

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ІВАНЕЦЬ НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 373.3.091.2(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

13.00.07 – теорія і методика виховання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ Н.В.Іванець

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, професор
Якименко Світлана Іванівна,
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, завідувач
кафедри початкової освіти факультету
дошкільної та початкової освіти

Вінниця – 2020

АНОТАЦІЯ

Іванець Н. В. Формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 013 Початкова освіта (13.00.07 – теорія і методика виховання). – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України. Вінниця, 2020.

Дисертація присвячена проблемі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи. У науковій праці обґрунтовано актуальність теми дослідження, яка полягає у запиті українського суспільства на формування цілісної особистості, котра володіє різними компетентностями, необхідними в сучасному житті. Відтак, метою освітнього процесу стає формування не просто вмінь і навичок, а певних компетентностей особистості, які сприятимуть адаптації дітей у суспільстві й реалізації принципів полікультурності, мультикультурності та поліетнічності.

Встановлено, що теорія та практика виховання в освітньому просторі України крізь призму сучасного процесу творення нової української освіти потребує активного пошуку продуктивних педагогічних технологій, зокрема з модернізації процесу формування мультикультурної компетентності учня початкової школи – випускника школи I ступеня, якому буде властива реальна здатність адекватно та відповідально реагувати на культурну різноманітність суспільства, здійснювати на основі здобутої мультикультурної компетентності міжкультурну комунікацію, застосовувати набуті знання, вміння та навички відповідно до різних життєвих ситуацій, бути здатним до толерантної взаємодії з представниками різних культур,

творчого сприйняття навколишнього багатокультурного світу та соціально значущої діяльності, спрямованої на розвиток європейського суспільства.

Здійснено аналіз стану дослідження зазначеної проблеми у філософській, соціальній, психолого-педагогічній вітчизняній та зарубіжній літературі щодо сутності ключових понять дослідження «мультикультурна компетентність», «освітнє середовище початкової школи», «формування мультикультурної компетентності в освітньому середовищі початкової школи».

Встановлено, що педагогічна категорія «мультикультурна компетентність» є інтегрованим поняттям від понять «мульти або багато», «культура» і «компетентність». Констатовано, що вчені висловлюють різні точки зору з питання тлумачення наукової категорії «компетентність», зокрема пояснюють її: як готовність до діяльності; сукупність ключових, базових умінь; здатність діяти на основі власних знань і досвіду; коло питань, у яких людина добре обізнана.

На підставі вищезазначених характеристик, зроблено висновок про те, що поняття «компетентність» згідно з освітньою метою сприймається як педагогічне явище, оскільки воно співвідноситься зі знаннями, вміннями й навичками особистості, які найбільш точно відображають її багатогранність і відіграють важливу роль у життєдіяльності.

Зроблено висновок, що мультикультурна компетентність учня початкової школи – це готовність учня початкової школи до міжкультурної взаємодії з ровесниками, толерантного ставлення до культурної своєрідності співрозмовника, шанобливого ставлення до культурної спадщини рідного народу та культурних і життєвих цінностей інших людей, демонстрації норм міжкультурного етикету.

Розкрито зміст процесу формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи як керованого педагогічного процесу, який забезпечує педагогічні умови для здобуття учнями знань, умінь, навичок, соціального досвіду та усвідомлення своєї

діяльності і самого себе як її суб'єкта, необхідних для міжкультурної комунікації у мультикультурному суспільстві та вирішення проблем у різних життєвих ситуаціях.

Доведено, що ефективним чинником формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи виступає освітньо-виховне середовище, невід'ємна складова освіти і виховання особистості, заснована на принципах добровільності, активності і самостійності, специфічними умовами функціонування якої є: диференційованість, динамічність, гнучкість, мобільність, варіативність, доступність.

Зазначено, що *освітнє середовище початкової школи* – це сукупність природних, фізичних та соціальних об'єктів і суб'єктів, які впливають на формування мультикультурної компетентності учня та його особистісний розвиток, сприяють становленню міжсуб'єктної взаємодії та особистісно орієнтованих комунікацій в освітньому процесі, забезпечують умови комфортної життєдіяльності учня у закладі освіти та поза його межами.

Зроблено висновок, що процес формування мультикультурної компетентності в освітньому середовищі початкової школи, окрім організованої навчальної та позакласної виховної роботи, включає сукупність навчальних і виховних ситуацій міжетнічної, міжрелігійної, міжрегіональної та міжстратифікаційної взаємодії. Тому сприятливе освітнє середовище початкової школи являє собою сукупність умов, котрі впливають на формування особистості, готової до ефективної міжкультурної взаємодії.

На основі проведеного аналізу основних підходів до визначення структури життєвої компетентності розроблено критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості вищезазначеного феномена. Визначено, що «критерії сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи» – це базові структурні компоненти педагогічного дослідження, суттєві ознаки, що засвідчують становлення і розвиток даного особистісного утворення, засвоєння відповідних знань, умінь, навичок, соціального досвіду та усвідомлення своєї діяльності і самого себе як її

суб'єкта. Виходячи із теоретично обґрунтованої сутності та структури життєвої компетентності старшокласників, нами виділено три основних критерії, а саме: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативно-діяльнісний.

Оскільки діалектичний характер процесу розвитку певної якості особистості відображає її «рівень», було розроблено такі узагальнені стандартизовані характеристики рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи: оптимальний рівень сформованості мультикультурної компетентності учнів засвідчує наявність фактичних уявлень про культуру і традиції свого народу та інтерес до пізнання іншої культури, готовність до сприйняття духовних цінностей представників різних культур; діти цього рівня демонструють толерантне ставлення до культурної своєрідності співрозмовника, відкритість до діалогу та застосовують норми міжкультурного етикету; середній – діти мають нечіткі знання про культуру і традиції свого народу, в них простежується ситуативний інтерес до пізнання іншої культури, вони епізодично виявляють толерантне ставлення до культурної своєрідності співрозмовника, відкритість до діалогу та застосовують норми міжкультурного етикету залежно від зовнішніх чинників; мінімальний – характерний для дітей, у яких відсутній або незначний обсяг уявлень про культуру і традиції свого народу, відсутній інтерес до пізнання іншої культури, вміння вирізняти межі толерантної поведінки; для таких дітей притаманні епізодичні прояви діалогової взаємодії; застосування норм міжкультурного етикету, спостерігається небажання взаємодіяти з оточуючими та пізнавати інші культури.

– Теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, які визначено як сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених факторів освітнього середовища закладу, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й оновлення змісту, методів, організаційних форм

освітньо-виховної діяльності з метою формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи та до яких віднесено: організація педагогом міжкультурної комунікації суб'єктів освітнього процесу; інтеграція мультикультурного змісту освітнього середовища початкової школи; реалізація освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства.

Реалізовано першу організаційно-педагогічну умову – організація педагогом міжкультурної комунікації суб'єктів освітнього процесу, проведенням таких заходів: читання та аналіз творів моральної та мультикультурної спрямованості, робота з текстами за технологією критичного мислення, мультимедіапрезентацій, демонстрування фотоілюстрацій, бесіди.

Для реалізації другої організаційно-педагогічної умови – інтеграція мультикультурного змісту освітнього середовища початкової школи, використано такі форми і методи: інсценізація народних казок світу, продумування кінцівки казки, творчі вправи, ситуації морального вибору, ігри морально-етичної спрямованості, ігри-імітації, ігри-драматизації, стратегії розвитку критичного мислення (коло вибору, «6 капелюхів»). Також було проведено систему вправ: «Вгадай емоцію», «Лото настроїв», етюди на вияв різних емоцій: «Назви схожі», «Малюємо настрої».

Здійснено впровадження третьої організаційно-педагогічної умови – реалізація освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства. Змістова лінія цього етапу полягала в застосуванні таких методів і прийомів: проведення особистісно-орієнтованих уроків, інтегровані дні з набуттям досвіду мультикультурного спілкування і взаємодії, позаурочні заходи з батьками і родичами учнів, батьківські лекторії, сімейні свята, вікторини на знання традицій та обрядів представників інших культур і народів.

Зроблено висновок, що теоретично обґрунтовані та впроваджені на формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи організаційно-педагогічні умови створили такі обставини педагогічної взаємодії суб'єктів педагогічного впливу, які склали сукупність цілеспрямовано

сконструйованих можливостей контенту, форм, методів цілісного процесу оптимізації формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи експериментальної групи.

Виявлено на формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи позитивну динаміку сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи ЕГ: оптимального рівня досягли 17,0 % учнів, середнього рівня – 39,6%, зменшилася кількість учнів із мінімальним рівнем сформованості мультикультурної компетентності до 43,4 %. В учнів контрольних груп виявлено нижчі показники за всіма рівнями: оптимальний рівень – 7,5%, середній рівень – 19,5%, мінімальний рівень – 73,0% відповідно.

Доведено об'єктивність і достовірність одержаних результатів на основі використання методу математичної статистики «критерій «хі-квадрат» Пірсона, що дозволило встановити наявність статистично значущого впливу організаційно-педагогічних умов на оптимізацію процесу формування мультикультурної компетентності учнів ЕГ в освітньому середовищі початкової школи. Зроблено висновок, що отримані результати дослідження свідчать про ефективність розроблених організаційно-педагогічних умов формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи. Позитивна динаміка результатів проведеного дослідження дає підстави вважати, що мети досягнуто, гіпотеза – підтверджена, завдання – виконані.

Ключові слова: компетентність, мультикультурна компетентність, учень початкової школи, освітнє середовище початкової школи, сформованість мультикультурної компетентності, організаційно-педагогічні умови, рівні сформованості мультикультурної компетентності, ефективність.

ABSTRACT

Ivanets N. V. Formation of multicultural competence of students in primary school educational environment. – A qualified scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation for the degree of the Candidate of Pedagogical Sciences (the Doctor of Philosophy) in the specialty 13.00.07 "Theory and Methods of Education". Vinnytsia State Pedagogical University named after Mikhail Kotsiubynskyi, Vinnitsa, 2020.

The dissertation is devoted to the problem of students multicultural competence formation in primary school educational environment. The scientific work substantiates the relevance of the research topic, which is the request of the Ukrainian society for the formation of a holistic personality, which has different competencies required in modern life. Therefore, the purpose of the educational process is to develop not just skills but individual competencies that will facilitate the adaptation of children in society and the implementation of the multiculturalism and multiethnicity principles.

It is established that the theory and practice of upbringing in the educational space of Ukraine through the prism of the modern process of creating a new Ukrainian education requires an active search for productive pedagogical technologies, in particular to modernize the multicultural competence forming process of an elementary school student – a graduate of the 1st degree school, who will have a real ability to respond to the cultural diversity of society, to implement intercultural communication on the basis of acquired multicultural competence, to apply the acquired knowledge, skills and competences according to different situations in life, to be capable of tolerate interaction with representatives of different cultures, creative perception of the surrounding multicultural world and socially significant activities aimed at the development of European society.

The analysis of the problem research state in the philosophical, social, psychological and pedagogical domestic and foreign literature on the essence of the key concepts of the study "multicultural competence", "educational environment of elementary school", "formation of multicultural competence in the educational environment" is carried out.

It is established that the pedagogical category "multicultural competence" is an integrated concept from the concepts of "multi or many", "culture" and

"competence". It is stated that scientists express different points of view on the issue of interpretation of scientific category "competence", Besides, they explain it as: readiness for activity; a set of key basic skills; an ability to act on the basis of own knowledge and experience; a range of issues in which a person is aware.

Based on the above characteristics, it is concluded that the concept of "competence" according to educational purpose is perceived as a pedagogical phenomenon, because it correlates with the knowledge, abilities and skills of the individual, which most accurately reflect its versatility and play an important role in life.

It is concluded that the elementary school pupil life multicultural is the readiness of the elementary school pupil for intercultural interaction with peers, tolerant attitude towards the interlocutor's cultural identity, respectful attitude to the cultural heritage of the native people and cultural and life values of other people's ethical values. The content of the students multicultural competence forming process in primary school educational environment as a guided pedagogical process is exposed. It provides pedagogical conditions for students to acquire knowledge, skills, social experience and awareness of their activities and themselves as a subject which are necessary for intercultural communication in multicultural society and solving problems in different life situations.

It is proved that an effective factor in the elementary school students multicultural competence formation is the educational environment, an integral component of education and upbringing of the personality, based on the principles of voluntariness, activity and independence, specific conditions of functioning of which are: differentiability, variability, diversity and accessibility.

It is stated that *the elementary school educational environment* is a set of natural, physical and social objects and subjects that influence the formation of a student's multicultural competence and his personal development, contribute to the formation of interpersonal interaction and personally oriented communications in the educational process, provide the conditions of comfortable life of the student in the educational establishment and beyond it.

It is concluded that the process of forming multicultural competence in the elementary school educational environment, in addition to organized educational and extracurricular educational work, includes a set of educational situations of interethnic, interreligious, interregional and interstratification interaction. Therefore, a favorable elementary education environment is a set of conditions that influence the formation of a personality ready for effective intercultural interaction.

Based on the analysis of the basic approaches to determining the structure of vital competence, criteria and indicators have been developed and the levels of the above phenomenon formation have been characterized. It is determined that the "criteria for the elementary school students multicultural competence formation" are the basic structural components of pedagogical research, essential features that testify to the formation and development of a given personal education, assimilation of relevant knowledge, skills, social experience and awareness of self as its subject. Based on the theoretically substantiated nature and structure of high school students life competency, we are divided into three basic criteria. They are cognitive, motivational valuable and communicative active ones.

Since the personality certain quality development process of dialectical nature reflects its "level", the following generalized standardized characteristics of the high school students life competence formation levels in extracurricular activities have been developed: the optimal level of students multicultural competence formation attests the factual beliefs about their culture and traditions and interest to foreign culture, willingness to accept the spiritual values of different cultures representatives; children of this level demonstrate a tolerant attitude towards the interlocutor's cultural identity, openness to dialogue and apply norms of intercultural etiquette; middle - children have a fuzzy knowledge of the culture and traditions of their people, they show a situational interest in studying of another culture, they occasionally show a tolerant attitude towards the interlocutor's cultural identity, openness to dialogue and apply norms of intercultural etiquette depending on external factors; low - characteristic of children who lack or have a small amount of ideas about the culture and traditions

of their people, lack interest studying of another culture, ability to distinguish the limits of tolerant behavior; such children have occasional manifestations of dialogue interaction; the application of the intercultural etiquette rules; there is a reluctance to interact with others and to learn about other cultures.

The organizational and pedagogical conditions for the formation of students multicultural competence in primary school educational environment are theoretically substantiated, which are defined as a set of interdependent factors of educational environment of an institution, which is the result of purposeful selection, design and updating of multicultural competence methods of elementary school pupils and to which they are referred: organization of the educational process subjects' intercultural communication by the teacher; integration of the multicultural content of the elementary school educational environment; formation of multicultural competence in elementary school students by means of partnership pedagogy.

The first organizational and pedagogical condition was realized - the organization of the educational process subjects' intercultural communication by the teacher by means of the following activities: reading and analysis of works of moral and multicultural orientation, working with texts on the basis of critical thinking technology, multimedia presentations, demonstration of photos and discussions.

For realization of the second organizational and pedagogical condition - integration of multicultural content of the elementary school educational environment, the following forms and methods were used: making up folk tales of the world, thinking over tales, creative exercises, situations of moral choice, games of moral and ethical orientation, games-imitation dramatization and strategies for the development of critical thinking (range of choice, "6 hats"). A system of exercises was also conducted: "Guess the emotion", "Lotto moods", sketches on the expression of different emotions: "Names are similar", "Draw mood".

Implementation of the third organizational pedagogical condition - formation of multicultural competence in elementary school students by means of

partnership pedagogy. The content line of this phase was to apply the following methods and techniques: conducting person-centered lessons, integrated days with experience of multicultural communication and interaction, extra-curricular activities with students' parents and relatives, parental lectures, family celebrations, quizzes on knowledge of other cultures and peoples representatives customs and traditions.

It is concluded that theoretically substantiated and implemented organizational and pedagogical conditions at the formative stage of the experimental work created such circumstances of pedagogical interaction of pedagogical influence subjects, which made up a set of purposefully designed content EG.

At the formative stage of experimental work, positive dynamics of the formation of high school students life skills for EG were revealed: 17.0% of students reached the optimal level, 39.6% of students reached the average level, and the number of students with minimal decreased with a minimum level of multicultural competence up to 43.4%. The control group students showed lower scores at all levels: the optimal level was 6.6%, the average level was 19.5%, and the minimum level was 73.9%, accordingly.

Objectivity and reliability of the obtained results are proved on the basis of using the method of mathematical statistics "Pearson khi-square test", which allowed establishing the presence of statistically significant influence of organizational and pedagogical conditions on optimization of the process of EG students multicultural competence formation in educational environment. It is concluded that the results of the study indicate the effectiveness of the developed organizational and pedagogical conditions for the formation of multicultural competence of students in the educational environment of elementary school. The positive dynamics of the conducted research results gives grounds to believe that the purpose of the research has been achieved and the tasks have been solved.

Key words: competence, multicultural competence, elementary school student, elementary school educational environment, formation of multicultural

competence, organizational and pedagogical conditions, levels of multicultural competence formation, efficiency.

Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

Методичний посібник:

1. Іванець Н. В. Формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи: методичний посібник. Миколаїв: СПД Румянцева, 2019. 110 с.

Статті у фахових виданнях України:

2. Іванець Н. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у контексті ідей В. О. Сухомлинського. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. Кіровоград, 2013. Вип. 123. Т. II. С. 118–121.
3. Іванець Н. В. Формування мультикультурної компетентності сучасного вчителя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Сер. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2014. Вип. 1.44 (102). С.33–36.
4. Іванець Н. В. Мультикультурне виховання учнів початкової школи в позакласній роботі: теоретичний аспект. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Сер. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2014. Вип. 1.45 (106). С. 29–31.
5. Іванець Н. В. Роль особистості вчителя в мультикультурному вихованні учнів початкової школи. *Педагогіка вищої школи та середньої школи: збірник наукових праць*. Кривий Ріг, 2014. Вип. 42. С. 103–107.
6. Іванець Н. В. Етапи мультикультурного виховання учнів початкової школи у позакласній роботі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Херсон, 2016. Вип. LXIX. С. 102–106.
7. Іванець Н. В. Реалізація принципу мультикультурності у виховному середовищі початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія,*

інноваційні технології: наук. журнал. Суми, 2016. С. 104–112.
(**наукометрична база Index Copernicus**).

8. Іванець Н. В., Якименко С. І. Умови формування уявлень в учнів початкової школи про багатогранність культур в Україні та світ загалом. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць..* Миколаїв, 2018. №2 (61). С. 338–342.

9. Іванець Н. В. Модель мультикультурного виховання учнів початкової школи в позакласній роботі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя, 2018. Вип. 61. Т. 1. С.165–169.

10. Іванець Н. В. Педагогіка партнерства як засіб формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи. *Імідж сучасного педагога. Трансформації сучасної школи. Електронний науковий фаховий журнал.* 2019. № 4 (187). С. 88–93. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/174368/178246>

Статті в інших виданнях:

11. Іванець Н. В. Складові компетентнісної моделі сучасного вчителя початкової школи. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць.* Житомир, 2015. С. 126–128.

12. Іванець Н. В. Мультикультурне виховання як засіб всебічного бачення світу в учнів початкової школи. *Науковий журнал «Молодий вчений».* Херсон, 2017. № 5 (45) травень. С. 352–355. (**наукометрична база Index Copernicus**).

13. Іванець Н. В. Мультикультурна школа-модель нової школи в системі освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* Дрогобич, 2019. Вип. 23. Том. 2. С. 90–94. (**наукометрична база Index Copernicus**).

14. Ivanets N. V. The problem of multicultural education in modern science (українською мовою). Social and economic aspects of sustainable development of regions. *Monograf*. Opole: Academy of Management and Administration in Opole, 2018. P. 270–277.

15. Ivanets N.V. The role of multicultural communication in primary school students' multicultural competence formation. *Virtus: Scientific Journal*. June #35. P. 104–108.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

16. Іванець Н. В. Технологія ігрового навчання у професійній освіті. *Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи: збірник наукових праць всеукраїнської науково-практ. конф. (м. Житомир, 18-19 квітня 2013 р.)*. Житомир, 2013. С. 78–81.

17. Іванець Н. В. Формування творчої особистості молодшого школяра в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Педагогічна скарбниця обдарованості: від В. О. Сухомлинського до сучасних науковців і практиків: збірник матеріалів обласної науково-практ. конф. Миколаїв, 2013. С. 29–33.*

18. Іванець Н. В. Формування гуманістичної спрямованості особистості педагога. *Zbior raportow naukowych. Aktualne problemy w wspolczesnej nauki. (28.06.2013 – 30.06.2013)*. Warszawa, 2013. P. 32–35.

19. Иванец Н. В. Гуманистический аспект формирования мультикультурной компетентности современного учителя. *Humanization of education and upbringing in the education system: theory and practice: materials of the III international scientific conference on March 20-21, 2014. Prague, 124 p.* P. 81–83.

20. Іванець Н. В. Формування мультикультурної компетентності сучасного вчителя. *Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць до всеукраїнської науково-практ. конф. (м. Житомир, 20 березня 2014 р.)*. Житомир, 2014. С. 47–51.

