему.

Ситуація 6. Анекдоти

Усі навколо сміються з вірмен і розповідають про них образливі анекдоти. Хлопчик-вірменин, який навчається разом з Вами, дуже ображається. Анекдоти, щоправда, смішні.

- а) Я теж пригадаю кілька анекдотів.
- б) Поясню вірменському хлопцю, що анекдоти – це просто жарт.
- в) Попрошу не розповідати при мені образливих анекдотів.

Ситуація 7. Війна

Один із вчителів розповідає, що всі араби і мусульмани загалом – терористи й ми повинні їх ненавидіти. Ваші дії:

- а) Продовжу гратися з мобільним телефоном, не концентруючись на словах вчителя.
- б) Після уроків поясню друзям, що це – упередження.
- в) Під час уроку заперечуватиму вчителю.

Ситуація 8. Расизм

У Вашому дворі живе чорношкірий хлопчик. Його батько – з Нігерії. Ви з ним товаришуєте. Але Ваш батько дізнався про це і не хоче, щоб ви спілкувалися з чорношкірим, оскільки це небезпечно.

- а) Я дотримуватимуся порад батька, він все ж таки дорослий і поганого мені не порадить.
- б) Я продовжуватиму товаришувати, але приховуватиму це від батька.
- в) Я попрошу дозволу запросити друга в гості й познайомлю його з татом. Він зрозуміє, що все нормально, і проблему буде вирішено.

Ситуація 9. Довге волосся

Дмитро має нетипову для хлопця зачіску – занадто довге волосся. Як Ви будете поводитися, якщо Вам такий стиль не подобається?

- а) Постійно демонструватиму своє невдоволення.
- б) Вимагатиму дотримуватися на заняттях у коледжі загального стилю одягу та зачіски.
- в) Виходитиму з того, що людина має право на самовираження й може робити що завгодно зі своїм волоссям.

Ситуація 10. Пропуски занять

Оксана часто пропускає заняття без поважних причин. Як Ви ставитесь до цього?

- а) Засуджую ці вчинки.
- б) Вважаю, що це її особиста справа і не втручатимуся.
- в) З розумінням поставлюся до проблем Оксани і поступово заохочуватиму її до навчання.

Ситуація 11. Брутальність

Вадим постійно виявляє неповагу до інших, брутальність до своїх однокурсників. Що робити?

- а) Відповідати брутальністю на брутальність.
- б) Прагнути уникати спілкування.
- в) З'ясувати мотиви такої поведінки, проводити з хлопцем роз'яснювальну роботу.

Ситуація 12. Вбрання

Ваша подруга одягла на вечірку вбрання, яке їй не личить та й недоречне на цьому заході. Що Ви зробите, аби Ваша подруга не була посміховиськом?

- а) Запропоную ультиматум: або вона переодягається, або йде відпочивати сама.
- б) Натякну, що вона має кумедний вигляд.
- в) Коректно вкажу їй на недоречність такого вбрання.

Ситуація 13. Здоровий спосіб життя

Ви – прихильник здорового способу життя. Ваш молодший брат не робить зарядки, палить, нерационально харчується. Що Ви робитимете?

- а) Розповім батькам, нехай вони вирішують, що робити.
- б) Зроблю вигляд, наче нічого не помічаю.
- в) Пояснюватиму переваги здорового способу життя й залучатиму до спільних занять спортом.

Обробка результатів

Підраховується загальний бал за відповідями «а» – 1 бал, «б» – 2 бали і «в» – 3 бали.

Відкрита інтолерантність (21-13 балів) – такі результати свідчать про високу інтолерантність людини і наявність у неї виражених інтолерантних установок щодо навколишнього світу і людей.

Прихована інтолерантність (30-22 бали) – такі результати показують респонденти, для яких характерне поєднання як толерантних, так і інтолерантних рис. Для них характерна «показна толерантність». В одних соціальних ситуаціях вони ведуть себе толерантно, в інших можуть проявляти інтолерантність.

Толерантність (39-31 бал) – представники цієї групи мають виражені риси толерантної особистості. Також важливо враховувати, що респонденти, що потрапили в цей діапазон, можуть демонструвати високу ступінь соціальної бажаності (особливо якщо вони мають уявлення про погляди дослідника і цілі дослідження).

Додаток Л

ТЕСТ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ (В.В. БОЙКО)

Інструкція: Перевірте себе, наскільки ви здатні сприймати або не сприймати людей, які Вам зустрічаються. Нижче наводяться судження, скористайтеся оцінками від 0 до 3 балів, щоб висловити, наскільки правильні вони щодо вас:

0 балів – зовсім неправильно,

1 – певною мірою правильно,

2 – значною мірою правильно,

3 – абсолютно правильно.