21. Іванець Н. В. Інноваційні підходи до виховання учнів початкової школи. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали II Міжнародної науково-практ. конф. (м. Суми, 26-27 березня 2015 р.). Том 2. Суми, 2015. С. 213–215.

22. Іванець Н. Мультикультурна компетентність як складова підготовки майбутніх учителів початкової школи до виховної роботи. *Дидактика початкової школи: реалізація технологічного та компетентнісного підходів*: Матеріали Міжнародної інтернет-конф. (м. Миколаїв, 2015 р.) // Методичний вісник науково-дослідної лабораторії дидактики початкової освіти. Миколаїв, 2015. С. 54–56.

23. Іванець Н. Проблема мультикультурного виховання в сучасній науці. *Підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до роботи в умовах Нової української школи*: матеріали роботи викладачів та студентів над кафедральною темою № U0117U004487 (Методичний вісник кафедри початкової освіти). Миколаїв, 2017. С. 51–55.

24. Іванець Н. Формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи. *Державні стандарти дошкільної та початкової освіти в умовах Нової української школи: теорія і практика*: Матеріали Всеукраїнської науково-практ. конф. (м. Миколаїв, 17 жовтня 2018 р.) // Методичний вісник кафедри початкової освіти. Миколаїв, 2018. С. 54–57.

25. Іванець Н. В. Побудова системи толерантних відносин в учнівському колективі початкової школи у процесі формування мультикультурної компетентності. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук*: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практ. конф. (м. Одеса, 15-16 лютого 2019 р.). Одеса, 2019. Ч. 1. С. 95–99.

26. Іванець Н. В. Формування етнічної ідентичності в учнів початкової школи як складової мультикультурної компетентності. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні*:

Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практ. конф. (м. Львів, 22-23 лютого 2019 р.). Львів, 2019. С. 59–62.

27. Іванець Н. В. Організаційно-педагогічні умови формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук: Матеріали міжнародної науково-практ. конф. (м. Київ, 1-2 березня 2019 р.). Київ, 2019. С. 38–40.*

ЗМІСТ

ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	29
1.1. Поняття мультикультурності у сучасному науковому дискурсі	29
1.2. Формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи як педагогічна проблема	42
1.3. Особливості організації освітнього середовища початкової школи	61
Висновки до першого розділу	81
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	84
2.1. Критерії, показники та рівні сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи	84
2.2. Організація, методика проведення та результати констатувального етапу педагогічного експерименту	100
Висновки до другого розділу	119
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	123
3.1. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи	123
3.2. Упровадження структурної моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи	162
3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи	180
Висновки до третього розділу	193
ВИСНОВКИ	198
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	203
ДОДАТКИ	235

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні інтеграційні процеси орієнтовані на входження України у світовий освітній, культурний та економічний простір і спонукають до підготовки покоління, здатного до співжиття з різними людьми, що розширює можливості міжкультурного спілкування.

Тому разом із громадянським вихованням важлива роль належить мультикультурному вихованню учнів у загальноосвітніх закладах освіти як найбільш масових соціокультурних інституціях сьогодення.

Модернізація початкової освіти, впровадження концепції Нової української школи зумовлюють потребу в оновленні освітнього змісту, структури, форм і методів навчання.

Перед початковою школою стоїть важливе завдання: формування цілісної особистості, яка володіє різними компетенціями, необхідними в сучасному житті. Відтак, метою освітнього процесу стає формування не просто вмінь і навичок, а певних компетентностей особистості, які сприятимуть адаптації дітей у суспільстві і реалізації їхніх можливостей у сучасному житті. Основні засади реформи шкільної освіти України викладено в нормативних документах, у яких декларуються принципи полікультурності, мультикультурності та поліетнічності.

Про важливість означеної проблеми наголошується в основних державних і нормативних документах: документи ООН, Ради Європи, ЮНЕСКО, Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Указ Президента України №344/2013 від 25 червня 2013 року «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», Концепція національно-патріотичного виховання, Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України», Концепція Нової української школи, Державний Стандарт початкової освіти, у яких зазначається, що навчання та виховання повинні

сприяти усвідомленню людиною свого коріння й місця у сучасному світі, прищепленню поваги до інших культур.

В основу реформування національної системи початкової освіти, в розглянутому нами контексті, покладено такі фундаментальні дослідження: концепція полікультурної освіти (В. Борисенков, Ю. Давидов, Г. Дмитрієв, І. Зязюн, М. Кузьмін, З. Малькова, Л. Супрунова, Л. Сухорукова); проблема формування мультикультурної компетентності особистості (І. Васютенкова, Т. Гур'янова, Л. Данилова, Г. Даутова, І. Лунюшкіна, Н. Філатова, Є. Щеглова та ін); основні засади міжкультурної взаємодії та комунікації (В. Зарицька, В. Євтух, Дж. Каммінс, Л. Ніколаєва, Н. Терентьєва, Ф. Уордл та ін.); культурологічна теорія освіти (О. Асмолов, А. Бахтін, А. Запісоцький, М. Каган, В. Краєвський, В. Кремень, Т. Кучай, Н. Крилова, І. Котова, В. Руденко, Н. Якса); партнерство у спілкуванні представників різних етнічностей, суб'єкт-суб'єктна взаємодія (І. Бех, А. Петровський); доброзичливе ставлення до представників інокультур (М. Хайруддінов); питання організації освітнього середовища (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Г. Васянович, Р. Гуревич, В. Давидова, А. Коломієць, С. Максимова, О. Пехота, В. Рибалка, О. Савченко, В. Семиченко, В. Серіков, С. Сисоєва, В. Тесленко, А. Цимбалару, В. Шахов, В. Штифурак); особливості впровадження компетентнісного підходу у практику навчання (О. Жук, Т. Зорочкіна, О. Локшина, В. Луговий, Дж. Равен, І. Родигіна, Л. Хоружа, В. Хутмахер).

Цінні думки про важливість культуровідповідного виховання, взаємодії національного та міжнаціонального виховання знайшли відображення у працях класиків світової та вітчизняної філософської і педагогічної думки – С. Гессена, В. Дільтея, Ф. А. Дістервега, І. Канта, Я. А. Коменського, Дж. Локка, І. Г. Песталоцці, М. І. Пирогова, Б. Рассела, Ж.-Ж. Руссо, Е. Шпрангера, К. Д. Ушинського та ін.

Проблема полікультурного виховання та освіти підростаючого покоління посідає чільне місце в науковому доробку видатних зарубіжних та

вітчизняних учених. Зокрема ціла плеяда науковців визначила науково-теоретичні основи полі- і мультикультурної освіти і виховання (Є. Абрамова, О. Аракелян, Н. Баскакова, М. Боуен, В. Борисов, О. Гуренко, М. Данилевський, А. Джалалова, О. Джуринський, Г. Дмитрієв, В. Єршов, О. Жукова, Л. Ібрагімова, О. Ковальчук, Р. Кузнєцова, В. Макаєв, З. Малькова, Т. Менська, Н. Неверова, В. Ніке, Г. Палаткіна, Дж. Пайк, С. Петрова, К. Слітер, О. Сухомлинська, С. Ушакін, Р. Хенві, А. Шафікова, Ю. Яковець).

У дослідженнях Дж. Бенкса, С. Беннет, Л. Веденіної, О. Ковальчук, І. Лощенової, В. Макаєва, С. Ніето, І. Тараненко акцентується увага на полікультурному вихованні, соціальних, комунікативних та емпатійних умінь учнів.

Проблема культурної і мультикультурної компетентності, контекстуальних культур висвітлюється у працях зарубіжних науковців (Е. Хірш, Г. Хофштеде, С. Grant і ін.).

Принципове значення у контексті означеної проблеми мають дослідження, присвячені проблемі виховання толерантності (О. Асмолов, О. Газман, О. Грива, О. Клепцова, Е. Койкова, А. Коржуєв, Н. Кудзієва, В. Лекторський, В. Попков, В. Сітарєв, О. Соколова, О. Дрозд); регулюванню відносин людей різних національностей (Б. Ананьєв, В. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтєв); різним аспектам формування етнічної ідентичності і культури міжнаціональних відносин (Дж. Беррі, З. Гасанов, В. Заслуженюк, А. Здравомислов, В. Кочетков, Н. Лебедева, В. Матіс, Л. Пуховська, О. Романова, Є. Степанов, А. Ямсков).

Серед п'яти ключових компетентностей в освіті, визначених у звіті «Ключові компетенції для Європи» за програмою Ради Європи, визначено компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві, покликаних контролювати прояви расизму і ксенофобії, сприяти розвитку у зростаючих поколінь міжкультурних компетенцій, таких як прийняття

відмінностей, повага до інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і конфесій.

Саме тому особлива увага приділяється формуванню мультикультурної компетентності, яка ґрунтується на цінностях і нормах національної культури та регіональних традицій, які не суперечать загальнолюдським цінностям. Сутність і зміст мультикультурної компетентності найкраще розкривається у царині освіти.

За своїм змістом мультикультурна освіта – це гідне, рівноцінне навчання і виховання учнів, незалежно від їх етнічної приналежності, передача достеменної інформації про різноманіття культур та можливість їх співіснування поряд. Мультикультурна освіта передбачає своєрідний симбіоз звичаїв і традицій, завдяки якому виховується толерантне ставлення до відмінностей представників різних культур, прищеплюються національні та загальнолюдські цінності, розвиваються навички й уміння взаємодії у сучасному мультикультурному середовищі на основі прийняття та взаєморозуміння і, таким чином, забезпечується культурно-соціальна ідентифікація особистості.

Актуальність проблеми мультикультурної освіти учнів початкової школи зумовлена сприйнятливістю молодшого шкільного віку до освітньо-виховних впливів, закладанням морально-культурних основ особистості молодшого школяра, у зв'язку з активним формуванням його характеру, установок, стереотипів поведінки, мислення, світогляду, що надає можливість прищеплювати національні та загальнолюдські цінності, виховувати шанобливе ставлення до іншої культури.

Помітний внесок в осмислення психології освітнього середовища внесли І. Баєва, В. Рубцов, Н. Вітюк, Н. Коцур, К. Варивода, О. Тушина. Згадані вчені вивчали проблему створення умов, за яких освітнє середовище буде психологічно найбільш безпечним для суб'єктів освітнього процесу. Питання професійної підготовки майбутніх учителів щодо збереження і зміцнення психологічного здоров'я школярів в освітньому середовищі

закладів середньої освіти знайшли своє відображення у дослідженнях Г. Мешко і О. Мешко.

Вивчення та аналіз проблеми формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи на сучасному етапі дозволили виявити суперечності між:

- необхідністю вдосконалення підготовки учнів до життя в багатонаціональному суспільстві та відсутністю цілеспрямованої роботи щодо мультикультурної освіти у середовищі початкової школи;
- потребою закладів загальної середньої освіти у науково-методичному супроводі процесу формування мультикультурної компетентності і монокультурною спрямованістю більшості методичних матеріалів;
- необхідністю формування в учнів початкової школи практичних навичок взаємодії з представниками інших культур і відсутністю методичного забезпечення реалізації цього аспекту освітнього процесу школи I ступеня.

Соціальна значущість і педагогічна актуальність проблеми формування мультикультурної компетентності, її недостатня теоретична і практична розробленість, зокрема для молодших школярів, а також потреба суспільства у толерантних, спроможних до цивілізованого діалогу громадян, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження є складовою теми кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: «Підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до роботи в умовах Нової української школи» (номер державної реєстрації 0116U006075). Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (протокол № 4 від 23.10.2012 р.) і узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології Національної Академії

педагогічних наук України (протокол № 8 від 22 жовтня 2013 року).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності організаційно-педагогічних умов і моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Об'єкт дослідження – мультикультурна компетентність учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Предмет дослідження – методика реалізації організаційно-педагогічних умов і моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії і практиці роботи початкової школи та уточнити зміст ключових понять дослідження.
2. Розкрити особливості організації освітнього середовища початкової школи.
3. Розробити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості мультикультурної компетентності в учнів початкової школи.
4. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність методики реалізації організаційно-педагогічних умов і моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Гіпотеза дослідження:

- формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи відбуватиметься ефективніше за таких організаційно-педагогічних умов: організація педагогом міжкультурної комунікації суб'єктів освітнього процесу; інтеграція мультикультурного змісту освітнього середовища початкової школи; реалізація освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства.

Методи дослідження:

– *теоретичні*: аналіз філософської, соціальної, психолого-педагогічної літератури, вивчення законодавчих і нормативних документів щодо мультикультурної освіти молодших школярів та узагальнення отриманої інформації з метою встановлення стану розробленості досліджуваної проблеми, визначення категоріально-понятійного апарату дослідження; синтез, узагальнення, систематизація для теоретичного обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

– *емпіричні*: діагностичні (анкетування, бесіда, інтерв'ювання; тестування, ранжування), педагогічне спостереження (пряме й опосередковане) з метою визначення рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи) з метою визначення ефективності впроваджених організаційно-педагогічних умов;

– *методи математичної статистики*: критерій Пірсона (χ^2), за допомогою якого визначено достовірність отриманих експериментальних даних та проведено порівняльний аналіз отриманих результатів дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася впродовж 2016–2018 років на базі закладів загальної середньої освіти м. Миколаєва (№ 1, № 3, № 50), Висунської загальноосвітньої школи Березнегуватського району Миколаївської області та деяких закладів загальної середньої освіти м. Гнівань Вінницької області, м. Хмельницький, м. Черкаси. Упродовж усіх етапів дослідження у ньому взяли участь 260 учнів початкової школи, 48 педагогів, 156 батьків учнів.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що:

– *уперше* розроблено, теоретично обґрунтовано та впроваджено організаційно-педагогічні умови формування мультикультурної

компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи (організація педагогом міжкультурної комунікації суб'єктів освітнього процесу; інтеграція мультикультурного змісту освітнього середовища початкової школи; реалізація освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства); визначено критерії із відповідними показниками: когнітивний (знання про культуру і традиції свого народу; наявність інтересу до пізнання іншої культури; знання досягнень культури, властивих певному народу); мотиваційно-ціннісний (шанобливе ставлення до культурної спадщини рідного народу і його традицій; повага до культурних і життєвих цінностей інших людей; готовність до сприйняття духовних цінностей представників різних культур); комунікативно-діяльнісний (відкритість до діалогу; застосування норм міжкультурного етикету; толерантне ставлення до культурної своєрідності співрозмовника) та схарактеризовано рівні сформованості мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи (оптимальний, середній, мінімальний).

– *уточнено* зміст понять: «мультикультурна компетентність учнів початкової школи», «формування мультикультурної компетентності учнів», «освітнє середовище початкової школи»;

– *подальшого розвитку* набули зміст, форми і методи формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробці та ефективному впровадженні в практику закладів загальної середньої освіти авторської моделі та організаційно-педагогічних умов формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, діагностичного інструментарію для визначення рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів. Розроблений методичний посібник «Формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи» може стати у пригоді класним керівникам, педагогам-організаторам, керівникам гуртків, заступникам директорів шкіл із навчально-виховної

роботи, вчителям-предметникам. Матеріали та висновки дослідження можуть бути використані для забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Миколаївських загальноосвітніх шкіл: № 1 імені Олега Ольжича (довідка № 64 від 07.02.2019 р.), № 50 імені Г. Л. Дівіної (акт № 90 від 05.04.2019 р.), № 3 (акт № 270 від 26.04.2019 р.), Висунської загальноосвітньої школи I-III ступенів Березнегуватського району Миколаївської області (акт № 45 від 09.04.2018 р.), загальноосвітньої школи I-III ступенів № 4 м. Черкаси (акт № 17/5 від 27.03.2019 р.), навчально-виховного комплексу № 9 м. Хмельницького (акт № 01-35/92 від 25.03.2019 р.), закладу загальної середньої освіти № 3 м. Гнівань Тиврівського району Вінницької області (акт № 57 від 21.02.2019 р.).

Апробація результатів дисертації. Основні положення і результати дослідження доповідалися на конференціях різного рівня: *міжнародних* «Aktualne problemy w współczesnej nauki» (Warszawa, 2013), «Humanization of education and upbringing in the education system: theory and practice» (Prague, 2014), «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін» (Суми, 2015), «Дидактика початкової школи: реалізація технологічного та компетентнісного підходів» (Миколаїв, 2015), «Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук» (Одеса, 2019), «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (Львів, 2019), «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних і психологічних наук» (Київ, 2019) науково-практичних конференціях; *всеукраїнських*: «Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи» (Житомир, 2013), «Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти», (Житомир, 2014), «Підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до роботи в умовах Нової української школи» (Миколаїв, 2017), «Державні стандарти дошкільної та початкової освіти в умовах Нової української

школи: теорія і практика», (Миколаїв, 2018); *обласний*: «Педагогічна скарбниця обдарованості: від В. О. Сухомлинського до сучасних науковців і практиків» (Миколаїв, 2013).

Публікації. Основні теоретичні положення та висновки дисертації відображено у 27 публікаціях, з них: 8 – у провідних фахових наукових виданнях України, 1 – в електронному фаховому виданні, 1 стаття у зарубіжній колективній монографії; 1 стаття – у зарубіжному виданні; 3 – в інших виданнях; 12 статей – у збірках матеріалів конференцій та 1 методичний посібник.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (306 найменувань, з них 18 – іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг роботи – 270 сторінок, основний зміст складає 174 сторінки. У тексті вміщено 18 таблиць, 10 рисунків, 10 додатків (на 35 сторінках).

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. Поняття мультикультурності у сучасному науковому дискурсі

Наукове осягнення проблематики мультикультуралізму набуває, передусім, у частині вивчення процесів активізації міжкультурних особливого значення інтеграційних процесів у рамках світового співтовариства, передусім, Європейського Союзу та їх впливу освітній процес. Значний дослідницький потенціал пов'язується також з осмисленням феномену взаємодії культур в умовах поліетнічного суспільства, яким є, як відомо, Україна, механізмів їхнього взаємовпливу, ролі та місця окремих культур у загальнонаціональному поліфонічному етнокультурному просторі. Зазначені питання не знайшли досі належного висвітлення у вітчизняній гуманітарній науці.

За останні роки сучасними дослідниками проаналізовані різні контексти основи полі- і мультикультурної освіти і виховання, зокрема особливості полікультурного виховання старшокласників у контексті лінгвокультурологічного підходу (А. Солодка), у контексті історичної освіти (П. Кендзьор); специфіка полікультурного виховання молодших школярів на основі особистісно-орієнтованого підходу (В. Бойченко) та дітей дошкільного віку (Л. Зданевич, М. Олійник).

У сучасному глобалізованому світі майже не існує націй, які б у процесі історичного розвитку, не зазнали культурного впливу з боку інших народностей. У культурно різноманітних суспільствах люди будь-якого віку живуть, навчаються, працюють у расово та етнічно різноманітних колективах. Постійне змішування й перетинання різноманітних культурних патернів часто викликає непорозуміння, випадки дискримінації та насилля, включаючи робочі місця, школи, громади [291, с. 184]. У багатьох сферах

наукової та виробничої діяльності люди відчули на собі гіркий досвід маргіналізації та упередженості через расову чи етнічну приналежність [137]. Перебуваючи у змішаних колективах, крім упередженості, люди часто відчують погіршення фізичного та психологічного стану, у результаті чого знижуються показники виробничої активності та продуктивності праці.

Здавна дослідники всього світу вивчають проблеми існування людства у расово й етнічно гетерогенних групах. Особливо важливим, на нашу думку, питання видається для освітян, оскільки процес навчання є відображенням процесів, які відбуваються у суспільстві.

Однією з особливостей сучасного суспільного розвитку є інтеграційні процеси в усіх сферах життя, що виражається зокрема в інтенсифікації міжнародного співробітництва, культурного взаємовпливу різних народів і країн. Все більш популярними і реальними стають ідеї про те, що виховання і освіта в школах повинні бути спрямовані на усвідомлення єдності світової спільноти, почуття національного патріотизму та самосвідомості, спиратися на цінності, досягнуті зусиллями народів, які населяють нашу планету.

У зв'язку з глибинними змінами, що відбулися за короткий період у нашому суспільстві, загальноосвітня школа як основний інститут соціалізації підростаючого покоління повинна формувати в учнів адекватне сприйняття всього розмаїття культур різних народів.

Одним із завдань, прописаних у Законі України «Про загальну середню освіту» [237], є виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй.

Тому гостро поставлені завдання освітньої політики, міжкультурних відносин і врахування інтересів як великих народів, так і національних меншин, етнічних груп, які передбачають розвиток у наступних поколіннях мультикультурної компетентності, здатності функціонувати в рамках загальної культури і в інших культурах в умовах існуючого культурного,

етнічного, конфесійного розмаїття. Конфесійна неоднорідність часто призводила до конфліктних ситуацій у міжнаціональних відносинах. Отже, етноконфесійність може виступати як креативний, націєтворчий або націєзберігаючий чинник, так і як руйнівний, агресивний та асимілятивний чинник. Хоча у виникненні і відтворенні релігійних вірувань етнічний фактор відіграє важливу роль, проте однакова конфесійність не є обов'язковою ознакою етнічної спільності.

Термін «мультикультурність» (multi – culture) можна перекласти з англійської як культура, що складається з безлічі культур. Це означає різноманіття культур, тобто «скільки народів, стільки і культур». Ми застосовуємо термін «мультикультурність», розуміючи його, головним чином, як підхід до вивчення культури різних народів з метою розуміння сутності культури як суспільного явища в цілому і формування певних якостей особистості (повага до людей різної національності, толерантність). Мультикультурність як підхід певною мірою простежується у духовній і культурній спадщині народів, проявляючись різною мірою у різні історичні періоди [226].

У словнику основних понять комунікації та вивчення культури Т. Салівана та Дж. Хартлі поняття «мультикультурність» визначається як «визнання та вивчення суспільств як таких, що складаються з різних культурних груп, тому пов'язані з ними культурні традиції і практики часто асоціюються з різними етнічними компонентами загального соціального формування» [295].

Як зазначають Ш. Богіна, Л. Кертман, М. Лернер, А. Шлезингер, поняття «мультикультурний» виникло в результаті вивчення проблеми расової дискримінації, розвитку антирасистського руху та посилення боротьби за цивільні права маргіналізованих або позбавлених прав верств населення у США у 50-60 рр. минулого століття. Такий підхід до співіснування у багатокультурному суспільстві закликав до розвитку і підтримання цими групами власної культурної ідентичності та створення

атмосфери поваги до їхньої культури [288].

Німецький дослідник Д. Гловка використовує поняття «мультикультурність», яке трактується ним як мета, завдання, «етнічне зобов'язання», відповідно до якого полікультурна освіта розуміється як стратегія, що дозволяє повністю «впоратися» з життям у мультикультурній ситуації [292].

Мультикультурності слід приділяти особливу увагу завдяки расовим і культурним знанням, ні в якому разі не ігнорувати їх, оскільки недостатні знання щодо етнічних, культурних, расових особливостей призводять до виникнення упереджень. Відтак, достатнє ознайомлення із культурними особливостями може створити розуміння й повагу до них [304].

Сучасний політолог А. Колодій у статті «Американська доктрина мультикультуралізму і етнонаціональний розвиток України» зазначає: «Мультикультурність – принцип етнонаціональної, освітньої, культурної політики, яка визнає і підтримує право громадян зберігати, розвивати та захищати усіма законними методами свої етнокультурні особливості, а державу зобов'язує підтримувати такі зусилля громадян» [137, с. 5-14].

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

У сучасній науковій лексиці є кілька визначень, що охоплюють цей феномен – освіта «багатокультурна», «полікультурна», «мультикультурна». Принципам діалогу і взаємодії культур, складної соціальної структури

більше відповідає поняття «мультикультурний», яке точніше визначає соціокультурну мету сучасної освіти: «ознайомити дітей і підлітків не тільки з різними культурами, а й навчити жити в співтоваристві, де їх вплив накладається один на одного, де утворюються нові складні культурні конгломерати» [152, с. 16].

Натомість, Ж. Деморгон і Х. Кордес, зіставляючи три поняття (мультикультуралізм, транскulturалізм, полікультуралізм), розмежовують їх таким чином: «мульти-» – концентрує увагу на відмінностях, «транс-» – на спільності, «полі-» – на тому і на іншому [289]. Німецький учений В. Ніке пропонує розмежувати в педагогічному дискурсі терміни: мультикультурна, полікультурна, міжкультурна. На думку автора, дані терміни часто використовуються як синоніми, але кожен з них відображає певну акцентуацію на тому чи іншому аспекті поняття [300].

Відмінності між культурами полягають у розбіжностях системи цінностей, влади, ієрархії, ставлення до роботи, місця жінки в суспільстві і навіть – у виборі кольорів. У кожній культурі відрізняються навіть такі базові поняття, як час і простір. Приміром, східній культурі властиво не поспішати, і прагнення прискорити темп переговорів сприймається негативно, як тиск на партнера. Араби вважають розмови про здоров'я за чашкою кави неодмінною складовою ділової бесіди. Латиноамериканець і європеець у звичайних обставинах розмовляють на різній відстані один від одного. Перший обирає близьку дистанцію для ділової бесіди, в той час як другий розцінює це як втручання в його особистий простір. Для араба розмова «віч-на-віч» означає, що він має підсунути ближче стілець і голову до співрозмовника, а для європейця – це бесіда в умовах конфіденційності [256].

Таким чином, вважається за можливе знизити рівень упередженості й зменшити виникнення стереотипів та відчуженості шляхом вивчення культурних, расових чи етнічних відмінностей, приділяючи такому навчанню спеціальну увагу.

Питання освіти в етнічно та расово гетерогенних групах викликає велику зацікавленість зарубіжних та вітчизняних учених. Зокрема, такі вітчизняні та зарубіжні дослідники вивчали питання термінології у сфері мультикультурної освіти: Н. Якса, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, О. Хижняк, Дж. Бенкс, П. Макінтош, П. Горскі, І. Годолін, М. Огнсанті та ін. Кожен дослідник пропонував власний погляд на проблему, що призвело до появи та використання великої кількості термінів. Тож, одним із найважливіших завдань стає питання узгодженості термінологічного апарату з проблеми освіти у етнічно та расово гетерогенних групах задля глибокого вивчення, розуміння й узагальнення проблем, які виникають при роботі у таких колективах.

Існують різні рівні розуміння і тлумачення терміну «мультикультурна освіта». У буквальному сенсі під мультикультурною освітою розуміють індивідуальний процес набуття знань, формування відносин чи поведінки при взаємодії з різними культурами. Дуже часто, однак, мультикультурна освіта розглядається у більш широкому контексті для позначення концепції мирного співіснування людей, які належать до різних культур.

Мультикультурна освіта виходить із фундаментального принципу, який стверджує, що у всіх і кожного є культура як стиль життя, як сукупність ментальності, традицій, аргументу, акценту, діалекту, стилю одягу та зачіски, кухні, правил поведінки, пісень, наспівів, притч, символів, а також відносин, моральних і естетичних цінностей, трудових навичок. Тільки вона – культура – різна: не гарна і погана, висока і низька, повноцінна і неповноцінна, розвинена і нерозвинена, цивілізована і примітивна, а різна, не схожа одна на іншу, що має свої достоїнства і недоліки, плюси і мінуси, сильні і слабкі сторони [79, с. 104].

На думку О. Джуринського, мультикультурна педагогіка базується на тому, що освіта і виховання не можуть не враховувати національні (етнічні) відмінності і мають містити чимало типів, моделей і ціннісних педагогічних орієнтацій, адекватних світобаченню і запитам різних етнокультурних груп

[75, с. 105]. Він зазначає, що навколо поняття «мультикультурний» існує синонімічне поле: кроскультурний, міжкультурний, інтеркультурний, двокультурний.

Першочерговим завданням мультикультурної освіти Г. Дмитрієв висуває співпрацю сім'ї, школи та громадських організацій з метою створення демократичної держави, яка характеризується толерантністю поглядів; визнанням і розвитком культурного плюралізму; рівними правами, обов'язками і можливостями громадян тощо [78].

Мультикультурна освіта (multicultural education) спрямована на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у даному співтоваристві, і на передачу цієї спадщини, а також інноваційних новоутворень молодому поколінню (інші варіанти – мультикультурна політика, мультикультурні програми, мультикультурне суспільство і т. д.) [192, с. 23].

У науковій літературі виділені ознаки мультикультурного підходу в освіті: діалог культур в історичному і сучасному контексті; проблемний підхід, який дозволяє учням аналізувати розвиток сучасної культури; виділення не тільки когнітивних, скільки етичних і моральних цінностей знання (А. Шафікова) [275].

Прихильники ідеї мультикультурності в освіті стверджують, що через вивчення певної інформації про культуру інших етнічних груп і розвиток розуміння і вдячності до представників цих етнічних груп буде зменшуватися негативне ставлення [305, с. 96]. Вони доводять, що мультикультурність надає цінності культурам усіх расових та етнічних груп. Негативною стороною цього підходу є те, що піддається сумніву важливість спільної культури у суспільстві, адже гасло багатьох націоналістів: «державна – лише для аутентичних громадян».

Врахування ідей мультикультурності в освітньому процесі сприятиме діалогу культур, ефективному вирішенню міжетнічних конфліктів,

толерантному ставленню до представників інших національностей, культур і конфесій, мирному співіснуванню на теренах однієї держави.

Мультикультурна освіта допомагає становленню культурної ідентичності дітей та розумінню ними культурного розмаїття співтовариств, неминучості культурних відмінностей людей (Н. Крилова) [156]. Мультикультурна освіта допомагає становленню культурної ідентичності дітей та розумінню ними культурного розмаїття співтовариств, неминучості культурних відмінностей людей (Г. Палаткіна, А. Шафікова) [216, 275].

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

Необхідно зазначити, що семантично префікси «полі-» (грецька: «багаточисленний») і «мульти-» (латина: «множинний») походять із різних мов, але їх семантичне поле дуже схоже. Однак, існують певні семантичні відмінності. Так, у семантичному полі поняття «мульти-» присутня повторюваність і багаторазовість, у той час як у семантичному полі поняття «полі-» присутні різноманіття і рівність. Отже, цілком виправдано дослідники використовують термін «мультикультурний» для визначення процесу освіти в країнах, де принципом освіти національних або етнічних меншин була відчуженість і нерівний доступ до навчання; а термін «полікультурний» вживається для визначення процесу освіти етнічно гетерогенного колективу на принципах визнання культурного різноманіття і рівного доступу до навчання усіх незалежно від етнічної або расової приналежності.

Як вказує О. Котенко, поняття «полікультурність» почало набувати самостійного значення на Заході на початку 70-х років і використовувалось здебільшого в освітній сфері, реалізуючись у двох напрямках: через створення освіти для меншин (як історично існуючих, так і меншин, що були породжені багатомільйонною імміграцією на Захід в 60–80-і роки XX ст.) для

забезпечення рівних умов існування їхніх культур та через створення такої системи виховання, за якої пріоритетним напрямком було б виховання взаємоповаги та толерантного ставлення між представниками різних релігійних, культурних та мовних груп. На освітніх теренах України цей термін увійшов у науковий лексикон відносно недавно. Основними характеристиками полікультуралізму як ідеології є співіснування великої кількості культур, жодна з яких не є ані домінуючою, ані пригніченою [150, с. 12].

В українському науковому дискурсі також спостерігається поділ щодо вживання термінів, які б визначали процес навчання у етнічно гетерогенних колективах. У Енциклопедії освіти цей термін вживається тільки по відношенню до виховання – «полікультурне виховання» як процес цілеспрямованої соціалізації учнів, що передбачає оволодіння особистістю системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпатичних умінь, що дозволяють школяреві здійснювати міжкультурну взаємодію і виявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно інокультурних носіїв. Це поняття характеризує співіснування багатьох культур, жодна з яких не є домінуючою. Полікультурність передбачає наслідування традицій тих культур, в яких діти живуть, і разом з цим, введення інноваційного поля культурної взаємодії. Це привчає школярів сприймати складні культурні процеси як закономірну еволюцію безлічі людських спільнот, нерозривно пов'язаних між собою. Учні стають як носіями культурних традицій, в яких вони виховуються, так і учасниками постійної соцікультурної взаємодії, що розвиває у них толерантність, доброзичливість, сприйняття інших, інтерес до культурних відмінностей [85, с. 873]. Отже, згідно з цим визначенням, полікультурність – це практика співіснування у гетерогенному суспільстві, в якому жодна з культур не є домінуючою.

Найпоширеніше визначення поняття «полікультурне суспільство» та «полікультурність» подає зарубіжний дослідник М. Матіс, який зазначає:

«полікультурне суспільство – це найважливіша й основна категорія соціальної філософії й теоретичної соціології, що означає історично конкретний тип соціальної системи, яка припускає об'єднання людей різних національностей з усією сукупністю форм взаємодії і взаємозалежності...» [247, с. 8].

Термін «мультикультурність» вживається здебільшого у працях американських учених (Вольско, Річерсон, Раян, Коррел, Парк та Сміт, Вораур, Гангон, Сасакі та ін.). У свою чергу, термін «полікультурність» історично вживався на теренах Європи. Згідно з «Загальною декларацією прав людини», ухваленою ООН, усі цивілізації можна поділити на полікультурні та монокультурні [6].

Однак сьогодні термін «мультикультурний» дуже широко вживається у європейському науковому дискурсі. Так, відомий фахівець із міжкультурних відносин Фред Дервін зауважує, що різниця між двома термінами суто географічна, оскільки термін «мультикультурний» розповсюджений у Західній та Північній Європі, а «полікультурний» – у Східній та Південній Європі. Також дослідник вказує, що обидва терміни можуть вживатися рівноправно, однак з певними поясненнями [290, с. 71-86]. Необхідно також наголосити, що сучасні дослідники все частіше використовують термін «мультикультурний» для визначення процесу полікультурної освіти через його значну поширеність у США та Західній Європі.

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

глобальним змістом освіти [299, с. 31-55].

У пострадянському науковому просторі вживається декілька термінів. Російський науковець В. Тишков вважає, що мультикультурність – це не тільки момент фіксації і визнання у суспільстві/державі наявності культурних відмінностей, але і концептуальна позиція у сфері політичної філософії і етики, що знаходить свої відображення у правових нормах, суспільних інститутах, у повсякденному житті людей [265, с. 225]. У свою чергу, Н. Кирабасєв визначає мультикультуралізм як «теорію, практику співіснування в одному життєвому просторі багатьох різномірних культурних груп. Він утверджує повагу до розбіжностей, але при цьому не відмовляється від пошуку універсальності» [129].

Також у роботах різних авторів ми зустрічаємо терміни «поліетнічний», «мультирасовий», «міжрасовий», «інтеркультурний». Наприклад, Свен Сіренс вживає термін «інтеркультурний» [303].

У документах Ради Європи з питань освіти і культури використовуються терміни «multiethnic» «мультиетнічний», «culturally diverse» «культурно-різноманітний», а також «освіта задля збереження культурної різноманітності» «education for diversities».

Виклики сучасного багатонаціонального суспільства знайшли своє відображення в ідеях і практиці мультикультурної освіти (multicultural education), яка покликана готувати майбутнього громадянина до життя і діяльності в сучасних умовах, які ставлять вимоги виховання мультикультурної особистості.

Нам видається, що формування у людей загальнолюдських норм культури поведінки, поліетнічної культури і толерантних відносин у суспільстві може з успіхом досягатися через мультикультурну освіту. Мультикультурна освіта спрямована на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, існуючих у даному співтоваристві, і на передачу цієї спадщини, а також інноваційних новоутворень у молодого покоління.

Одним із шляхів забезпечення міжнаціональної злагоди в суверенній поліетнічній державі є мультикультурна освіта і виховання. Мультикультурне утворення пов'язане із загальним розвитком демократичних процесів у світі, з рухом за права людини, з усвідомленням людьми своєї значущості і зростанням потреби мати внутрішню свободу і зовнішні можливості для самореалізації.

На думку ряду вчених (А. Абсалямова, В. Бауера, А. Белогурова, Є. Васильєва) збереження і розвиток культури кожного етносу з урахуванням нових життєвих реалій слід розглядати в єдності з загальнокультурними цінностями: етнос не може існувати без урахування планетарних загальнолюдських умов розвитку, він незмінно взаємодіє з усім спектром полікультурних відносин і традицій, намагаючись не втратити власних своєрідності і неповторності.

Культура як антропологічний феномен – це діалогова концепція культури М. Бахтіна і В. Біблера, що виступає як методологічна основа теорії мультикультурної освіти. Тому, на наш погляд, у теорії і практиці освіти доцільно розглядати проблеми мультикультурної комунікації і залучення молоді до культурних і моральних цінностей інших країн і народів.

Педагогікою США, Канади та Австралії сформульовані кілька концепцій мультикультурної освіти: концепція Дж. Бенкса «освітній рівності», критична модель С. Ніето, що припускає кілька рівнів підтримки плюралізму: терпимість, прийняття, повага і утвердження, солідарність і критика; концепція антирасистської освіти К. Слітер, яка розглядає мультикультурну освіту як процес відповідних систематичних шкільних реформ, зв'язки таких реформ і соціальних змін.

Нормативно-правовій базі державної освіти в дусі мультикультурності притаманні такі важливі риси: спрямованість на вирішення проблеми рівності освітніх можливостей, підтримка представників різних етнічних

груп і збереження їх культур, боротьба з різними формами прояву расизму і дискримінації.

Зауважимо, що мультикультурна модель освіти орієнтована на збереження і розвиток культурної самобутності національних меншин і малих етносів, дослідження малих культур, публікацію книг рідними мовами і діалектами. Мультикультурна модель заохочує міжнаціональні контакти і виховує повагу до цінностей чужої культури. Особливо сприятливо вона позначається на підростаючому поколінні: діти вчаться один у одного звичаям і традиціям чужого народу; вживу, а не за підручниками, вони знайомляться з культурною географією світу.

Мультикультурна система освіти будує спільне культурне поле як мультикультурне, що перехрещується з іншими і множить свої різноманітності впливу, які виражають етносоціокультурну мету сучасної освіти [220]. Людина мультикультурна, якщо навіть вона виховувалася у певному типі культури, несвідомо поділяє її нормативи і цінності. Те, що людина є перетином багатьох культур – важливий методологічний принцип мультикультурної освіти. Людина може організовувати життя відповідно обраних цінностей і вироблених переконань, спираючись не тільки на свій, а й на чужий досвід. Це вимагає від неї діалогічності, розуміння культурної ідентичності інших людей, формування крос-культурної грамотності, яка виходить з того, що забобони стосовно чужої культури (та й своєї власної) виникають через відсутність у людей знань про народи і їх взаємовідносини, про національні культури та традиції.

Нам імponує думка Г. Палаткіної, яка зазначає, що в етнопедагогічному аспекті мультикультурна освіта «передбачає врахування культурних і виховних інтересів різних етносів і передбачає: адаптацію людини до різних цінностей в ситуації існування безлічі різнорідних культур; взаємодію між людьми з різними традиціями; орієнтацію на діалог культур; відмову від культурно-освітньої монополії одних націй і народів щодо інших» [216, с. 41].

Отже, основу мультикультурної освіти становить система ціннісних орієнтацій, яка постійно розвивається. Виявляється ж мультикультурний світогляд у формі установок на організацію освітньо-виховної діяльності з позиції мультикультурності. Аналіз концепцій зарубіжних мультикультурних програм дозволив зробити висновок, що зміст мультикультурної освіти може бути побудовано на основі інтеграції елементів різних культур. Необхідно змодельовати й утілити нові культурні установки, що сприятимуть підвищенню толерантності, взаєморозуміння, емпатії та створенню сприятливої дружної атмосфери, що є запорукою підвищення працездатності й академічної успішності.

Тому, на наш погляд, у теорії і практиці освіти доцільно розглядати проблеми мультикультурної комунікації і залучення молоді до культурних і моральних цінностей інших країн і народів.

Отже, у нашому дослідженні ми зробили спробу уточнити визначення поняття «мультикультурність», яке ми розуміємо як співіснування в єдиному просторі різноманітних культурних утворень і вивчення культури різних народів з метою розуміння сутності культури як суспільного явища в цілому і формування певних якостей особистості.

1.2. Формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи як педагогічна проблема

Проблема формування мультикультурної компетентності вивчалася у різних аспектах зарубіжними (А. Джалалова, Е. Хірш, Г. Хофштеде, С. Grant) та вітчизняними науковцями (І. Васютенкова, Т. Гур'янова, Л. Данилова, Г. Даутова, І. Лунюшкіна, Н. Філатова, Є. Щеглова).

Хотілося б відмітити, що у нинішніх умовах особливого значення набуває і розвиток міжнародних зв'язків у сфері освіти. Стратегічним завданням державної політики є забезпечення конкурентоспроможності української освіти на ринку світових освітніх послуг, поглиблення

міжнародного співробітництва, розширення участі навчальних закладів, учених, педагогів, учнів у програмах та проєктах міжнародних організацій та співтовариств, розвиток інформаційних технологій та розширення комунікативного середовища, яке, у свою чергу, змінилось за дуже короткий проміжок часу [153]. Саме тому в результаті сучасних суспільних перетворень на перший план висувається проблема налагодження міжкультурних контактів, а міжнародні зв'язки передбачають участь у діалозі культур з метою формування в учнів системи цінностей як сенсу життя, що дозволяє усвідомити себе особистістю, яка належить до певного мовного та культурного середовища.

Проголошене Україною прагнення стати членом Європейського Союзу ставить нашу деожаву перед необхідністю реформування сфер суспільного та освітнього життя з метою наближення їх до європейських стандартів [86], тому інтеграція України в Європу та Європейські структури є стратегічною метою.

У звіті «Ключові компетенції для Європи» за програмою Ради Європи було визначено п'ять ключових компетентностей в освіті, однією з яких є компетентність, пов'язана з життям у багатокультурному суспільстві: для того, щоб контролювати прояви расизму і ксенофобії і розвиток клімату інтолерантності, освіта повинна сприяти розвитку у молодих людей міжкультурних компетенцій, таких як прийняття відмінностей, повага до інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій [297]. Таким чином, мультикультурна компетентність є однією зі складових загальної структури ключових компетентностей особистості.

Далі вважаємо за необхідне розглянути ключові поняття нашого дослідження.

Ключовими у дослідженні є поняття «компетентність», «мультикультурна компетентність», «формування мультикультурної компетентності».