I. Ви не вмієте або не хочете розуміти або приймати індивідуальність інших людей

1.	Повільні люди зазвичай мене нервують	
2.	Мене дратують метушливі, непосидючі люди	
3.	Важко переносу галасливі дитячі ігри	
4.	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості найчастіше діють на мене негативно	
5.	Бездоганна в усіх відношеннях людина насторожила б мене	

II. Оцінюючи поведінку, спосіб мислення або окремі характеристики людей, ви розглядаєте самого себе як еталон

1.	Мене зазвичай виводить з рівноваги некмітливий співрозмовник	
2.	Мене дратують любителі поговорити	
3.	Мене б обтяжила розмова з байдужим для мене супутником у поїзді, літаку, якщо він проявить ініціативу	
4.	Мене б обтяжила розмова з випадковим супутником, який поступається мені за рівнем знань і культури	
5.	Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, відмінного від мого	

III. Ви категоричні або консервативні в оцінках людей

1.	Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіски, косметика, одяг)	
2.	Так звані «нові українці» зазвичай справляють неприємне враження своїм безкультур'ям	
3.	Представники деяких національностей, які оточують мене, відверто не симпатичні мені.	
4.	Є тип чоловіків (жінок), який я не терплю	

5.	Терпіти не можу людей з низьким професійним рівнем	
----	----------------------------------------------------	--

IV. Ви не вмієте приховувати або хоча б згладжувати неприємні почуття, що виникають при зіткненні з некоунікабельними якостями в партнерів

1.	Вважаю, що на грубість треба відповідати тим же	
2.	Мені важко приховати, якщо людина мені чомусь неприємна	
3.	Мене дратують люди, які прагнуть у суперечці настояти на своєму	
4.	Мені неприємні самовпевнені люди	
5.	Зазвичай мені важко утриматися від зауваження на адресу озлобленої або нервової людини, яка штовхається в транспорті	

V. Ви прагнете переробити, перевиховати свого партнера

1.	Я маю звичку повчати оточуючих	
2.	Невиховані люди обурюють мене	
3.	Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся виховувати когось	
4.	Я за звичкою постійно роблю кому-небудь зауваження	
5.	Я люблю командувати близькими	

VI. Вам хочеться підігнати партнера під себе, зробити його зручним

1.	Мене дратують люди похилого віку, коли в годину пік вони опиняються в міському транспорті чи в магазинах	
2.	Жити в номері готелю зі сторонньою людиною – для мене просто мука	
3.	Коли партнер не погоджується в чомусь з моєю правильною позицією, то зазвичай це дратує мене	
4.	Я проявляю нетерпіння, коли мені заперечують	
5.	Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться	

VII. Ви не вмієте прощати іншому його помилки, ніяковість, ненавмисно заподіяні вам неприємності

1.	Зазвичай я сподіваюся, що моїм кривдникам дістанеться по заслугах	
2.	Мені часто дорікають у буркотливості	
3.	Я довго пам'ятаю завдані мені образи тими, кого я ціную або поважаю	
4.	Не можна прощати товаришам по службі нетактовні жарти	
5.	Якщо діловий партнер навіть ненавмисно зачепить моє самолюбство, я на нього все одно ображуся	

VIII. Ви нетерпимі до фізичного або психічного дискомфорту, у якому опинився партнер

1.	Я засуджую людей, які плачуть у чужу жилетку	
----	----------------------------------------------	--

2.	Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які при слушній нагоді розповідають про свої хвороби	
3.	Я намагаюся уникати розмови, коли хтось починає скаржитися на своє сімейне життя	
4.	Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг)	
5.	Мені іноді подобається позлити когось із рідних чи друзів	

IX. Ви погано пристосовуєтеся до характерів, звичок, установок чи вимог інших

1.	Як правило, мені важко йти на поступки партнерам	
2.	Мені важко ладнати з людьми, у яких поганий характер	
3.	Зазвичай я насилу пристосовуюся до нових партнерів по спільній роботі	
4.	Я намагаюся не підтримувати відносини з дещо дивними людьми	
5.	Найчастіше я з принципу наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер правий	

Обробка результатів.

Підрахуйте суму балів, отриманих вами за всіма дев'ятьма ознаками, і зробіть висновок: чим більше балів, тим нижче рівень комунікативної толерантності. Максимальне число балів – 135, що свідчить про абсолютну нетерпимість до оточуючих. Низький рівень комунікативної толерантності (135-91 бал). Середній рівень комунікативної толерантності (90-46 балів). Високий рівень комунікативної толерантності (45-0 балів).