На міжнародній конференції, що відбулась завдяки участі ЮНЕСКО, Міністерства освіти Норвегії (департаменту технічної освіти та професійної підготовки) у 2004 р., учасники дійшли згоди в трактуванні поняття «компетентність», зазначивши, що це – здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань» [306].

Для подолання розбіжностей у визначенні наведених вище понять розроблено програму «DeSeCo», у якій експерти програми визначають «компетентність як здатність бути успішним в індивідуальних та соціальних потребах, діяти та виконувати поставлені завдання» [298, с. 2-3].

Згідно «Концептуальним засадам реформування середньої освіти «Нова українська школа» та Закону України «Про освіту» визначено ключові взаємозалежні компетентності особистості як «динамічну комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, проводити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [240].

У статті 5 вищезазначеного Закону йдеться: «держава створює умови для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомлення цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина», а стаття 6 цього ж таки Закону регламентує засади державної політики у сфері освіти та принципи діяльності:

- забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за інвалідністю;
- нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями;

- гуманізм;
- демократизм;
- формування громадянської культури та культури демократії [240].

Метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя у суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності [240].

Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, зазначених Державному стандарті початкової освіти, які необхідні кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, одними з яких є *громадянські та соціальні компетентності*, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність у житті класу і школи, повагу до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя, а також *культурна компетентність*, що передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворчий, музичний та інші види мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості [74].

Відтак стає очевидним, що зазначені документи і положення передбачають підготовку всебічно розвиненої особистості до життя та ефективної діяльності у сучасному світі.

У педагогіці не існує єдиного визначення поняття «компетентність». Одні дослідники ототожнюють її з компетенцією, сукупністю знань, умінь, навичок особистості, готовністю до діяльності, інші – підтримують точку

зору, що ця категорія є окремим особистісним утворенням. Слід зазначити, що в часових межах понять «компетенція» і «компетентність» відбуваються основні зміни в їх розумінні та у сферах їх застосування. Так, дослідниця Л. Буркова розрізняє поняття «компетенція» і «компетентність» як за лексичним, так і граматичним значенням [35]. Стосовно точки зору деяких вчених щодо ототожнення ними понять «компетентність» і «компетенція» вважаємо за доцільне зазначити, що ми дотримуємось думки провідного українського дослідника О. Ситника, який стверджує, що в педагогічному сенсі доцільно вживати термін – «компетентність», тоді як поняття «компетенція» має значення «коло повноважень» [253]. Більш одностайні вчені у поглядах на те, що «компетенція» і «компетентність» – різні поняття.

У довідковій літературі, зокрема в «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» поняття «компетентність» трактується так: «компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, у яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо, а «компетенції» розглядаються як відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка, на відміну від компетенції, передбачає особисту характеристику, ставлення до предмета діяльності» [58, с. 231].

Великий тлумачний словник сучасної української мови за редакцією В. Бусела визначає поняття «компетентний» як той, хто має достатні знання у якійсь галузі, який з чимось добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний» [36, с. 445].

Методичною основою розвитку поняття «компетентність» на початку ХХІ століття стає монографія Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві», в якій обґрунтовується розуміння вищезазначеного

педагогічного явища як багатоаспектного особистісного утворення, однак автор не дає йому чіткого й однозначного визначення [242].

Окрім того, достатньо розгорнуте пояснення структури компетентності за Дж. Равеном (37 видів) як складної взаємозалежності між компонентами дає підстави для висновків про те, що компетентність – це особистісний феномен, точніше – «особистісне утворення на основі ціннісних орієнтацій, що виникають при досягненні значущих цілей і включають такі смислові категорії, як готовність, здатність» [13, с. 135].

На теоретичному етапі нашого дослідження поняття «компетентність» розглядається як результат, характеристика того, що здатний робити індивід, а не опис процесу її набуття. Власне кажучи, компетентність стає мірою того, що людина може робити в конкретно визначений час. Якщо брати до уваги такі характеристики з позицій педагогічних досліджень, то можна зробити висновок про те, що компетентність формується і максимально проявляється у зв'язку з діями у конкретних життєвих ситуаціях.

У процесі вивчення психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що вчені по-різному тлумачать поняття «компетентність» залежно від визначення його ключової характеристики. Деякі вчені (Н. Коломінський [138], О. Пометун [235]) розглядають його у контексті знаннєвої парадигми, зокрема Н. Коломінський стверджує, що це – «вміння оперувати науковими знаннями, фактичним матеріалом та використовувати джерела інформації» [139, с. 26].

Міжнародний експерт, професор О. Кирсан також вважає, що компетентності є своєрідними комплексами знань, умінь і ставлень, які набуваються у навчанні й дозволяють людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах проблеми, характерні для різних сфер діяльності [140].

Зокрема українська дослідниця О. Пометун «компетентністю людини» називає спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, яких набувають у процесі навчання та які дають змогу

людині визначити, тобто ідентифікувати й розв'язувати, незалежно від контексту (ситуації), проблеми, притаманні певній сфері діяльності. Вчена зазначає, що сформовані компетентності людина використовує за потреби, у різних соціальних та інших контекстах залежно від умов і потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Таким чином, «компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти, тоді як рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату» [235]. Також О. Пометун 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 у 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 [231, с. 69].

Отже, вчені розглядають компетентність як особистісну характеристику, що складається зі знань, умінь, навичок і здібностей. Як видно з наведених визначень, зміст поняття представлено як певний набір, у якому основний акцент робиться на знаннях, уміннях і навичках, що не відповідає складній природі компетентності як особистісного утворення, де основний акцент зміщений на здатності діяти на основі отриманих знань.

Заслуговує на увагу науковий підхід учених до визначення поняття «компетентність» як здатності людини застосовувати свої знання у різних життєвих ситуаціях.

У кінці XX століття у словнику сучасної англійської мови та в посібнику М. Садкера та Д. Садкера «Вчителі, школа та суспільство» представлено спільний підхід авторів до розуміння поняття «компетентність» як здатності діяти відповідно до певних стандартів, вміння проявляти окремі навички, демонструвати спеціальний рівень знання [301, с. 613].

Зокрема подібну думку висловлює ірландський педагог Дж. Куллахан, який пояснює цей термін також як «здатність, але яка ґрунтується на досвіді або знаннях, які людина розвинула завдяки практиці або освіті» [91, с. 54].

Аналогічної думки дотримуються С. Шишов та В. Кальней, характеризуючи поняття «компетентність» як здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань» [277, с. 21; 127].

Вчені В. Дьомін [72], Е. Зеєр [94], акцентують увагу на вміннях особистості актуалізувати набуті знання, зокрема, на думку першого, «компетентність – це рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності певної компетенції і дає можливість діяти конструктивно в соціально мінливих умовах» [72, с. 34]. На переконання Е. Зеєра, «компетентність передбачає не лише наявність ґрунтовних знань і досвіду, а й уміння актуалізувати накопичені знання й уміння в певній ситуації» [94, с. 72]. Розкриваючи природу компетентності, В. Болотов і В. Серіков стверджують, що вона, будучи продуктом навчання, виступає результатом саморозвитку індивіда, самоорганізації й узагальнення діяльнісного і особистісного досвіду. На думку авторів, компетентність як спосіб існування знань, умінь, освіченості сприяє особистісній самореалізації, визначенню свого місця у житті, внаслідок чого освіта є високо мотивованою і особистісно орієнтованою, що забезпечує затребуваність особистісного потенціалу, визнання особистості оточуючими та усвідомлення нею самою власної значущості [28, с. 12]. Проводячи аналіз психологічного механізму формування компетентності, В. Болотов і В. Серіков підкреслюють, що він істотно відрізняється від механізму формування понятійного «академічного»

знання, яке призначене для запам'ятовування, відтворення або для отримання іншого знання логічним або емпіричним шляхом. Формування компетентності учня залежить від того, наскільки він сам знаходить і апробує різні моделі поведінки в даній предметній галузі, вибирає з них ті, які найбільшою мірою відповідають його стилю, домаганням, естетичному смаку і моральним орієнтаціям. Таким чином, на думку авторів, компетентність виступає складним синтезом когнітивного, предметно-практичного і особистісного досвіду [28, с. 12].

Важливу у контексті нашого дослідження позицію висловлює М. Чошанов, характеризуючи компетентність не просто як «володіння знаннями, а постійне прагнення до їх оновлення та використання у конкретних умовах, тобто володіння оперативними і мобільними знаннями; це гнучкість і критичність мислення, що передбачає здатність вибирати найбільш оптимальні та ефективні рішення і відкидати помилкові» [273].

Узагальнюючи підходи до визначення поняття «компетентність» слід зазначити, що ряд дослідників дотримуються погляду, згідно з яким розуміють її: по-перше, як загальну здатність особистості, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню; по-друге, як готовність і здатність реалізувати знання та досвід у проблемній ситуації; по-третє, як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження» [9]. Таким чином, категорія «здатність до дії» – як уміння використовувати знання у практичній діяльності, як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості виступає ключовою при визначенні змісту поняття «компетентність».

Підкреслюючи головну особливість компетентності як педагогічного явища, І. Родигіна стверджує, що «компетентність – це конкретні життєві уміння, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині» [245, с. 32-33].

Принагідно зазначимо, що з точки зору психології І. Бех тлумачить поняття «компетентність» як єдність, в якій науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, що полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем: як досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері, а не його обізнаність чи поінформованість у певній галузі, як це переважно тлумачиться вченими» [16]. Таким чином, на перший план виходить категорія «здатність до дії» як уміння використовувати знання у практичній діяльності; як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості.

У більш загальному розумінні «компетентність» означає відповідність вимогам і стандартам у певних галузях діяльності, що ставляться перед особистістю під час вирішення певних завдань, а також можливість досягати результатів.

Слід зазначити, що Н. Лавриченко визначає поняття «компетентність» як психосоціальну якість, джерелом якої є відчуття власної успішності та корисності, котра сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням» [166, с. 21].

Найбільш вдала спроба розробки змісту поняття «компетентність» належить А. Хуторському, який вважає, що – це «сукупність взаємопов'язаних змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня, необхідних для здійснення особисто та соціально-значущої продуктивної діяльності відносно об'єктів реальної дійсності» [269, с. 60].

Поняття «компетентність» широко розповсюджене у сучасній психологічній, педагогічній і лінгводидактичній думці, проте різні автори інтерпретують її зміст по-різному. Так, у спільній праці «Феномен особистісної компетентності у просторі наукового знання» Н. Губа та М. Кандиба зазначають, що близьким за значенням до слова компетентність є поняття «поінформованість», «обізнаність», «досвідченість», «авторитетність». Автори надають оригінальний варіант поняття – *competens*,

що в перекладі з латинської означає «підходящий», «відповідний», «узгоджений» [62, с. 54].

За переконанням А. Хуторського, термін «компетентність» – це володіння людиною певною компетенцією, що відображає її суб'єктивне ставлення до предмета діяльності [270].

Так, С. Бондар зазначає, що компетентність є здатністю особистості діяти, проте жодна людина не починає активної діяльності без особистої зацікавленості. За своєю природою компетентність проявляється лише у гармонійному поєднанні з ціннісно-нормативною системою суб'єкта, отже, основою будь-яких компетенцій є цінності [155, с. 205].

У свою чергу, А. Маркова розглядає компетентність як сукупність психічних якостей і станів, що активізують самостійну діяльність та відповідальність; окреслене поняття характеризує набуття суб'єктом навичок і вмінь виконання трудових функцій. Науковець наголошує на тому, що термін «компетентність» у значенні належності до певної особи є вужчим за поняття «професіоналізм». На думку дослідниці, останній властивий людині у конкретній галузі, проте вона може бути некомпетентною у вирішенні професійних завдань [179].

Заслуговує на увагу підхід до визначення поняття «компетентність» В. Єфимовим та С. Косолаповим, які вважають, що – це «комплексний особистісний ресурс, що забезпечує можливість взаємодії особистості з навколишнім світом у тій чи іншій галузі й залежить від необхідних для цього компетенцій» [90, с. 75]. Серед дефініцій поняття «компетентність» надамо преференцію його офіційному визначенню у Законі України «Про освіту»: «компетентність» – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну або подальшу навчальну діяльність» [240, с. 2].

Отже, узагальнивши вищезазначене, можемо стверджувати, що компетентність – це уміння застосовувати знання, уміння і навички у певних

ситуаціях та активізувати накопичений життєвий досвід під час вирішення визначеного кола питань.

Наявність у системі освіти рівних для всіх етносів можливостей реалізації своїх культурних потреб сприяє збереженню і розвитку етнічних культур. Тому школа повинна вирішувати проблеми, поставлені процесами колективної ідентифікації й індивідуальної акультурації, а саме: передавати дитині знання і необхідні вміння, щоб та могла сприймати універсальне, не заперечуючи при цьому власне історичне коріння. Таким інтегруючим чинником є процес формування мультикультурної компетентності.

Формування мультикультурної компетентності – це спроба перевести політичне завдання пошуку вірного співвідношення між культурним різноманіттям і соціальними зв'язками в площину освіти і культури.

Роботи Б. Бім-Бада, Л. Буєвої, В. Біблера, Е. Маркаряна, В. Межуєва, А. Толстих та інших присвячені аналізу особливостей реформування освіти в умовах кризового соціуму, показують, що формування мультикультурної компетентності спрямоване на збереження і розвиток усього різноманіття культурних реалій.

Так, Ю. Бочарова зазначає, що навіть на території компактного проживання великого чи малого етносу створюються різні культурні середовища, що вже саме по собі передбачає різноманіття національних шкіл і їх національне розмаїття, тобто їх мультикультурність [32].

Вибір нами молодшого шкільного віку визначається, по-перше, тим, що він є початковою сходинкою будь-якої освіти, по-друге, саме в цьому віці закладаються морально-культурні основи формування особистості, її громадянської спрямованості й позиції.

Таким чином, молодший шкільний вік характеризується підвищеним сприйняттям до засвоєння моральних вимог і норм, що дозволяє своєчасно закласти моральний фундамент розвитку особистості. На думку І. Бежа, молодшому школяреві властивий розрив між знаннями моральних норм і відповідною поведінкою. Ця схильність виступає тут як вікова особливість

дитини, яка ще тільки вчиться орієнтуватися у розмаїтті життєвих ситуацій, вчиться співвідносити наявні в неї уявлення про життя з реальними вчинками, конкретною поведінкою.

Молодший шкільний вік, на думку І. Беха, – це культурно-історична категорія, що фіксує особливості психічного розвитку дитини з позиції досягнення соціальних завдань і змісту освітнього процесу як невід’ємної складової ціннісних пріоритетів певного суспільства [18]. Відтак, психологічні особливості молодшого шкільного віку як особливої ланки всього шкільного онтогенезу не можуть вважатися незмінними.

Молодшими школярами вважають дітей віком від 6–7 до 10–11 років, які навчаються у 1–4 класах сучасної школи. Цей віковий період завершує етап дитинства. Опановуючи новий для себе вид діяльності – навчання, молодші школярі ще багато часу й енергії віддають грі. У цих видах діяльності розгортаються їхні стосунки з ровесниками і дорослими, особистісне психічне життя і психічний розвиток, формуються психічні новоутворення, завдяки чому діти виходять на новий рівень пізнання світу і самопізнання, відкривають нові власні можливості й перспективи.

У процесі навчальної діяльності розвиваються основні психологічні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організовувати навчальну діяльність, рефлексія. Головною особистісною характеристикою молодшого школяра є прийняття і усвідомлення своєї внутрішньої позиції, що дає підстави вважати цей вік зрілим дитинством [83].

У цьому віці центром психічного розвитку дитини стає формування довільності всіх психічних процесів (пам’яті, уваги, мислення, організації діяльності), їх інтелектуалізація, внутрішнє опосередкування відбуваються завдяки первинному засвоєнню системи понять. Довільність виявляється в умінні свідомо ставити цілі, шукати і знаходити засоби їх досягнення, долати труднощі та перешкоди.

Протягом усього молодшого шкільного віку дитина вчиться керувати

своєю поведінкою, психічними процесами, адже вимоги до неї з перших днів перебування у школі передбачають досить високий рівень довільності. Тому молодший школяр долає свої бажання і здатний керувати своєю поведінкою на основі заданих зразків, що сприяє розвитку довільності як особливої властивості психічних процесів і поведінки [148].

Дошкільний і молодший шкільний вік розділяє «симптом утрати безпосередності», який свідчить, що між бажанням щось зробити і самою діяльністю виникає новий момент – з'ясування того, а що ж дасть дитині конкретна діяльність. Цей симптом виявляється як внутрішня орієнтація у тому, який сенс може мати для малюка здійснення діяльності: задоволення чи незадоволення своїм місцем у стосунках із дорослим, іншими дітьми. Так уперше виникає емоційно-сміслова орієнтувальна основа вчинку [160].

Усвідомлення дітьми своєї нової позиції як школяра викликає перебудову їхніх ставлень до всіх виявів повсякденного життя. Водночас вступ дитини до школи спонукає її по-іншому ставитися до рідних, а оточення змінює своє ставлення до неї. А це поступово відбивається і на сприйнятті школяра самого себе. Якщо його часто хвалять, до того ж за незначні успіхи, то він з прикрістю переконується, що дорослі вважають його малоздібним і не чекають від нього чогось вагомого. Навпаки, несхвалення за нездатність впоратися з важким завданням і відсутність похвали за успішне його виконання свідчить про високу думку щодо можливостей дитини [18].

Учні стають більш дієвими, у них виникають добрі поривання: допомогти хворій чи старій людині, віддати іншому свою іграшку, книжку. Молодші школярі хочуть зробити більше, ніж вони можуть: приймаючи рішення, не враховують ані своїх можливостей виконати взяті на себе обов'язки, ані тих труднощів, які можуть виникнути під час справи [20].

Характер міжособистісних стосунків і оцінка дитини товаришами у молодшому шкільному віці визначальною мірою детермінуються позицією найбільш референтної (значущої) особи – дорослого (передусім педагога),

соціальним очікуванням якого найбільше відповідає підвищена активність дитини саме в учінні.

Низько оцінена діяльність молодшого школяра сприймається ним як низька оцінка його особистості. Розширення того, що підпадає під негативну оцінку (різні навчально-трудова вміння тощо), і прямий перехід на особистість дитини (наприклад: «ти не тільки погано читаєш, а ще й хвалишся, що не вмієш добре читати, ти хвалько!») блокують у неї своєчасний розвиток у подальшому спокійної самокритичності, здатності нехворобливо сприймати критику, формують стійку песимістичну оцінку своїх можливостей і комплекс неповноцінності. Така дитина в майбутньому зростає людиною, яка не дає собі права на помилку.

Досить значною психотравмуючою дією, на думку І. Бека, володіє порівняння дитини з кимось іншим, хто їй протиставляється як приклад, як зразок. Крім низької самооцінки, згодом це спричиняє розвиток заздрості, егоцентризму, тривожної настороги щодо оцінок взагалі, а особливо на свою адресу. Для будь-якої дитини усвідомлення того, що вона гірша за когось, дуже шкідливо [19].

За концепцією морального розвитку американського психолога Л. Колберга, еволюція моральної свідомості дитини відбувається паралельно з її розумовим розвитком і поділяється на три рівні: доморальний (доконвенційний), конвенційний (рольовий конформізм) та постконвенційний (автономної моралі, власних моральних суджень, принципів). Кожний рівень складається із двох ступенів. Актуальними для вирішення проблеми нашого дослідження вважаємо доконвенційний – молодший шкільний вік, коли дитина орієнтується здебільшого на уникнення покарання і шукає у всьому користь для себе [296].

Щоб подолати дитячий егоцентризм, писав швейцарський психолог Ж. Піаже, потрібні дві умови: по-перше, треба усвідомити своє «Я» як суб'єкта; по-друге, необхідно координувати свою точку зору з іншими, а не

розглядати її як єдино вірну. На думку Ж. Піаже, це треба розпочинати виховувати з 7–літнього віку [15].

У результаті аналізу наукових джерел щодо концептуальних засад формування мультикультурної компетентності, можемо узагальнити, що вона ґрунтується на важливих методологічних принципах:

- полікультурності людини;
- діалогу культур;
- культурологічного підходу.

Як світоглядна позиція мультикультурна освіта і виховання являють собою новітній освітній інститут ідентичності сучасної людини. Найбільш важливими функціями у ньому є:

- 1) створення нового освітнього середовища як важливого стабілізуючого фактора громадянського суспільства;
- 2) зниження міжетнічної напруженості;
- 3) виховання толерантності у відносинах між представниками різних культур.

Як головні цілі мультикультурної освіти і виховання ми висуваємо:

- формування Людини Культури з глобальним мисленням, у всій багатогранній повноті інтелектуального, культурного, психологічного та соціального розвитку і здатної до активної і ефективної життєдіяльності в багатонаціональному і мультикультурному середовищі;
- створення умов, які відповідають формуванню Людини Культури і освітнім запитам представників усіх етносів. Зазначені цілі обумовлюють ряд конкретних педагогічних завдань;
- формування знань про менталітет, ментальні цінності і пріоритети як свого народу, так і інших народів, ментальної взаємодії розуму, терпимості, співчуття, доброзичливості, альтруїзму;
- формування ідентичностей, як індивідуальних, так і колективних (етнічних, національних, релігійних, соціальних), з їх ставленням до

суспільства і громадян, з їх свідомим і вільним входженням в універсум;
розуміння культурної ідентичності інших людей;

- глибоке і всебічне оволодіння культурою свого народу, що є неодмінною умовою інтеграції в інші народи;

- виховання поваги до історії і культури інших народів, формування крос-культурної грамотності;

- розвиток етнотолерантності, почуття розуміння і поваги інших культур, розуміння важливості співжиття з людьми різних національностей, рас, віросповідань;

- розвиток умінь і навичок продуктивної взаємодії з представниками різних культур, міжкультурної компетентності, культури національного і міжнаціонального спілкування у мультинаціональному соціальному середовищі;

- створення у системі освіти рівних для всіх етносів можливостей реалізації своїх культурних потреб;

- створення мультикультурного середовища як основи для взаємодії особистості з елементами інших культур.

Саме тому, на нашу думку, у процесі формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи слід вирішити наступні завдання:

- розуміти і приймати багатокультурну ідентичність учнів;
- вивчати національно-культурну атмосферу в класі з метою визначення рівня національно-культурних відмінностей;

- створювати атмосферу толерантності, прийняття, поваги та затвердження культурних відмінностей;

- будувати взаємини між учнями і їх спілкування на основі поваги, взаєморозуміння, викликаючи взаємний інтерес до національної культури один одного;

- творчо, без застосування насильства, вирішувати конфлікти і вчити цьому учнів.

Учні представляють собою домінуючу культуру, тому мультикультурна компетентність їм потрібніша, ніж іншим, оскільки саме вони найчастіше отримують неправильне уявлення про розмаїття нашого суспільства.

Формування мультикультурного світогляду означає вчитися думати ширше, бути більш відкритим, розмірковувати про те, чому навчився, і втілювати знання у життя. Мультикультурна компетентність спонукає учнів і вчителів застосовувати свої знання на практиці, діяти, обговорюючи будь-які питання, роблячи щось корисне. Учні відчують силу особистості і колективу, яка може змінити життя [266, с. 9].

Резюмуючи вищезазначене, ми визначили стратегічні вектори процесу формування мультикультурної компетентності:

- розвиток здатності критично сприймати різні кліше, стереотипи, односторонні образи, що відносяться до інших людей і їх культур, і вироблення у школярів толерантного ставлення до них;
- розвиток терпимості по відношенню до чужого способу життя і стилю поведінки, заснованого на розумінні відмінностей у культурному вигляді людини, які можуть призвести до конфліктів між представниками різних соціальних верств;
- усвідомлення того, що культурні відмінності і чужі культури в цілому впливають на емоційну сферу людини, стаючи джерелом її переживань;
- розвиток здатності диференціювати всередині чужої культури, вміння оцінювати системи цінностей і норм за ступенем їх історичної конкретної важливості для певних видів діяльності.

Якщо виходити з припущення, що будь-який освітній процес спрямований на досягнення певного результату, що засвідчує його доцільність і ефективність, то мультикультурна освіта і виховання передбачають формування мультикультурної 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, компетентісний підхід є ефективним засобом розвитку особистісних здатностей у мультикультурному середовищі. Поняття компетентності включає широкий спектр соціальних і комунікативних умінь, які формуються на основі знань і досвіду в процесі навчання й виховання.

Отже, можемо стверджувати, що поняття *мультикультурна компетентність* визначено нами як готовність учня початкової школи до міжкультурної взаємодії з ровесниками, толерантного ставлення до культурної своєрідності співрозмовника, шанобливого ставлення до культурної спадщини рідного народу та культурних і життєвих цінностей інших людей, демонстрації норм міжкультурного етикету.

Таким чином, на підставі аналізу літератури з проблеми дослідження доходимо висновку, що *формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи* визначено як системно організований педагогічний вплив учителя на особистість учня, вміло керовану творчу конструктивну діяльність учителя та учнів, унаслідок якої мультикультурна компетентність та особистісні якості учнів початкової школи набувають якісних змін.

Так, пріоритетним напрямком у формуванні мультикультурної компетентності визначено такий: націленість на зміцнення міжнаціонального миру і співробітництва народів, на формування психології толерантності та в той же час на задоволення національно-культурних потреб кожної з етнічних спільнот, що живуть у нашій країні.

Отже, основними принципами формування мультикультурної компетентності, з нашої точки зору, є:

- облік культурних і виховних інтересів різних національних і етнічних меншин;
- орієнтація на діалог культур;
- відмова від культурно-освітньої монополії щодо інших націй і народів;
- виховання у дусі миру, гуманного міжнаціонального спілкування.

1.3. Особливості організації освітнього середовища початкової школи

Провідні тенденції освіти в сучасному світі пов'язані з ідеєю створення умов для розвитку особистості. Потреба в самореалізації – одна з головних потреб особистості, що є внутрішнім стимулом людської діяльності. Першорядне значення має соціально-прогресивний тип самореалізації особистості, що виражається у прагненні самореалізації взагалі як частини соціуму. Створення освітнього середовища для розвитку особистості, здатної до такого типу самореалізації – основне завдання сучасної школи.

У ХХІ столітті, яке стає все більш інформаційним і глобалізованим, потужним є вплив на людину соціального і технологічного середовищ. Їх динамічність, інноваційність і наступальність, поряд з позитивами, нерідко стають перешкодою у повноцінному вихованні і навчанні дітей. Так, коли, сім'я, на жаль, не може захистити дітей від інформаційної агресії, яку створюють реклама алкоголю, тютюну, беззмистовного дозвілля, постійна еротизація свідомості людей, пропаганда «щасливого випадку», а не успішної праці. Нестабільність економічного стану значної частини сімей, слабка педагогічна просвіта населення додають тривоги і сумнівних цінностей у щоденне буття дітей.

Освітнє середовище – це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Поняття освітнього середовища можна розглядати з позицій суб'єкта та об'єкта навчальної діяльності, а саме:

Освітнє середовище (з позиції суб'єкта) – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному і просторово-предметному оточенні.

Освітнє середовище (з позицій об'єкта) – це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти.

За останні десятиріччя увага вчених і педагогів-практиків зосереджувалася переважно на розробці і впровадженні нового змісту початкової освіти, підручниках, інноваційних технологіях, новій системі оцінювання. Безперечно, без цих складників немає навчання і розвитку учнів. Однак не менш важливим є створення середовища щоденого перебування дитини у школі, в класі, на подвір'ї, яке діє постійно і різноманітно.

Важливу роль у формуванні сприятливого освітнього середовища початкової школи відіграє фізичний простір, який оточує дитину. Про це йдеться в останніх нормативних документах Нової української школи (Наказ № 283 «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи»), а також у навчально-методичних матеріалах «Нова українська школа: poradnik dla vchytelja» (2017) і у навчально-методичному посібнику «Нова українська школа: poradnik dla vchytelja» (2018). Ці документи акцентують увагу на тому, що «ефективної індивідуалізації освітнього процесу можна досягти через організацію класної кімнати у вигляді навчальних осередків, які відображають освітні потреби й інтереси дітей. Організація таких навчальних осередків здійснюється для забезпечення дослідницької діяльності дітей, формування самостійності, організації роботи дітей у парах, у малих групах, а також індивідуально» [202, 203, 238]. Також до фізичного простору ми відносимо елементи інфраструктури, історичні пам'ятки громади, пам'ятники, назви вулиць, будинки культури, бібліотеки, музеї. Вони акумулюють величезний масив 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, організація сприятливого та безпечного освітнього середовища початкової школи – провідний принцип її діяльності. Це створює атмосферу, де відмінності можуть повноцінно існувати, не ображаючи почуттів інших. Створити освітнє середовище міжкультурної взаємодії означає надати місце

для однакової участі, розвитку самовираження представників різних культурних спільнот, обміну думками та взаємопроникненню.

У контексті формування мультикультурної компетентності учнів вплив середовища набуває особливої ваги, оскільки мультикультурна освіта і виховання, з одного боку, сприяє розвитку культурної ідентичності, а з іншого дає можливість уникнути суспільної ізоляції в умовах перебування серед представників інших культур. В освітньому середовищі початкової школи однією із ключових умов безпечного перебування є те, як впоратися з відмінностями й 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 і суспільстві. Як зазначає П. Сендж, «діти завжди потребуватимуть безпечних місць для навчання. Їм завжди будуть потрібні пускові платформи для того, щоб йти за своєю цікавістю у 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» [302, с. 5].

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що неможливо успішно вирішити проблему формування мультикультурної компетентності учнів, оминаючи увагою цілий комплекс соціокультурних особливостей, який полягає у своєрідності певних історичних, культурних та соціальних чинників, що впливають на характер освітнього середовища, яке включає в себе навчальну і виховну функцію.

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 «освітнє середовище початкової школи». Але передусім розглянемо сутність поняття «середовище людини», яке дедалі частіше трапляється на сторінках педагогічних видань.

У загальнонауковому значенні середовище – це сукупність природних і соціальних умов і впливів, що оточують людину. Іншими словами, це наш життєвий простір, який активно чи пасивно діє на нашу свідомість і почуття. Цей напрям у педагогіці набирає ваги, дедалі частіше на сторінках фахової преси дискутується питання: «Що впливає сильніше – цілеспрямоване виховання чи навколишнє середовище?». На наш погляд, навколишнє середовище діє прямо і опосередковано, а в школі тим дужче, чим органічніше вписується у цілеспрямований виховний процес. Ці складники не можна протиставляти. Вагомим чинником є те, що свобода, яку одержали школи у побудові концепції свого розвитку, дала можливість шукати і формувати «свій стиль» середовища.

Молодший школяр має прямі чи опосередковані зв'язки з природним, соціальним, навчальним, ігровим, технологічним і психопедагогічним середовищем. Вихованість, навченість сучасної дитини – результат не лише діяльності вчителя, а й впливу всіх перелічених середовищ. За своєю психікою діти молодшого шкільного віку дуже швидко вбирають у себе як позитивні, так і негативні впливи навколишнього середовища. Тому, коли йдеться про якість освіти, слід обов'язково враховувати формувальний вплив довкілля [248].

Освітнє середовище визначається науковцями (В. Гінецинський [50], А. Данилюк [66], Л. Макар [176], В. Семенов [251]) 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 [2], Я. Корчак [149], Й. Песталоцці [225], В. Сухомлинський [264] та ін.)

Освітнє середовище традиційно пов'язують з поняттям «середовище колективу», «середовище школи» (А. Куракін, Л. Новікова [205]), «соціальне середовище школи» (С. Вершловський [38]), «розвивальне середовище» (Г. Сухобська [261]). З іншого боку, освітнє середовище пов'язане з поняттям «освітній простір» та «освітня система» (Л. Макар [176, с. 233]).

Вітчизняний вчений В. Євтух звертає увагу на те, що розуміння простору є доволі широким і включає низку трактувань його якісних характеристик. 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, досягнення 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 вплив 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 [88, 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, у якій відбувається процес залучення вихованця до системи загальноновизнаних цінностей [89, с. 465-466].

За В. Тесленком, Г. Щекатуновою, А. Цимбалару, освітнє середовище – це «певним чином організоване педагогічне середовище виховання особистості, що стимулює розвиток і саморозвиток кожного його індивіда, а також система умов для особистісного і творчого розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу» [209, с. 13].

На думку К. Маклафліна, освітнє середовище пов'язане з «ефективністю школи як соціальної системи емоційного клімату, особистого благополуччя, особливостей мікрокультури, якості навчально-виховного процесу» [177, с. 6].

Фундаментальні наукові передумови розробки й оцінки розвиваючих освітніх середовищ обґрунтовуються В. Давидовим у таких концептуальних положеннях: «Кожному віку відповідають певні психологічні новоутворення; навчання, побудоване на основі провідної діяльності; реалізуються взаємозв'язки з іншими видами діяльності; у методичному забезпеченні освітнього процесу система розробок гарантує досягнення необхідного розвитку психологічних новоутворень і здійснює діагностику рівня процесу» [64, с. 38].

Як стверджує В. Рубцов, змістові характеристики освітнього середовища школи детермінуються внутрішніми конкретними завданнями, визначеними педагогічним колективом, а ієрархію цих завдань визначають зовнішні характеристики освітнього середовища»: змістові, процесуальні та результативні критерії [246, с. 56].

З метою формування цілісного уявлення про досліджуваний процес визначено зміст та напрями діяльності вчителя початкової школи щодо створення освітнього середовища: освітній, виховний, діагностувальний, гігієнічний, інклюзивний, просторовий.

Освітнє середовище складається з таких структурних компонентів: фізичне оточення, людський фактор, програма навчання. Розвиток особистості молодшого школяра ґрунтується на багатоканальній взаємодії всіх цих компонентів як суб'єктів освітнього середовища. Навіть поверхневий погляд на освітнє середовище переконує, що воно є неоднорідним і складним явищем соціального життя, яке має різні ознаки – суттєві й другорядні.

Розроблення теоретичних засад створення освітнього середовища як фактора розвитку особистості молодшого школяра зумовлює необхідність

застосування методу класифікації освітніх середовищ для встановлення їхньої типології. За основу типологізації освітніх середовищ взято зміст категорії «освіта» як цілеспрямований педагогічний вплив на формування особистості через процеси виховання і навчання.

Розвиток особистості молодшого школяра в освітньому середовищі, відповідно до нормативних документів, здійснюється через організацію освітнього процесу закладу загальної середньої освіти. Освітнє середовище як спосіб організації навчання, виховання і розвитку підрастаючого покоління у сучасному його розумінні стосується суб'єктів здобуття загальної середньої освіти широкого вікового діапазону. Доведено, що розвиток особистості школяра в освітньому середовищі регулюється через цілі і зміст навчання, які у своєму взаємозв'язку є складною ієрархічно побудованою системою. Системоутворювальним фактором її виступають, передусім, вікові особливості дітей.

Цікаво відзначити, що ще Януш Корчак у своїй славетній книзі «Як любити дітей», охарактеризував чотири типи виховного середовища: догматичне, ідейне, безтурботного споживання, зовнішнього блиску і кар'єри. З нашого погляду, вони досить актуальні і їх можна розпізнати навіть у сучасних школах:

- догматичне освітнє середовище – сприяє розвитку пасивності і залежності дитини;
- ідейне – сприяє вільному розвитку активної дитини;
- безтурботне освітнє середовище – сприяє вільному розвитку й зумовлює пасивну життєву позицію дитини;
- зовнішнього блиску і кар'єрне освітнє середовище – сприяє розвитку активності і залежності дитини [149].

Видатний педагог В. Сухомлинський писав: «Досвід переконує, що найбільш сприятливі умови для роботи школи створюються тоді, коли вона розташована на лоні природи, де багато зелені і води, і водночас недалеко від місця проживання сім'ї, щоб дитина не витрачала багато часу на дорогу і

батьки у вільний від роботи час могли часто бувати у школі...» [263, с. 14].

Виховання середовищем, обстановкою, твореною самими учнями, речами, що збагачують духовне життя колективу, – це, на наш погляд, одна з найтонших сфер педагогічного процесу.

Для підростаючої людини шкільне середовище – це, насамперед, той світ, який існує у спілкуванні, комунікації, у різних взаємозв'язках дітей і дорослих. Про цей аспект шкільного середовища знаходимо у О. Захаренка, колишнього директора Сахнівської школи (тепер Авторської), такі думки: «...У школі учню має бути так, як у батьківській хаті. До школи він має бігти, а не йти, знаючи, що у школі він пізнає, відкриває свою сутність у цьому мінливому світі. В школі його не образять, на нього не гримнуть, а порадять, підтримають, дадуть можливість розкрити себе, свою творчу обдарованість» [92, с. 17].

Психодидактичне середовище має бути гуманним, комфортним для всіх дітей, стимулювати їх ставати кращими в усіх своїх справах. У кожній школі, кожному класі має панувати особлива атмосфера емоційного благополуччя усіх учнів, незалежно від рівня їхніх навчальних досягнень.

Об'єднуючи суб'єктивний та об'єктивний погляд на «освітнє середовище», можна стверджувати, що *освітнє середовище – це сукупність природних, фізичних та соціальних об'єктів і суб'єктів, які впливають на формування учня, на його творчий, професійний та особистісний розвиток, сприяють становленню міжсуб'єктних взаємодій та особистісно орієнтованих педагогічних комунікацій в освітньому процесі, забезпечують умови комфортної життєдіяльності учня у навчальному закладі та поза його межами.*

Це середовище складає поле впливів на дитину: педагогічних, виховних, освітніх, професійних, соціокультурних.

Процес організації освітнього середовища початкової школи, сприятливого до проявів культурного різноманіття, 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.

3. Методики і технології, що забезпечують процес формування мультикультурної компетентності в початковій школі та їхнє практичне втілення. Більшість учнів, особливо у молодшому шкільному віці, найкраще навчається на прикладах міжкультурної взаємодії, тому щоденне застосування інтерактивних форм навчання і виховання, стратегій розвитку критичного мислення саме у школі I ступеня 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 епізодичні, символічні чи негативні, то їхня цінність підринається. Якщо ж вони послідовні, а навчальна програма пропонує широкий діапазон навчальних можливостей, наприклад, у релігійній освіті, курсах етики, історії, літературі, громадянській освіті та споріднених предметах, як-от географії чи мистецтві, тоді програма буде доповнювати і пропагувати мораль школи [243, с. 50-51].

Отже, процес формування мультикультурної компетентності в освітньому середовищі початкової школи, окрім організованої навчальної та позакласної виховної роботи, включає сукупність навчальних і виховних ситуацій міжетнічної, міжрелігійної, міжрегіональної та міжстратифікаційної взаємодії. Тому сприятливе освітнє середовище початкової школи являє собою сукупність умов, котрі впливають на формування особистості, готової до ефективної міжкультурної взаємодії.

Сучасна дослідниця О. Гукаленко, автор прогностичної педагогічної

моделі, наголошує на тому, що мультикультурним може бути не тільки освітнє середовище початкової школи (дитячого садка, училища, технікуму), а включати 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 [211, с. 91].

Обґрунтовано доведено, що провідна роль у створенні освітнього середовища належить педагогові. Від його готовності до такої діяльності прямо залежить ефективність освітнього середовища як фактора розвитку особистості школяра. Встановлено, що освітнє середовище разом зі зміною соціального оточення теж динамічно трансформується, тому педагоги спроможні його змінювати адекватно новим вимогам лише за умови власного професійного зростання.

Відповідно, в освітньому 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. Найважливішими з них, на нашу думку, є відповідні моральні уявлення і навчальний клімат: у шкільному середовищі має панувати атмосфера безпеки. Така система організації освітнього і 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 середовищі початкової школи відіграють 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 позитивна міжкультурна комунікація здатна забезпечити створення атмосфери довіри і товариськості в межах закладу загальної середньої освіти як соціально-освітньої інституції. Діяльність суб'єктів освітнього процесу у мультикультурному освітньому середовищі початкової школи 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 структурної моделі формування мультикультурної компетентності, яку докладніше викладено у розділі 3, початкова школа розглядається як місце соціального становлення особистості, де позитивна міжкультурна взаємодія сприяє набуттю учнем мультикультурної компетентності як ключової.

Актуальними для нашого дослідження також є принципи, на яких має базуватися організація сприятливої атмосфери у полікультурному освітньо-виховному середовищі, які визначає П. Кендзьор, 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 можливість для збереження і розвитку власної ідентичності;
- забезпечення широкої участі представників різних культурних спільнот в учнівському та шкільному самоврядуванні [128, с. 241].

Початкова школа як перший ступінь соціальної інституції несе у собі об'єднавчий потенціал, інтегруючи модель різних культур. Формування мультикультурної компетентності здійснюється у межах інституційного і безперервного навчання і виховання. Місія навчального закладу полягає у використанні потенціалу мультикультурного суспільства з метою інтеграції представників різних груп, формування поваги до закону, демократичних традицій, загальнолюдських цінностей, дотримання прав людини. У цьому

сенсі система діяльності закладу загальної середньої освіти 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 [128, с. 240].

Атмосфера школи, мультикультурні інтегровані технології, 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 (кооперація, уміння взяти на себе відповідальність, готовність до дії) [128, с. 240].

Освітнє середовище початкової школи може ефективно впливати на формування мультикультурної 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 загальному колі чи організація роботи у малих групах, уникнення різних чинників, що вносять дискомфорт у виховний процес: голосні звуки, шум, тіснява);

– *Методичний рівень* (наявність навчально-методичного забезпечення, здатність педагогів до організації рівноправного діалогу й співпраці представників різних культур, використання стратегій розвитку критичного мислення у поєднанні з інтерактивними методами навчання).

Переконливим підтвердженням важливості різних чинників, необхідних для повноцінної інтеграції особистості в мультикультурне середовище, виокремлено такі соціальні інституції як сім'я, навчальний заклад, культурно-просвітницькі інституції, органи місцевого самоврядування і місцевої влади. Тому соціокультурні умови організації освітньої системи істотно впливають на взаємовідносини навчального закладу і соціуму.

Отже, необхідність побудови безпечного освітнього середовища є актуальною у сенсі зростання ефективної системи формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи. Організація безпечного простору у школі може надати можливість: сформувати комфортну атмосферу, що сприяє самовираженню; дослідити відмінності поза межами контексту; сприяти уникненню невпевненості, страху і напруги; спонукати учнів ділитися думками, розповідати і слухати; розвивати діалогічні методи навчання; оцінювати процеси примирення у конфліктних ситуаціях.