Зверніть увагу на те, за якими з дев'яти запропонованих вище поведінкових ознак у вас високі сумарні оцінки – тут можливий інтервал від 0 до 15 балів (високий рівень (5-0 балів), середній рівень (10-6 балів), низький рівень (15-11 балів)). Чим більше балів за конкретною ознакою, тим менше ви терпимі до людей в даному аспекті відносин з ними. Навпаки, чим менші ваші оцінки з тої чи іншої поведінкової ознаки, тим вищий рівень загальної комунікативної толерантності з даного аспекту відносин. Зрозуміло, отримані результати дозволяють помітити лише основні тенденції, властиві вашим взаєминам з партнерами. У безпосередньому, живому спілкуванні особистість проявляється яскравіше і різноманітніше.

Додаток М

Звіт про результати проведення соціологічного дослідження «Вивчення соціально-психологічних потреб дітей шкільного віку, переміщених із зони проведення АТО»

<http://dialogos.org.ua/uploads/content/490/files/zvit-integratsiya-cherez-dialog-21092016.pdf>

Дослідницька група:

Гаркавенко Зоя Олександрівна, Кандидат психологічних наук Доцент кафедри практичної психології НПУ ім. М.П. Драгоманова

Карагодіна Олена Геннадіївна, Доктор медичних наук, Завідувач кафедри соціальної роботи та психології Академії праці та соціальних відносин ФПУ

Кендзьор Петро Іванович, Кандидат педагогічних наук, Докторант Інституту проблем виховання НАПН України

Колесник Лариса Володимирівна, Старший викладач кафедри методики початкового навчання НПУ ім. М.П. Драгоманова

Шапошнікова Анна Сергіївна, Старший викладач кафедри практичної психології НПУ ім. М.П. Драгоманова

Анкета – опитувальник дослідження потреб підлітків:

Любий друже!

Група дослідників проекту «Інтеграція через діалог» за підтримки Європейського Союзу запрошує тебе взяти участь у соціологічному дослідженні. Ми вивчаємо інтереси та захоплення підлітків, їхнє ставлення до умов навчання та наявних можливостей для навчання, розвитку, відпочинку. Твоя думка дуже важлива для нас, адже за результатами анкетування ми плануємо покращити роботу викладачів, тренерів, вчителів.

Анкета анонімна, результати анкетування використовуватимуться в узагальненому вигляді.

Прочитавши питання та обравши відповідь, що найбільше відповідає твоїм міркуванням і відчуттям, познач її кружечком. У деяких питаннях необхідно обмежитись тільки ОДНИМ варіантом відповіді, в інших – необхідно дати КІЛЬКА відповідей. Окремо звертаємо твою увагу на питання, в яких необхідно ВІДМІТИТИ НА ШКАЛІ, наскільки ти згоден із запропонованим висловом, або ВИЗНАЧИТИ СТУПІНЬ ЗНАЧИМОСТІ для тебе запропонованих якостей. Будь ласка, будь уважним!

Немає гарних чи поганих відповідей, важливою є лише твоя думка, тому намагайся не зловживати відповіддю «важко відповісти».

Дякуємо тобі за допомогу у проведенні дослідження!

1. Чого з нижчеперерахованого тобі не вистачає у школі?

(в кожному рядку обведи кружечком обраний варіант)

№		Так	Ні	Важко відповісти
1	Розвитку твоїх розумових здібностей (здатності логічно мислити, розмірковувати, роботи висновки, породжувати нові ідеї)	1	2	3
2	Фізичного розвитку	1	2	3
3	Розвитку творчих здібностей	1	2	3
4	Розвитку життєвих вмінь (спілкування із людьми, самоорганізації та самоконтролю, прийняття рішень тощо)	1	2	3

2. Як ти вважаєш, що з перерахованого дає тобі школа?

(в кожному рядку обведи кружечком свій варіант вибору)

		Так	Ні	Важко відповісти
1	Надійні знання з предметів	1	2	3
2	Уявлення про світ та людські стосунки	1	2	3
3	Допомогу у виявленні та розвитку здібностей	1	2	3
4	Досвід спілкування із людьми	1	2	3
5	Вміння користуватись отриманими знаннями для вирішення життєвих проблем	1	2	3
6	Вміння навчатись самостійно	1	2	3
7	Допомогу у визначенні інтересів, життєвих планів, у виборі професії	1	2	3
8	Вміння поводити себе (правила поведінки)	1	2	3
9	Володіння іноземними мовами	1	2	3
10	Інше (напиши, що саме?)	1	2	3

3. З яких предметів ти хотів (хотіла) би навчатися додатково?