Як зазначає П. Кендзьор [128], шкільне середовище не може бути однорідним: різні інтереси, ідентичності, соціокультурні умови, професійні відмінності впливають на характер його соціокультурної природи. Він систематизує різновиди полікультурного середовища школи як основи 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, домінуючим за спілкуванням, соціальний склад населення.

Відповідно, П. Кендзьор визначає такі типи освітньо-виховного середовища у закладі загальної середньої освіти:

- культурно однорідне освітньо-виховне середовище;
- культурно неоднорідне освітньо-виховне середовище із домінуючою культурою;
- культурно неоднорідне освітньо-виховне середовище без домінуючої культури.

Вчений зазначає, 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.

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 чи 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. Отже, організація сприятливого та безпечного освітнього середовища початкової школи – провідний принцип її діяльності. Це створює атмосферу, де відмінності можуть повноцінно існувати, не ображаючи почуттів інших. Створити освітнє середовище міжкультурної взаємодії означає надати місце для однакової участі, розвитку

самовираження представників різних культурних спільнот, обміну думками та взаємопроникненню [128, с. 247].

Демонструючи полікультурну сутність суспільства, не варто обмежуватися лише етнічними, релігійними, мовними категоріями, а брати до уваги також чинники соціальної сертифікації, наприклад, осіб із особливими фізичними потребами, рівень матеріального доходу, вік, стать.

Ще один важливий чинник, який має місце у ситуаціях культурно однорідного полікультурного середовища, це невелика кількість, як правило, 1-3 учні, котрі належать до інших культур. Такі діти або прагнуть до повного злиття (інколи показової асиміляції), хоч би на рівні шкільного середовища, або, навпаки, намагаються максимально приховати власну ідентичність. І у першому, і у 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 у більшості регіонів України [128, с. 249]. Зокрема мова йде про домінування у шкільному культурно неоднорідному середовищі представників українського етносу, української культури. Це можуть бути також найбільш представлені класи з кримськотатарською, російською, польською, румунською, угорською мовами навчання, де відбувається домінування інших культур відповідно до Закону «Про національні меншини в Україні» [239].

Відповідно у такому середовищі педагогам слід залучати дітей до проєктної 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 домінування тієї чи іншої культури, наприклад,

між школами з українською та російською, польською та іншими мовами навчання, міськими та сільськими школами.

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 унеможливають 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 [128, с. 250].

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. 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.

У процесі формування мультикультурної компетентності в освітньому середовищі початкової школи важливу роль відіграє психологічний клімат, стосунки, що складаються між учнями у шкільній спільноті та за її межами, а також з вчителями, батьками, громадськістю. Процес формування мультикультурної компетентності є складною системою взаємозв'язків, котрі виявляються на різних рівнях і корелюються із визначеними вище

принципами та містять конкретні практичні підходи до організації сприятливого освітнього середовища початкової школи. 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).

Педагогічно доцільною умовою створення освітнього середовища, що сприяє самореалізації кожного учня, визнано встановлення закладами освіти соціально-педагогічного партнерства з усіма зацікавленими у вихованні підростаючого покоління фізичними та юридичними особами. Соціально-педагогічне партнерство розглядається як окрема форма соціальної взаємодії закладу освіти з фізичними або юридичними особами та розгортається на засадах визначальної ролі навчального закладу в реалізації його особистісно-розвивальних функцій. Таке партнерство включає в себе сім'ю, педагогів, адміністрацію навчального закладу.

На рівні сім'ї це:

- створення стимулюючої духовної та морально-психологічної атмосфери;
- інтеграція зусиль зі школою;
- оволодіння необхідним обсягом психолого-педагогічних знань, умінь і навичок.

На рівні діяльності педагога:

- стимулювання інтелектуального і творчого пошуку, вміння бачити проблеми та шляхи їх розв'язання;
- пріоритет відносин співробітництва, співтворчості;
- модернізація форм, методів навчання та виховання.

На рівні діяльності адміністрації навчальних закладів:

- підбір педагогічних кадрів відповідного рівня, здатних сприяти творчій праці учнів, вивчення їх педагогічної майстерності;
- забезпечення умов для самостійної діяльності педагогів, підвищення їх загальнокультурного та професійного рівня.

Для сприяння самореалізації кожного учня треба розуміти, що кожен учень – це унікальна й неповторна індивідуальність. Тому пріоритет вільного розвитку особи є базовим принципом побудови освітнього середовища школи, головна мета якої – зрозуміти кожну особистість та виявити до неї повагу.

Тому завдання педагогів полягає у створенні атмосфери турботи і підтримки учнів, яка сприяла б розвитку їхніх можливостей, задовольняла їхні інтелектуальні, емоційні й соціальні потреби.

Для того, щоб освітнє середовище сприяло самореалізації кожного учня, робота повинна бути спрямована на те, щоб кожен учень міг:

- розвинути здібності критичного мислення й незалежного висловлювання;
- поповнити знання у сферах, які цікаві учневі й розкривають перед ним нові горизонти пізнання;
- розвивати спроможність приймати самостійні рішення;
- оволодівати необхідними навичками з базових та профільних предметів;
- навчити радіти навчанню й поважати освіту;
- розвинути свій емоційний інтелект;
- отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку;
- розвинути самосвідомість кожного учня як самостійної особистості і як члена колективу;
- зберегти і зміцнити моральне, фізичне і психічне здоров'я вихованців;
- сприяти взаємоузгодженню зовнішніх потреб та внутрішніх мотивів до саморозвитку та самореалізації всіх учасників навчально-виховного процесу.

Робота з учнями будується на використанні у викладанні нових підходів, які переносять акцент не на накопичення знань, а на формування технологій розумової праці учнів. Співпраця учителя і учнів, партнерство на уроці, спільний процес пізнання і відкриттів, постійне створення ситуації успіху – ось складові самореалізації учня в освітньому середовищі. Треба прагнути, щоб дитина не тільки володіла сумою знань зі шкільних предметів, але й усім досвідом демократичних відносин у суспільстві, навичками управління собою, своїм життям у колективі, вміла брати відповідальність за свою діяльність. Для цього вектор діяльності повертати на виховання готовності кожного учня до вирішення власних завдань визначення свого місця у житті, успішного розвитку і реалізації своїх нахилів та інтересів.

Таким чином, методики навчання і виховання мають передбачати цілеспрямоване проєктування і створення у школі сприятливого для молодших школярів середовища, яке є могутнім фактором забезпечення цілісного, системного впливу на особистість дитини. У оптимальному середовищі мають поєднуватися найважливіші чинники, які впливають на духовно-моральну, емоційну, розвивальну, естетичну, оздоровчу складові навчання і виховання. Створення позитивного освітнього простору може бути міцним фундаментом для активної співпраці усіх суб'єктів освітнього процесу.

Отже, урахування специфіки освітнього 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, увага до різних соціокультурних чинників місцевої громади.

Отже, проведений аналіз дав змогу визначити освітнє середовище початкової школи як *сукупність природних, фізичних та соціальних об'єктів і суб'єктів, які впливають на формування мультикультурної*

компетентності учня та його особистісний розвиток, сприяють становленню міжсуб'єктної взаємодії та особистісно орієнтованих комунікацій в освітньому процесі, забезпечують умови комфортної життєдіяльності учня у закладі освіти та поза його межами.

Висновки до першого розділу

На підставі здійсненого дефінітивного аналізу поняття «мультикультурний» зроблено висновок, що це підхід до вивчення культури різних народів з метою розуміння сутності культури як суспільного явища в цілому і формування певних якостей особистості (повага до людей різної національності, толерантність). У контексті дослідження розуміємо поняття «мультикультурність» як співіснування в єдиному просторі різноманітних культурних утворень і вивчення культури різних народів з метою розуміння сутності культури як суспільного явища в цілому і формування певних якостей особистості.

Обґрунтовано, що процес формування мультикультурної компетентності є новим напрямом у педагогічній теорії і практиці, основні проблеми якого полягають у цілеспрямованій розробці теоретичних основ і практичному застосуванні етнічної та мовної різноманітності як необхідних складових процесу загальної освіти. Він передбачає адаптацію особистості до різних цінностей у ситуації існування багатьох культур, орієнтацію на діалог культур і міжкультурну комунікацію. Формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи визначено як системно організований педагогічний вплив учителя на особистість учня, вміло керовану творчу конструктивну діяльність учителя та учнів, унаслідок якої мультикультурна компетентність та особистісні якості учнів початкової школи набувають якісних змін..

Встановлено, що мультикультурна компетентність – це готовність учня початкової школи до міжкультурної взаємодії з ровесниками, толерантного ставлення до культурної своєрідності співрозмовника, шанобливого ставлення до культурної спадщини рідного народу та культурних і життєвих цінностей інших людей, демонстрації норм міжкультурного етикету.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, результатів сучасних наукових досліджень та власних спостережень за організацією освітнього середовища початкової школи визначено його виховний потенціал щодо мультикультурної освіти і виховання молодших школярів. Він полягає у добровільності, підборі альтернативних форм спілкування як з однолітками, так і з учителями, ініціативності, різноманітності, що дозволяє підтримувати стійкий інтерес учнів щодо етнокультури різних народів.

Досліджено особливості змісту та організації освітнього середовища початкової школи, які зумовлюються сприятливістю молодшого шкільного віку до виховних впливів. У зв'язку з активним формуванням характеру, стереотипів поведінки і мислення, світогляду особистості у цьому віці закладаються морально-культурні основи особистості, її громадянської спрямованості і позиції, що надає можливість прищеплювати національні та загальнолюдські цінності, виховувати повагу до цінностей іншої культури.

Зроблено висновок, що роль середовища, в якому відбувається становлення особистості, не можна недооцінювати, оскільки впливи оточення мають стихійний та некерований характер, що може призводити до негативних наслідків. Тому освітнє середовище початкової школи розуміємо як сукупність природних, фізичних та соціальних об'єктів і суб'єктів, що впливають на формування мультикультурної компетентності учня та його особистісний розвиток, сприяють становленню міжсуб'єктної взаємодії та особистісно орієнтованих комунікацій в освітньому процесі, забезпечують умови комфортної життєдіяльності учня у закладі освіти та поза його межами. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному і просторово-предметному оточенні.

У контексті зазначеного сформульовано твердження, що зміст та форми організації освітнього середовища здійснюють вплив на процес формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи, оскільки створюють умови для їхнього розвитку, залучення до розв'язання

культурних суспільних і особистісних життєвих проблем з метою формування досвіду громадянської поведінки.

Результати дослідження першого розділу представлено публікаціями автора [102; 112; 108].

РОЗДІЛ 2.

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Критерії, показники та рівні сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи

Згідно з методикою проведення наукового дослідження [211] констатувальний експеримент було спрямовано на розв'язання наступних завдань:

- визначення експериментальної бази дослідження;
- визначення компонентів, критеріїв та показників сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи;
- проведення педагогічної діагностики;
- виявлення рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи;
- обґрунтування організаційно-педагогічних умов та структурної моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Для організації ефективної роботи та реалізації процесу формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи важливе значення має розробка та визначення компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи. У процесі дослідження ми спиралися на результати наукових досліджень В. Бойченко [27], П. Кендзьора [128], О. Ковалевської [132], І. Лощенової [173], О. Мілютіної [189], А. Солодкої [258] та інших дослідників.

Експериментальне дослідження проводилось у логічній послідовності відповідно до теорії і вимог експериментальної педагогіки і включало такі етапи:

1) підготовка до педагогічного експерименту (розробка програми педагогічного експерименту, обґрунтування логіки його проведення, складання анкет, тем бесід, питань, розробка критеріїв оцінювання рівня сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи);

2) визначення етапів педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний, контрольний);

3) аналітико-синтетична фіксація результатів констатувального етапу експериментального дослідження згідно з критеріями і рівнями;

4) розробка та впровадження навчально-виховних заходів формувального етапу педагогічного експерименту;

5) аналітико-синтетичне порівняння результатів констатувального і контрольного етапів педагогічного експерименту;

6) аналіз, інтерпретація і формулювання результатів педагогічного експерименту;

7) аналіз ефективності використаних навчально-виховних заходів.

Структура дослідження організована за принципом лінійності та характеризується такими особливостями: у двох групах – експериментальній та контрольній – задіяні 260 учнів початкової школи. Протягом 2014-2018 рр. проведено три етапи дослідження: констатувальний, формувальний та контрольний. Для отримання більшої достовірності експерименту проведено статистичну обробку та порівняльний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.

На констатувальному етапі експерименту використовувалися емпіричні методи дослідження – спостереження за діяльністю вчителів та учнів початкової школи, анкетування вчителів і батьків учнів, діагностична бесіда з учнями початкової школи. Ці методи використовувалися для виявлення рівня мультикультурної компетентності учнів початкової школи і ставлення вчителів і батьків до методів формування мультикультурної компетентності в учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Мета констатувального етапу експерименту полягала у виявленні наявного рівня мультикультурної компетентності учнів початкової школи. Завданнями цього етапу виступили: аналіз досліджуваної проблеми, розробка критеріїв та показників оцінювання рівня сформованості мультикультурної компетентності молодших школярів, аналіз ставлення вчителів до проблеми формування мультикультурної компетентності учнів, виявлення рівня обізнаності батьків із поняттям «мультикультурна компетентність», визнання необхідності впровадження моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Констатувальний етап дослідження організовано на основі методологічного принципу послідовності констатуючих дій. Цей етап складався з таких елементів: анкетування вчителів та батьків; опитування учнів, аналіз констатувального етапу експерименту для визначення завдань формувального етапу експерименту, формулювання завдань і змісту формувального етапу експерименту.

Відповідно до проблеми дослідження формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, ми пропонуємо трикомпонентну структуру мультикультурної компетентності в єдності когнітивного, мотиваційно-ціннісного, комунікативно-діяльнісного компонентів.

Когнітивний компонент мультикультурної компетентності характеризується:

- знаннями, правильністю і повнотою уявлень про культуру, традиції, звичаї, соціальне життя в інших країнах;
- усвідомленням національної приналежності, знанням культури, історії, мови, звичаїв, традицій, обізнаністю щодо життя та діяльності відомих представників свого народу;
- позитивною мотивацією до вивчення як рідної, так й іноземних мов.

Відтак, сутність даного компоненту полягає у пізнанні учнями початкової школи основ мультикультурної компетентності, отримання знань

про мультикультурний соціум, загальний інтелектуальний розвиток учнів початкової школи.

Мотиваційно-ціннісного компонент мультикультурної компетентності характеризується:

- наявністю власних життєвих цілей та планів;
- розвитком толерантності, позитивним сприйняттям культурної розмаїтості, шанобливим ставленням до представників інших культур;
- сформованістю позитивної мотивації щодо власного потенціалу в мультикультурному середовищі.

Даний компонент передбачає позитивне сприйняття учнями початкової школи мультикультурного середовища, вміння психологічно адаптуватися до продуктивної співпраці з представниками інших культур та шанобливе ставлення до них.

Комунікативно-діяльнісний компонент мультикультурної компетентності характеризується:

- умінням контролювати свою поведінку під час взаємодії з представниками інших культур;
- умінням за зовнішніми ознаками визначити емоційний стан співрозмовника, створювати сприятливий емоційний клімат у процесі міжособистісного спілкування;
- здатністю діяти самостійно та ефективно співпрацювати у мультикультурному колективі.

Отже, даний компонент спрямовано на формування в учнів початкової школи здатності взаємодіяти з представниками інших культур, усвідомлюючи наявність мультикультурного соціуму.

Така структура мультикультурної компетентності обґрунтована в сучасній педагогіці й підтверджується практикою освіти. Означені компоненти (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативно-діяльнісний) покладено в основу розробки критеріїв та відповідних

показників, що характеризують сформованість мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Критерій – це базовий структурний компонент педагогічного дослідження, ознака, на основі якої здійснюється об'єктивна діагностика, незалежно від суб'єктивної думки [190, с. 504]. Під критерієм ми розуміємо ідеальний зразок, еталон, який визначає вищий, найдосконаліший рівень функціонування певної системи, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності та наближення його реального рівня до ідеалу.

За визначенням А. Галімова «критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються у конкретних показниках» [48, с. 93]. Критерії також визначаються як залежні змінні характеристики, які гіпотетично є найбільш адекватними для вирішення практичних проблем [186, с. 291-299].

Показники – це параметри, які підтверджують критерії, взаємодіють і утворюють цілісність. Показниками вихованості виступають такі інтегральні прояви особистості, як система цінностей (смислів), здатність долучатися до виконання різних видів діяльності, проявити в ній цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творчу активність, відповідальність [190, с. 506].

Таким чином у дослідженні виділені критерії сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи з відповідними показниками, а саме:

– *когнітивний* критерій (знання про свою національну культуру, усвідомлення себе її носієм, засвоєння взірців і цінностей національної і світової культури, культурно-історичного і соціального досвіду різних країн і народів) з показниками (знання про культуру і традиції свого народу; наявність інтересу до пізнання іншої культури; знання досягнень культури, властивих певному народу);

– *мотиваційно-ціннісний* критерій (ціннісне ставлення до національної і загальнолюдської культури, формування соціально-установчих і ціннісно-орієнтаційних схильностей учнів до інтеркультурної комунікації й обміну, а також розвиток толерантності і емпатії стосовно інших країн, народів, культур та соціальних груп) з показниками (шанобливе ставлення до культурної спадщини рідного народу і його традицій, повага до культурних і життєвих цінностей інших людей, готовність до сприйняття духовних цінностей представників різних культур);

– *комунікативно-діяльнісний* критерій (застосування знань про національну культуру і культурні відмінності у стосунках з людьми, активна соціальна взаємодія з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності) з показниками (відкритість до діалогу; застосування норм міжкультурного етикету; толерантне ставлення до культурної своєрідності співрозмовника).

Узагальнені критерії сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи з відповідними показниками висвітлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Критерії	Показники
Когнітивний	1.Знання про культуру і традиції свого народу. 2. Наявність інтересу до пізнання іншої культури. 3.Знання досягнень культури, властивих певному народу.
Мотиваційно-ціннісний	1.Шанобливе ставлення до культурної спадщини рідного народу і його традицій. 2.Повага до культурних і життєвих цінностей інших людей. 3.Готовність до сприйняття духовних цінностей представників різних культур.
Комунікативно-діяльнісний	1.Відкритість до діалогу. 2.Застосування норм міжкультурного етикету. 3.Толерантне ставлення до культурної своєрідності співрозмовника.

Таким чином, сукупність визначених нами компонентів, критеріїв та показників дає змогу охопити всі суттєві параметри сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи.

Як відомо, механізмом переведення якісних показників у кількісні є рівень. «Рівень» визначають як щабель, досягнутий розвитку чого-небудь [178]. У контексті нашого дослідження рівень – ступінь розвитку мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

На основі визначених критеріїв і показників було схарактеризовано три рівні сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи: оптимальний, середній, мінімальний.

Оптимальний рівень сформованості мультикультурної компетентності учнів засвідчує наявність фактичних знань про культуру і традиції свого народу та інтерес до пізнання іншої культури, готовність до сприйняття духовних цінностей представників різних культур; діти цього рівня демонструють толерантне ставлення до культурної своєрідності співрозмовника, відкритість до діалогу та застосовують норми міжкультурного етикету. Учні початкової школи легко називають особливості спілкування з батьками, вчителями, друзями, незнайомими людьми, демонструють елементарні навички вирішення проблемних ситуацій у спілкуванні, готові до соціальної адаптації. Оптимальний рівень характеризується також готовністю учнів до емоційного сприйняття культурних цінностей різних народів.

Діти із *середнім* рівнем сформованості мультикультурної компетентності мають нечіткі знання про культуру і традиції свого народу, у них простежується ситуативний інтерес до пізнання іншої культури, вони епізодично виявляють толерантне ставлення до культурної своєрідності співрозмовника, часткову відкритість до діалогу та застосовують норми міжкультурного етикету, залежно від зовнішніх чинників. Вони вміють вступати у співбесіду з людьми, будують її відповідно до загальноприйнятих

правил поведінки, здатні підтримувати й завершувати спілкування; проявляють доброзичливість і терпимість до інших. Водночас учні не виявляють готовність до соціальної адаптації, не мають навичок вирішення проблемних ситуацій у спілкуванні. Вони не можуть чітко визначити, що б саме хотіли дізнатися про культурну спадщину інших народів, чим їм цікаві інші національності та культурні здобутки різних народів.

Мінімальний рівень сформованості мультикультурної компетентності учнів характерний для дітей, у яких відсутній або незначний обсяг знань про культуру і традиції свого народу: знають назви українських свят, але не можуть докладно розповісти про них, не можуть навести приклади з власного досвіду, не обізнані з особливостями національної культури; відсутній інтерес до пізнання іншої культури, відсутні вміння вирізняти межі толерантної поведінки; для таких дітей притаманні епізодичні прояви діалогової взаємодії: за наявності проблемної ситуації у спілкуванні, вони не виявляють елементарних навичок вирішення конфліктних ситуацій, не готові до соціальної адаптації, застосування норм міжкультурного етикету, спостерігається небажання взаємодіяти з оточуючими та пізнавати інші культури. Учні початкової школи з мінімальним рівнем емоційно налаштовані сприймати ціннісні надбання інших культур, але при цьому не виявляють позитивного ставлення до культури іншого народу й поваги до національних традицій.