1. _____

2. _____

3. _____

4. Не маю такого бажання

4. Чи вважаєш ти, що в тебе є здібності, які ти не можеш розкрити в школі?

1. - Так 2. - Ні 3. - Важко відповісти

5. Чого би ти хотів (хотіла) навчатися у позашкільний час?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. Важко відповісти

6. Чи плануєш ти здобувати вищу освіту?

1. - Так 2. - Ні 3. - Важко відповісти

7. З яких предметів тобі може знадобитися допомога при підготовці до ДПА / ЗНО?

Обведи кружечком свій вибір (не більше трьох):

1. Географія

2. Математика

3. Фізика

4. Хімія

5. Історія

6. Мови

7. Біологія

Інше (допиши, що саме?) _____

8. З якими з предметів ти пов'язуєш свою майбутню професію?

Обведи кружечком свій вибір (не більше трьох):

1. Географія

2. Математика

3. Фізика

4. Хімія

5. Історія
6. Мови
7. Музика
8. Техніка
9. Література
10. Художня творчість
11. Спорт
12. Комп'ютерні технології
13. Інше (допиши, що саме)

9. З якими труднощами ти стикаєшся найчастіше в процесі навчання?

(в кожному рядку обведи кружечком обраний варіант відповіді)

№	Труднощі	Так	Ні	Важко відповісти
1	Не вистачає часу на виконання домашніх завдань	1	2	3
2	Маю труднощі з управлінням своєю поведінкою, емоціями	1	2	3
3	Маю труднощі у спілкуванні із однолітками	1	2	3
4	Маю труднощі у спілкуванні із дорослими	1	2	3
5	Заважає атмосфера в класі під час уроків	1	2	3
6	Перешкоджає погане володіння мовою	1	2	3
7	Заважають складні обставини у родині	1	2	3
8	Перешкоджає стан здоров'я	1	2	3
9	Важко зосередитись на уроці	1	2	3
10	Інше (вкажи, що саме?)	1	2	3

10. Протягом останніх двох років наша держава опинилась у складних обставинах. Чи вважаєш ти, що вони впливають і на тебе?

1. - Так 2. - Ні 3. - Важко відповісти

11. Які зміни відбулися у твоєму житті через ці обставини?

(в кожному рядку обведи кружечком обраний варіант відповіді)

№	Труднощі	Так	Ні	Важко відповісти
1	Змінився мій характер	1	2	3
2	Я по-іншому сприймаю себе самого (саму)	1	2	3
3	Змінились мої інтереси та життєві плани	1	2	3
4	Змінились умови мого життя	1	2	3
5	Змінились мої вимоги до себе	1	2	3
6	Змінилось ставлення до мене однолітків	1	2	3
7	Змінилось ставлення до мене дорослих	1	2	3
8	Я по-іншому ставлюсь до країни, в якій живу	1	2	3
9	Інше (вкажи, що саме?)	1	2	3
10	Нічого не змінилось	1	2	3

12. Чи бували в тебе випадки проблем у спілкуванні?

Наприклад, насмішки, осуд, нерозуміння, заздрість, презирство тощо (в кожному рядку обведи кружечком один варіант відповіді)

№	Так	Ні	Важко відповісти
1 З однокласниками	1	2	3
2 З учителями	1	2	3
3 З батьками	1	2	3
4 З друзями не з класу, школи	1	2	3

13. Настрій людини великою мірою залежить від неї самої. При цьому важливу роль у гарному настрої відіграє місце, де вона перебуває. Де ти найкраще себе почуваєш?

(в кожному рядку обведи кружечком цифру на шкалі, яка найбільш відповідає твоєму ставленню, враховуючи, що 0 - дуже некомфортно, а 5 - дуже комфортно)

№		Дуже погано					Дуже добре						
1	У класі під час навчальних занять	0	1	2	3	4	5						
2	У позакласній роботі	0	1	2	3	4	5						
3	Вдома, в колі родини	0	1	2	3	4	5						
4	У дворі, з друзями	0	1	2	3	4	5						
5	На заняттях у гуртку, секції	0	1	2	3	4	5						
6	У віртуальній реальності	0	1	2	3	4	5						
7	Інше (напиши, де саме)	0	1	2	3	4	5						

14. Доволі велику частину свого часу ти проводиш серед однокласників. Взаємини між людьми залежать від рівня довіри та щирості між ними. Познач, наскільки ти згоден (згодна) із кожним нижченаведеним твердженням.