Виявлення рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи за кожним із виокремлених критеріїв було здійснено за комплексом діагностувальних завдань.

Так, за когнітивним критерієм учні виконували завдання: «Розповідь про традиції рідного народу», «Знання національного костюма», «Нове знайомство», «Менеджер арт-холу». У межах мотиваційно-ціннісного критерію дітям було запропоновано низку завдань: «Авторська виставка», «Жива колискова пісня», «Реставратор», «Вивчення розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках». Ситуації морального вибору «Як би

ти вчинив», завдання «Граємо разом», «Безлюдний острів», «Я - співрозмовник» учні виконували у межах комунікативно-діяльнісного критерію.

При підготовці матеріалу для анкетування вчителів (Додаток А) і батьків (Додаток Б) учнів початкової школи виділено декілька категорій питань: ставлення до шкільного навчання і виховання, обізнаність щодо мультикультурної освіти, ставлення до представників інших національностей.

Проаналізуємо результати анкетування вчителів. В анкетуванні взяло участь 48 педагогів початкових класів та вчителів-предметників. На думку 46% опитаних респондентів, шкільна освіта відповідає запитам сучасного суспільства, але вчителі не змогли чітко визначити, у чому полягає ця відповідність. 29% опитаних учителів не згодні з тим, що освітній процес повністю відповідає вимогам сучасного життя. Серед недоліків було вказано, що цілі освіти і виховання не відповідають реальній ситуації, що склалася в школі і суспільстві. Вони відзначили, що освітній процес лише частково готує дітей до самостійності, школа не формує в них необхідний життєвий досвід. 25% учителів висловили свою думку, відзначивши, що освітньо-виховний процес у школах лише частково виконує замовлення суспільства. Вони вважають, що школі необхідно приділяти увагу всебічному розвитку учнів, упроваджувати в початковій школі практикум з психології спілкування, культури поведінки, звертати увагу на соціальну адаптацію учнів, розвивати їхню загальну культуру. Результати анкетування продемонстровано на рис. 2.1

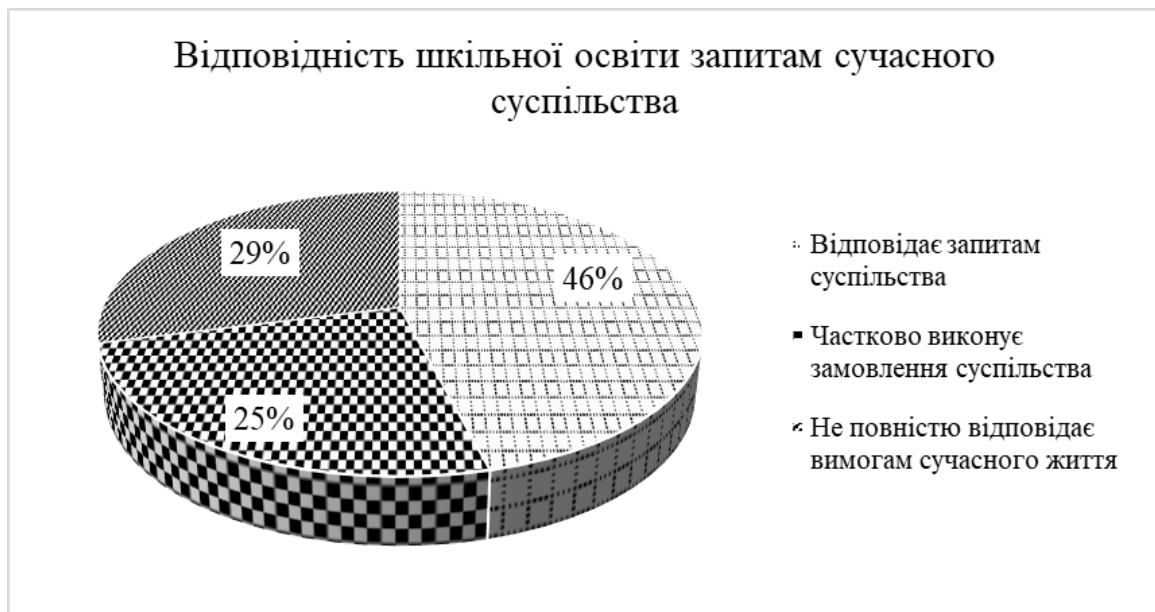


Рис. 2.1. Результати анкетування вчителів

На запитання «Як ви розумієте термін «мультикультурний»?» 56% опитаних було важко дати відповідь. І лише 44% учителів дали відповідь на це запитання. Варто відзначити, що термін «мультикультурний» по-різному тлумачився опитаними. Одні зазначали, що це людина з її внутрішнім світом і взаємостосунками з іншими людьми, інші – що це результат діяльності особистості. Деякі респонденти розуміють під цим терміном процес виховання, процес вивчення різних предметів, використання різноманітних знань у процесі навчання і виховання.

Під терміном «мультикультурний» учителі розуміють також використання у процесі навчання і виховання знань про культуру різних народів, що населяють ту чи іншу місцевість. Частина вчителів відзначила, що це спонукає учнів до глибокого вивчення культури різних народів та виховує у них повагу до національних цінностей культур цих народів. Термін «мультикультурний» розуміють і як зв'язок між культурами різних народів; єдність між культурами; виявлення багатства національних цінностей різних культур; змішування культур різних народів; це стосунки людей у колективі, де є різні віросповідання; вміння знаходити спільну мову з тими, хто тебе оточує, шанобливе ставлення до людей. Мультикультурна особистість

усвідомлює відмінності між представниками різних національностей, володіє етичними якостями, проживає у різних соціальних групах, володіє внутрішньою і зовнішньою культурою, нормами поведінки.

Відповідаючи на запитання «Які мультикультурні цінності ви розвиваєте у своїх учнів?», 33% учителів зазначили: норми поведінки, правила гарного тону, культуру спілкування, взаємоповагу, доброзичливість у ставленні до представників різних національностей, шанобливе ставлення до мови, національних традицій і цінностей різних народів. І майже всі респонденти зазначили, що виховують толерантність у своїх учнів. 16% учителів, які не змогли пояснити, як вони розуміють термін «мультикультурний», все ж таки відповіли на запитання про мультикультурні цінності. Серед їхніх відповідей були: пошана до традицій різних народів, визнання прав інших людей, гуманізм, відчуття власної гідності. 51% учителів було складно відповісти на поставлене запитання.

62% учителів не дали відповідь на запитання про методи, які використовують для формування мультикультурної компетентності учнів. Відповідаючи на це запитання, 38% респондентів серед методів визначили такі: вивчення культури різних народів, знайомство з традиціями й обрядами, диспути, відвідування краєзнавчих музеїв, вивчення фольклору, спілкування з представниками інших національностей, обговорення життєвих ситуацій, ігри, проведення конкурсів і свят, вікторин, годин спілкування, спостереження, нетрадиційні уроки. Було названо інтерактивні методи, але не уточнено, які саме їх види використовуватимуться у роботі з молодшими школярами. Найчастіше звучала відповідь: проведення тематичної класної години і бесід.

На запитання «Чи хотіли б ви, щоб у вашій школі навчалися і виховувалися діти національних меншин та іноземці?» 73% учителів відповіли позитивно, 11% - негативно і 16 % опитаних не відповіли на це запитання. Графічно результати відповідей на це запитання представлено на рис. 2. 2.

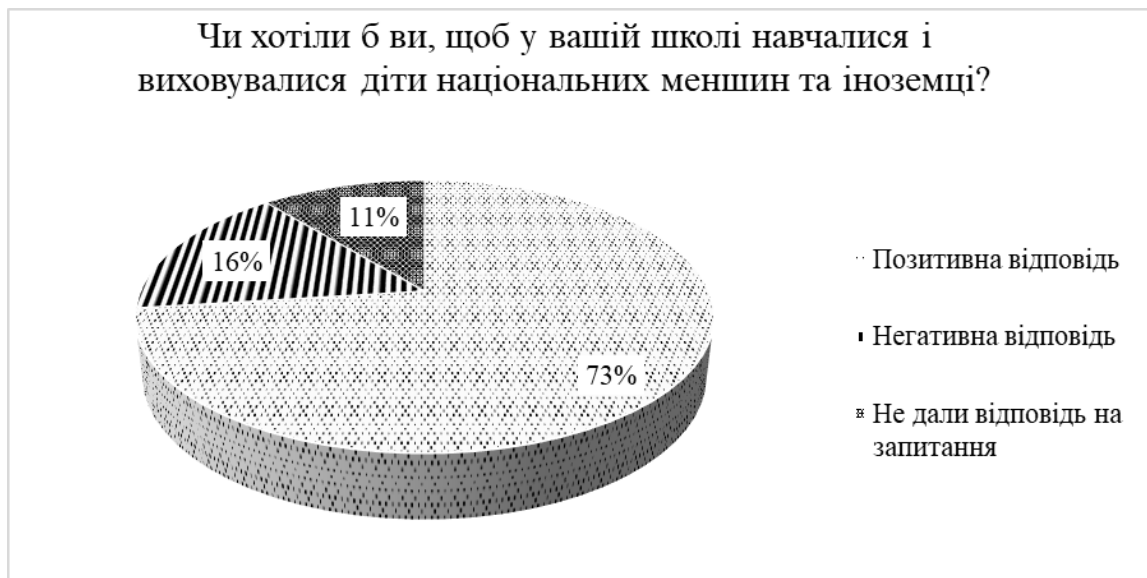


Рис. 2.2. Результати анкетування вчителів

Відповідаючи на наступне запитання, що є позитивного й негативного у спілкуванні школярів із представниками різних національностей, 87% учителів висловили власну думку. Серед відповідей найчастіше зустрічається така: «Негативного у такому спілкуванні не бачу або не виділяю». Позитивне вбачають у можливості краще дізнатися про культуру і звичаї інших народів, розширення кругозору учнів і самих учителів, вихованні таких рис, як взаємопорозуміння, взаємодопомога і терпимість; обмін досвідом, ідеями, почуттями, розумінні інших національностей. Серед негативних сторін зазначалися можливі конфлікти, непорозуміння, мовний бар'єр, небажання розуміти інших людей, їхній спосіб життя, культурні надбання й цінності, а також відсутність компромісу у спілкуванні.

Проаналізуємо результати анкетування батьків. Нами було проведено анкетування 156 батьків учнів початкової школи. Опитані батьки вважають, що освіта їхніх дітей відповідає запитам сучасного суспільства (63%), але вони не змогли пояснити, у чому полягає ця відповідність. Частина батьків вважає, що ті компетентності, яких учні набувають у школі, не готують їх до сучасного життя (13%), але вони також не обґрунтували свою відповідь. Приблизно однакової кількості батьків важко відповісти на це запитання (24%), частина батьків відзначила, що освіта і виховання у школі відповідає

запитам суспільства, але не завжди або не повною мірою. Тільки декілька осіб обґрунтували свою відповідь «Ні», підкресливши, що в їхніх дітей відсутні моральні норми, вони не знають меж дозволеного і забороненого у своїй поведінці, не мають уявлення, як поводитися у незвичних для себе ситуаціях, у них відсутні знання про етикет. Результати опитування батьків продемонстровано на рис. 2.3

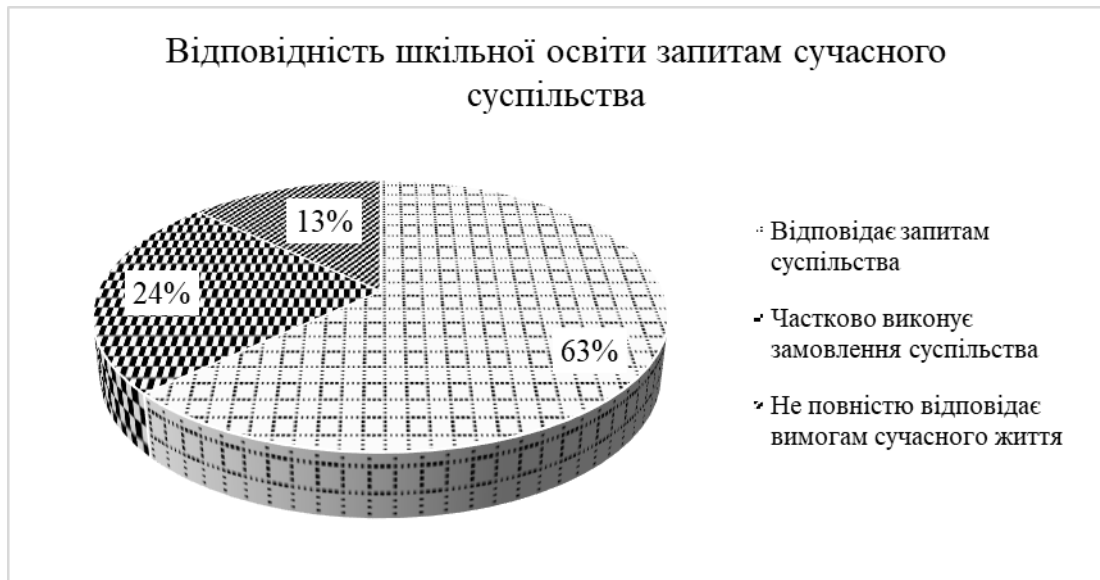


Рис. 2.3. Результати опитування батьків

На запитання, які б зміни вони внесли до освітнього процесу своїх дітей і яку допомогу хотіли б одержати від школи, майже однакова кількість батьків відповіла, що вони не потребують допомоги школи і ніяких змін у процес шкільної освіти і виховання своїх дітей вони вносити не бажають (8% та 17% відповідно). На запитання про внесення змін до процесу освіти і виховання частині батьків було складно відповісти (35%). 48% батьків висловили свою думку, відзначивши, що дитині необхідно прищеплювати етичні якості, пошану до власної культури і релігії, вводити уроки етики. Серед відповідей прозвучало, що слід збільшити кількість занять, де учні могли б знайомитися з живописом, культурою, природою свого регіону, тим самим підвищуючи свій культурний рівень. На думку батьків, в освітньо-виховному процесі необхідно опиратися на вічні духовні цінності, а не на швидкоплинні політичні обставини. Більшість батьків упевнена, що

важливим є індивідуальний підхід до кожної дитини, якій необхідно приділяти більше уваги. Вчителі повинні розвивати в учнях самостійність, прищеплювати їм відчуття краси і гармонії до навколишнього світу, тим самим закладаючи природну основу для духовного виховання, організовувати заходи для зміцнення фізичного і психологічного здоров'я дітей. На думку батьків, слід поглиблено вивчати рідну мову і традиції українського народу, розвивати загальний кругозір дитини в межах її віку й інтересів.

Відповідаючи на запитання про те, яку допомогу вони хотіли б одержати від школи, 49% батьків відзначили, що в початковій школі не вистачає допомоги кваліфікованого психолога, занять і бесід про проблеми, з якими дитина зустрічається на вулиці, починаючи від зустрічей із дорослими незнайомими людьми і закінчуючи спілкуванням з однолітками. Діти не обізнані з тим, як поводитися у таких ситуаціях, їм не вистачає навичок і вмінь поведінки в суспільстві. 43% опитаних батьків учнів початкової школи не знають, яку допомогу від школи вони хотіли б отримати.

Один із батьків відповів: «Я б хотів, щоб моя дитина була чесною, доброю, впевненою в собі, у своїх можливостях, поважала своїх батьків і людей похилого віку. Якби школа допомогла мені виховати її такою, я був би дуже вдячний».

Частина респондентів не змогла відповісти на запитання про позитивні і негативні сторони спілкування дитини з представниками іншої національності, зазначивши, що вони не знають, у чому полягають переваги і недоліки такого спілкування (28%). Деякі батьки відмітили, що не бачать ні позитивних, ні негативних сторін спілкування своєї дитини з представниками іншої національності. Жоден із респондентів, який бачить і вказує позитивні сторони спілкування своєї дитини з представниками інших національностей, відповідаючи на запитання: «Що б ви хотіли змінити в процесі шкільного виховання вашої дитини?», не визначив, щоб разом із його дитиною вчилися діти інших національностей.

Більшість батьків (44%) бачать тільки позитивні сторони сумісного навчання і спілкування своїх дітей з представниками національних меншин та іноземцями, а саме – діти можуть брати позитивний приклад, дізнаватися про життя і традиції іншого народу, його культуру. Таке спілкування дає можливість виховувати толерантне ставлення до інших людей, взаєморозуміння, дружбу між представниками різних національностей, повагу до інших людей і їхніх поглядів. Один з батьків відзначив, що його турбує байдуже ставлення більшості дорослого населення до мультикультурної освіти і виховання своїх дітей.

Спілкування з представниками різних національностей, на думку деяких батьків, сприятиме подоланню мовного бар'єру, вчитиме долати труднощі життя з різними людьми, сприятиме розумінню того, що всі люди рівні у своїх правах і обов'язках, незалежно від національності, релігійних і політичних поглядів. Таке спілкування і взаємодія, як вважають батьки, принесе користь, тому що дітям набагато цікавіше бачити реальну поведінку інших людей, ніж чути розповіді про інші культури, їх особливості. Один із батьків відповів: «Сумісне навчання з представниками різних національностей корисне і цікаве, особливо якщо ми живемо в такій багатонаціональній державі, як Україна». Відзначаючи позитивні сторони, деякі батьки відповідали, що все ж таки існує небезпека конфліктів на міжнаціональному ґрунті.

Так, 14% батьків учнів початкової школи ставиться негативно до навчання і виховання своїх дітей з представниками національних меншин або іноземцями. Деякі з них відзначили, що вони проти близького спілкування дітей, що належать до різних національностей, оскільки вони все одно не зможуть порозумітися один із одним. 14% батьків не змогли відповісти на це запитання. Графічно результати анкетування представлено на рис. 2. 4.



Рис. 2.4. Результати опитування батьків

На думку батьків, мультикультурна освіта і виховання знайомить з культурою іншого народу (63%), 15% батьків вважають, що мультикультурна освіта і виховання формує досвід самовизначення дитини. На думку 13% респондентів, мультикультурна освіта і виховання вчать вирішувати проблеми різного ступеня складності. Частині батьків було важко відповісти на це запитання (8%), одна із відповідей була такою: «Мультикультурна освіта і виховання роблять дитину всебічно розвиненою».

На запитання «Що дадуть мультикультурна освіта і виховання вашій дитині?», прозвучали такі відповіді: мультикультурна освіта і виховання дадуть уявлення про цілісну картину світу (20%), 12% вважають, що мультикультурна освіта і виховання сприяють вивченню іноземної мови. 68% респондентів обрали відповідь: «Дозволять дізнатися про національну культуру і традиції». При цьому жоден із респондентів не запропонував свого погляду на мультикультурну освіту і виховання, вибираючи відповіді із запропонованих в анкеті варіантів.

Отже, аналіз анкетування вчителів і батьків засвідчує відсутність системно-цілісного підходу до питання формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, що доводить необхідність розробки діагностичних матеріалів щодо виявлення

рівня сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи та впровадження цілісної системи поетапного впровадження структурної моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

2.2. Організація, методика проведення та результати констатувального етапу педагогічного експерименту

У процесі проведення констатувального експерименту педагогічного дослідження нами було проаналізовано сформованість в учнів початкової школи показників за когнітивним, мотиваційно-ціннісним та комунікативно-діяльнісним критерієм сформованості мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Констатувальний експеримент проводився на базі Миколаївських загальноосвітніх шкіл: № 1 імені Олега Ольжича, № 50 імені Г. Л. Дівіної, № 3, Висунської загальноосвітньої школи I-III ступенів Березнегуватського району Миколаївської області, загальноосвітньої школи I-III ступенів № 4 м. Черкаси, навчально-виховного комплексу № 9 м. Хмельницького, закладу загальної середньої освіти № 3 м. Гнівань Тиврівського району Вінницької області.

Для проведення діагностування молодших школярів із метою виявлення у них рівня сформованості мультикультурної компетентності до кожного показника за трьома критеріями було дібрано завдання. Схарактеризуємо їх.

Когнітивний критерій. Показник: знання про культуру і традиції свого народу

Завдання «Розповідь про традиції рідного народу»

Мета: визначити обізнаність учнів початкової школи про культуру та традиції українського народу та свого міста.

Матеріал: ілюстрації із зображенням українського, шотландського, грузинського національних костюмів, аркуші паперу, кольорові олівці.

Учням було запропоновано відповісти на такі запитання: «Які українські свята ти знаєш? Як ти їх відзначаєш з родиною, з друзями і у школі?», «Що тобі подобається в українських святах?», «Про які народні ремесла ти чув?», «Які народні пісні ти знаєш? Де ти їх чув?», «Чи знаєш ти українські прислів'я та приказки? Які?», «Які українські народні казки ти знаєш? Яка твоя улюблена казка і чому?», «Чи можеш ти описати український національний костюм?», «Які українські народні ігри ти знаєш?», «Що ще ти б хотів дізнатися про українські традиції і свята?», «Про які українські традиції ти б розповів своїм одноліткам через 100 років? Чому?», «Які традиції і свята відзначаються у твоєму рідному місті?», «Назви імена відомих людей, яких звати так само, як і тебе». Школярі за бажанням малювали свою відповідь.