(у кожному рядку обведи кружечком цифру на шкалі, яка найбільш відповідає твоєму ставленню, враховуючи, що 0 - абсолютно не згоден, а 5 - повністю згоден)

№		Абсолютно не згоден			Повністю згоден		
		0	1	2	3	4	5
1	Мої однокласники завжди намагаються допомогти мені	0	1	2	3	4	5
2	Я готовий допомогти своїм однокласникам, якщо щось трапиться	0	1	2	3	4	5
3	Зі своїми однокласниками я можу ділитися радістю й бідами	0	1	2	3	4	5
4	Мої однокласники обговорюють зі мною свої проблеми	0	1	2	3	4	5

15. Якби тобі довелося поміняти школу, в якій ти зараз навчаєшся, хотів (хотіла) б ти знову повернутися у свій клас? (обведи кружечком один варіант)

1. - Так 2. - Ні 3. - Важко відповісти

16. До кого ти звернешся за порадою у складній ситуації?

(у кожному рядку обведи кружечком цифру на шкалі, яка найбільш відповідає твоєму ставленню, враховуючи, що 0 - в останню чергу, а 5 - у першу чергу)

№		В останню чергу			В першу чергу		
		0	1	2	3	4	5
1	Однокласники	0	1	2	3	4	5
2	Батьки	0	1	2	3	4	5
3	Вчителі	0	1	2	3	4	5
4	Друзі не з класу, школи	0	1	2	3	4	5
5	Психолог	0	1	2	3	4	5
6	Керівник гуртка	0	1	2	3	4	5
7	Інші люди (назви, до кого)	0	1	2	3	4	5

17. З ким тобі не вистачає спілкування та взаємодії?

№		В останню чергу			В першу чергу		
		0	1	2	3	4	5
1	Однокласники	0	1	2	3	4	5
2	Батьки	0	1	2	3	4	5
3	Вчителі	0	1	2	3	4	5
4	Друзі не з класу, школи	0	1	2	3	4	5
5	Психолог	0	1	2	3	4	5
6	Керівник гуртка	0	1	2	3	4	5
7	Інші люди (назви, до кого)	0	1	2	3	4	5

18. У кожної людини є свої переваги та недоліки. Уяви, що тобі треба скласти ПОРТРЕТ ІДЕАЛЬНОГО ДОРΟΣЛОГО.

Обери найбільш важливі, значимі якості, обведи кружечком свій вибір (не більше трьох якостей):

1. Зовнішність, стиль одягу
2. Розум, ерудиція
3. Здатність зрозуміти та почути тебе
4. Уважність та поступливість до тебе
5. Почуття гумору, легкість у спілкуванні
6. Чіткість та зрозумілість у висловлюваннях
7. Організованість
8. Вимогливість
9. Готовність допомогти
10. Поважне ставлення до думки учня
11. Інше (напиши що саме)

19. Світ доволі різноманітний. Для багатьох людей важливо знати, чим жили і живуть люди в різні часи та різних місцях, що вони цінують, що їх турбує та цікавить. Який спосіб дізнатися про це для тебе є найкращим?

Обведи кружечком свій вибір (не більше трьох)

1. Перегляд кінофільмів
2. Відвідування театрів
3. Екскурсії
4. Відвідування виставок та музеїв
5. Відвідування концертів
6. Пошук інформації в інтернеті
7. Спілкування з цікавими людьми
8. Подорожі
9. Інше (допиши, що саме?)
10. Мене це не цікавить

А тепер, будь ласка, дай відповіді на деякі питання про тебе та твою родину.

Вкажи, будь ласка:

1. Свою стать: 1. Чоловіча 2. Жіноча

2. Напиши свій вік ___ повних років

3. В якому класі ти навчаєшся? _____

4. Місце проживання? _____ Яке з наведених нижче висловлювань найточніше характеризує матеріальний стан твоєї родини? (обведи кружечком один варіант)

А) грошей не вистачає на повсякденні витрати;

Б) на повсякденні витрати вистачає, але купівля одягу вже проблема;

В) в основному вистачає, але для купівлі вартісних речей доводиться брати кредит (позичати гроші);

Г) майже на все вистачає, проте придбання квартири, машини, дачі тощо викликає труднощі;

Д) практично ні в чому собі не відмовляємо.

5. Чи переїжджала твоя родина за останні два роки? Звідки? _____

Дякуємо тобі за участь у
дослідженні! Бажаємо успіхів та
гарного настрою