Аналізуючи результати виконання завдань, зазначимо, що більшість учнів, відповідаючи на запитання про українські свята, назвали такі з них: Новий рік, Різдво, Великдень, День святого Миколая, день народження, свято Масляної, свято 8 Березня. Учням подобається, що під час свят їм дарують подарунки, смачна їжа, яку споживають у ці дні, веселощі. Багато учнів зазначили, що у свята їм подобається все. Невелика кількість учнів відповіла, що, крім подарунків, їм подобаються пісні і танці, які супроводжують хід свята. На запитання про знання національних страв учні назвали борщ, вареники, картоплю, деруни, кашу, оскільки ці страви і готуються в їхніх родинях. Ніхто зі школярів не згадав розсольник, страви з гарбуза, пироги, узвари, галушки, сирники та інші страви української кухні. Більшість школярів відзначає свята у своїй родині, але досить значна кількість учнів відповіла, що ходять разом з батьками в гості до знайомих чи їздять в інше місто до родичів.

Запитання про народні ремесла викликало труднощі в третьокласників. Більшість із них не змогли відповісти на це запитання, назвали тільки

вишивку і ковальство, деякі школярі – спів і танці. Учні не змогли назвати українські пісні, хоча більшість з них відповіла, що чули українські пісні у селі, коли були в гостях у дідусів і бабусь, у музичній школі чи на уроках музики. Назвали колядки, щедрівки, серед українських пісень – «Їхав козак степом», «Червона рута», «А мій милий вареничків хоче», «Розпрягайте, хлопці, коней!», «Два дубки».

Учні легко впоралися із завданням назвати українські прислів'я та приказки. Практично всі учні назвали хоча б одне українське прислів'я або приказку. Вони були пов'язані з навчанням («Хто багато читає, той багато знає», «Вік живи, вік учись», «Повна бочка мовчить, а порожня гудить»), зі стосунками між людьми («Гостре словечко коле сердечко»), з роботою («Хочеш бути щасливим – не будь лінивим», «Без труда нема плода»).

При відповіді на запитання про казки, учні назвали 2-3 українських казки – «Рукавичка», «Колобок», «Котигорошко», «Яйце-райце», «Пан Коцький», «Лисичка та журавель», «Кирило Кожум'яка» та інші. Але на запитання про улюблену казку і чому саме вона їм подобається багато учнів дали відповідь «Не знаю» або, назвавши казку, не змогли пояснити, чому саме вона їм подобається. Не змогли учні відповісти і на запитання про народні ігри.

Відповідаючи на запитання про українські свята, учні говорили, що бажають знати, як їх святкували і святкують, як вони називаються, які страви і як готують на ці свята, як одягалися люди, як вони прикрашали свої будинки у період свят, які подарунки дарували і дарують, хто вигадав святкувати ці особливі дні. Ми відзначили, що це запитання викликало інтерес школярів.

Учні не змогли назвати імена відомих в Україні чи їхньому місті людей, які б мали такі ж імена, як у них. Замість цього молодші школярі називали імена своїх батьків чи друзів.

Останнє питання у цьому завданні звучало так: «Що б ти розповів дітям про українські традиції через 100 років?» Більшість учнів не змогла

відповісти на це запитання. Ті учні, які відповіли на запитання, сказали, що розкажуть про Різдво, як відзначали свята, про національний одяг.

Завдання «Знання національного костюма»

Мета: виявити рівень обізнаності із елементами національних костюмів різних народів.

Матеріал: ілюстрації, елементи одягу, головних уборів.

Відповідаючи на запитання про національний костюм, учні говорили, що до нього входять вишиванка, віночок, спідниця, шаровари, червоні чоботи. Проте жоден не назвав усі елементи костюма відразу, в основному вказували один або два елементи. Деякі учні підкреслювали: чоловічий костюм – це сині шаровари, жіночий – спідниця, і знову ж називалися лише окремі елементи костюма. Коли учням показали картинки із зображенням людей у національних костюмах (українському, грузинському, шотландському), то більша частина школярів безпомилково вказала на український костюм як національний костюм своєї держави. Проте ані грузинський, ані шотландський костюми дітям відгадати не вдалося. Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Знання про культуру і традиції свого народу» представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Знання про культуру і традиції свого народу» на констатувальному етапі експерименту в КГ та ЕГ

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Оптимальний	12	9,23	11	8,46
Середній	26	20	26	20
Мінімальний	92	70,77	93	71,54

Показник: наявність інтересу до пізнання іншої культури. Для визначення наявності інтересу до іншої культури учням початкової школи запропонували виконати таке завдання.

Завдання: «Нове знайомство»

Мета: визначити зацікавленість учнів в одержанні нових знань про життя і культуру інших народів.

Матеріал: картинки, на яких зображено види Великобританії, Іспанії, Росії, Болгарії, Японії, Австралії. Картинки із зображенням жителів цих країн у національному одязі, набір запитань.

Процедура виконання: експериментатор запропонував молодшим школярам відповісти на запитання «Якби ти знаходився в одній з цих країн, яка незнайома для тебе, де б ти хотів побувати, що хотів би побачити?» Школярі по-різному відповідали на ці запитання. Багато хто з учнів хотів би відвідати певне місто, а деякі хотіли б побувати в школі, парку, на вулиці, де багато людей, на площі з пам'ятником. На запитання «Що б ти хотів там побачити?» найчастішою була відповідь – людей. Деякі школярі вказували, що хотіли б подивитися на будинки та вулиці, магазини з іграшками та розважальні центри з атракціонами. Жоден зі школярів не сказав, що хотів би відвідати музей у цій країні, де міг би дізнатися про традиції, історію, життя людей цієї місцевості. На запитання «Що б ти хотів дізнатися про людей цієї країни?» школярі відповідали так: дізнатися, як вони бережуть природу, яка улюблена страва мешканців цієї країни, як ці мешканці проводять вихідні дні, які мультики дивляться, звідки з'явилися їхні міста і вони самі, як ці люди живуть, що їм подобається.

Свого нового знайомого з іншої країни вони розпитали б про те, де він живе, чому так одягнений, про його захоплення. Деякі школярі вказали, що хотіли б дізнатися про те, як їхні нові знайомі з друзями відзначають свята, дні народження, Новий рік. Відповідь на запитання про те, що може бути важливим для жителів цієї країни, чи відрізняються їхні цінності від цінностей українців, викликало труднощі у школярів, їм було важко

відповісти на це запитання, багато хто називав як цінність матір, батька, друзів. Проте були і такі відповіді: Батьківщина, мій край, моя сім'я, дружба. Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Наявність інтересу до пізнання іншої культури» представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Наявність інтересу до пізнання іншої культури» на констатувальному етапі експерименту в КГ та ЕГ

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Оптимальний	16	12,31	20	15,38
Середній	38	29,23	32	24,62
Мінімальний	76	58,46	78	60,00

Показник: знання досягнень культури, властивих певному народу. Для визначення знань досягнень культури, властивих певному народу, учні виконували таке завдання.

Завдання: «Менеджер арт-холу»

Мета: виявити наявність інтересу молодших школярів до культури інших народів, з'ясувати обізнаність молодших школярів про їхню культурну спадщину.

Матеріал: аркуші паперу, олівці, набір запитань.

Під час процедури виконання учням зачитувалася така ситуація: «Тобі запропонували відкрити свій арт-хол, в якому проходитимуть виставки на різну мистецьку тематику. До тебе звернулася громада національних меншин твого регіону із проханням зробити виставку пам'яток культури і мистецтва інших народів». Учні початкової школи повинні були відповісти на такі запитання: «Які культури будуть представлені в їхньому арт-холі?», «Як буде

обладанане приміщення цього арт-холу?», «Що буде у твоєму арт-холі: картини, національні костюми чи предмети побуту, щось інше?», «Хто відвідає твій арт-хол?».

Учні малювали приміщення, багато хто вивішував вивіску «Арт-хол», але лише невелика частина школярів змогла сказати, які народи і національності тут будуть представлені (називали переважно українців, росіян, поляків, вірменів, грузинів), а інша частина вагалася з відповідями. Серед відповідей була і така: «Мій арт-хол буде відкритий для всіх добрих людей».

Внутрішній інтер'єр більшість школярів малювали просто: позначали межі приміщення, квадратики – місця для експонатів. Хоча у своїх відповідях відзначили, що арт-хол буде виставляти картини й національні костюми, але показати на малюнках це не змогли. Лише деякі школярі відображали відповідність своїх відповідей на малюнках. Якщо учні говорили, що в арт-холі будуть виставлені книги різними мовами, то на малюнках на зображенні книг вони писали назви, крім української, тільки англійською або німецькою мовами. Деякі школярі відзначали, що в арт-холі буде виставлено тільки картини і нічого більше, але вони не могли передати тематику картин і розповісти про них. Багато хлопчиків зазначили, що хотіли б виставити в арт-холі пам'ятки історії та археологічних розкопок: золото, зброю, кістки динозаврів, звірів. У свою чергу, дівчатка говорили про виставку ляльок, іграшок, суконь. На запитання «Хто відвідає ваш арт-хол?» частина учнів відповіла – друзі і батьки. Деякі з учнів серед відвідувачів арт-холу вказали своїх учителів, інших близьких родичів, сусідів, гостей міста.

Про призначення і важливість подібних виставкових приміщень і центрів більшість учнів не змогла обґрунтувати своєї думки. Їм також було складно пояснити, чому відвідувачі будуть туди ходити.

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Знання досягнень культури, властивих певному народу» представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Знання досягнень культури, властивих певному народу» на констатувальному етапі експерименту в КГ та ЕГ

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Оптимальний	5	3,85	7	5,38
Середній	8	13,85	19	14,62
Мінімальний	107	82,3	104	80,00

Охарактеризуємо кількісні результати виконання ряду експериментальних завдань за когнітивним критерієм в експериментальній групі. Так, за результатами виконання завдань: оптимальний рівень виявлено у 13,64% учнів, середній рівень – 49,79%, мінімальний рівень – 36,57% респондентів. У контрольній групі оптимальний рівень виявлено у 14,12% учнів, середній рівень – 45,37%, мінімальний рівень – у 40,51% респондентів.

Узагальнені дані показників рівнів сформованості мультикультурної компетентності за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Показники рівнів сформованості мультикультурної компетентності за когнітивним критерієм на констатувальному етапі експерименту в експериментальній та контрольній групах

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Оптимальний	11	8,46	13	9,74
Середній	27	21,03	26	19,74
Мінімальний	92	70,51	91	70,00

Мотиваційно-ціннісний критерій. Показник: шанобливе ставлення до культурної спадщини рідного народу і його традицій. Для визначення вищевказаного показника ми застосували завдання «Авторська виставка».

Мета: виявити шанобливе ставлення школярів до культурної спадщини українського народу і його традицій.

Матеріал: аркуші паперу, олівці.

Учням було запропоновано поміркувати над ситуацією «Тобі та твоїм однокласникам доручили зібрати предмети української культури й відкрити виставку у своїй школі. Що ти будеш збирати? Чому? Хто прийде на твою виставку – однокласники, батьки, друзі, гості твого міста? Чи буде їм цікаво? Чому? Розкажи про свою виставку».

Учні без труднощів називали експонати своєї виставки – зброя, предмети мистецтва, український одяг, український посуд, але їм було важко пояснити, чому вони будуть виставляти саме ці предмети. Частина учнів не змогла дати відповідь узагалі й зазначили, що вони не знають, чому буде присвячена їхня виставка.

Учні констатували, що їхню виставку відвідуватимуть українці, прості люди й однокласники, дорослі люди. Багато хто з учнів хотів запросити на виставку своїх друзів (школярі називали імена). Ніхто з учнів не передбачив, що таку виставку можуть відвідати і гості міста або люди з інших міст і що вона може бути їм цікава як джерело знань про українську культуру та традиції.

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Шанобливе ставлення до культурної спадщини рідного народу і його традицій» представлено в таблиці 2.6.

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Шанобливе ставлення до культурної спадщини рідного народу і його традицій» на констатувальному етапі експерименту в КГ та ЕГ

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Оптимальний	14	10,77	12	9,23
Середній	26	20,00	23	17,69
Мінімальний	90	69,23	95	73,08

Показник: повага до культурних і життєвих цінностей інших людей.

Завдання: «Жива колискова пісня»

Мета: визначити наявність у школярів позитивного ставлення до культури іншого народу.

Матеріал: текст дитячої пісні українською мовою, аудіо- та відеозапис колискових пісень, словник-коментар.

Процедура виконання: експериментатор об'єднує клас учнів у пари. Учням роздаються тексти колискових пісень різних народів (польська, татарська, російська, українська, непальська, мексиканська, литовська, конго, ірландська, голландська, вірменська, англійська). Школярам потрібно прочитати текст пісні і розіграти її під аудіозапис. Далі експериментатор попросив придумати рухи, які будуть передавати зміст кожної колискової. Кожна з об'єднаних пар демонструвала свій варіант інсценування. Після демонстрації під аудіозапис учням вмикалися відеозаписи анімаційних мультфільмів, і вони мали змогу співставити свою інсценізацію з авторами-мультиплікаторами. Експериментатор пропонував учням висловити свою думку з приводу побаченого і почутого.

Більшості учнів завдання сподобалося своєю рухливістю та можливістю проявити себе. Молодші школярі висловлювали різні думки спочатку з того приводу, що їм дивним здавався зміст колискових пісень

інших народів. Але вони із задоволенням придумували рухи-пантоміми, щоб передати його. Багато хто з учнів під час виконання рухів вимовляв і слова, щоб пояснити глядачам зміст колискової. Ще більшим було здивування і задоволення учнів, коли вони порівнювали свою інсценізацію із мультфільмом. Майже всі школярі зробили висновок про те, що у кожного народу свої колискові, які іноді кардинально відрізняються від українських колискових пісень. Але більшість дітей погодилася з тим, що всі колискові пісні передають один і той же головний зміст – приспати міцним сном дитину. Загалом пісні, їх зміст та інсценування сподобалися учням, вони позитивно сприйняли відеофрагмент іноземною мовою (мовою оригіналу того народу, колискову якого вони інсценували) й спробували навіть підспівувати з українського перекладу цієї пісні.

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Повага до культурних і життєвих цінностей інших людей» представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Повага до культурних і життєвих цінностей інших людей» на констатувальному етапі експерименту в КГ та ЕГ

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Оптимальний	9	6,92	9	6,92
Середній	21	16,15	23	17,69
Мінімальний	100	76,92	98	75,38

Показник: готовність до сприйняття духовних цінностей представників різних культур.

Завдання: «Реставратор»

Мета: виявити готовність учнів до сприйняття духовних цінностей представників різних культур.

Матеріал: кольоровий папір, ножиці, поштові листівки та різноманітні зображення творів сучасного абстрактного українського, європейського, східноазіатського живопису, які легко відтворити за допомогою фігур, вирізаних із паперу.

Учням запропонували об'єднатися у пари. Кожна пара отримала листівку з репродукцією картини. Школярам треба було вирізати з кольорового паперу деталі картинки, приділяючи увагу відповідності кольору й форми оригіналу. Після того, як кожна пара вирізала деталі малюнка, вона передала їх іншій парі, не показуючи листівку-оригінал. Перша пара учнів розповідала другій, як скласти частини разом, щоб відповідати малюнку та формі листівки-оригіналу. Друга пара складала деталі в цілу картину, після цього порівнювали отримані малюнки з оригіналом. Потім пари мінялися ролями. Більшість учнів із радістю працювала з кольоровим папером, зацікавлено розглядала запропоновані репродукції, але їм було важко дати опис листівки-оригіналу. Багато учнів з цікавістю робили копію малюнка, але коротко, неповно й сухо описували те, що у них вийшло.

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Готовність до сприйняття духовних цінностей представників різних культур» представлено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Готовність до сприйняття духовних цінностей представників різних культур» на констатувальному етапі експерименту в КГ та ЕГ

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Оптимальний	5	3,85	6	4,62
Середній	15	11,54	16	12,3
Мінімальний	110	84,61	108	83,08

Узагальнені дані показників рівнів сформованості мультикультурної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Показники рівнів сформованості мультикультурної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі експерименту в експериментальній та контрольній групах

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Оптимальний	9	7,18	9	6,92
Середній	21	15,90	21	15,90
Мінімальний	100	76,92	100	77,18

Комунікативно-діяльнісний критерій. Показник: відкритість до діалогу

Завдання «Безлюдний острів»

Мета: визначити готовність учнів початкової школи пристосуватися до змін, з'ясувати ставлення учнів до змін, що відбуваються в їх оточенні.

Матеріал: ілюстрації безлюдного острова, картинки людей різних національностей, набір олівців, набір паперу.

Процедура виконання: учням пропонувалося уявити, що вони потрапили на острів зі своїми друзями та кількома дітьми, мову яких вони не розуміють. Їх обов'язково знайдуть, але це трапиться не скоро. На острові немає звичайних будинків, спортивних майданчиків. Учні повинні були відповісти на запитання: «Що вони будуть робити? Як будуть проходити їхні дні? Чим займатимуться діти, мову яких вони не можуть зрозуміти? Чи будуть вони жити разом, чи кожен сам по собі?» Більшість учнів не змогла виконати це завдання, вони не знають, чим би вони займалися і як би жили на безлюдному острові. Серед відповідей були такі: «Жив би з друзями, їв би фрукти, ананаси і банани», «Разом з другом спробували б послати сигнал про

допомогу», «Зробили б пліт і вирушили б по морю рятуватися», «Поводилися б, як герої мультфільму «Мадагаскар» Але більша частина учнів відповіла однозначно: «Не знаю». Школярі відповідали, що вони не намагалися б змінити ситуацію, жили б далі, жили б з тим другом, з яким потрапили на острів, і лише невелика частина учнів відповіла, що спільно з іншими дітьми на острові вони спробували б вибратися й дістатися дому.

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Відкритість до діалогу» представлено в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Відкритість до діалогу» на констатувальному етапі експерименту в КГ та ЕГ

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Оптимальний	14	10,77	11	8,46
Середній	24	18,46	24	18,46
Мінімальний	92	70,77	95	73,08

Показник: застосування норм міжкультурного етикету.

Завдання «Я - співрозмовник»

Мета: з'ясувати, чи обізнані учні щодо культури поведінки й спілкування з дорослими людьми та однолітками.

Матеріал: набір питань.

Процедура виконання: учням пропонувалося відповісти на низку запитань. На запитання «Чи завжди ти вітаєшся першим?» більшість учнів відповіла позитивно: «Так, завжди». Деякі учні зазначили, що вітаються першими іноді, а частина відповіла негативно.

Відповіді на запитання «Чи завжди ти дякуєш за надану тобі допомогу?» були такими: більша частина опитуваних відповіли «Так». На запитання «Чи перебиваєш ти того, з ким розмовляєш?» більшість учнів

відповіла «Ні». Практично всі учні відповіли «Так» на запитання «Чи знаєш ти, як треба поводитись у розмові з батьками? Вчителями? Однокласниками?» Але додаткове запитання «Чим відрізнятиметься твоя поведінка в розмові з ними?» викликало труднощі. Багато учнів так і не змогли назвати особливості спілкування з батьками, вчителями й однокласниками. Деякі школярі відповідали таке: «Потрібно з усіма розмовляти шанобливо, не можна перемовлятися, з учителями та батьками не можна розмовляти так, як іноді можна з однокласниками». Декілька учнів відповіли так: «Моя поведінка нічим не буде відрізнятися у розмові з учителями, однокласниками, батьками».

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Застосування норм міжкультурного етикету» представлено в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Застосування норм міжкультурного етикету» на констатувальному етапі експерименту в КГ та ЕГ

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Оптимальний	9	6,92	9	6,93
Середній	24	18,46	21	16,15
Мінімальний	97	74,62	100	76,92

Показник: толерантне ставлення до культурної своєрідності співрозмовника.

Завдання «Як би ти вчинив?» (За Е. Койковою)

Мета: визначити толерантне ставлення учнів до інших людей і вміння поводитись у будь-якій ситуації.

Процедура виконання: учням було запропоновано визначити, як би вони вчинили у певних ситуаціях.

1. Уяви, що на шкільному святі на сцені читають вірші іноземною мовою, ти:

- уважно слухаєш;
- підійшов би після свята і розпитав би, про що вірш;
- не слухав би, тому що не розумієш мову;
- розсміявся.

Варіанти рішень цієї ситуації були різними. Частина учнів відповіла, що уважно слухала б вірш до кінця, приблизно така ж кількість учнів зазначила, що не слухатимуть, тому що не розуміють мови вірша. Кілька учнів розсміялися б. І ніхто не вибрав відповідь, що він підійде і дізнається, про що ж був вірш, який щойно прослухали.

2. Удома на святі тебе попросили станцювати будь-який народний танець. Ти:

- станцював би танець, який знав, як міг;
- відмовився б;
- перепитав, який саме танець танцювати.

При відповідях на це завдання практично всі школярі відповідали, що вони станцювали б, як змогли. Невелика частина школярів сказала, що вони відмовляться танцювати, і ніхто не став би перепитувати, який танець потрібно станцювати.

3. Ти йшов вулицею і почув національну музику. Що б ти зробив:

- зупинився, дослухав до кінця;
- почав рухатися під музику;
- пішов далі, не прислухаючись до музики.

Учні, в силу емоційного сприйняття навколишнього світу, з цікавістю слухали запитання і багато хто з них відповів, що вони б почали рухатися під музику, але деякі додавали, що вони не стали б танцювати, якби поряд були

їхні батьки, або навпаки, якби вони були зі своїми друзями. Невелика кількість учнів відповіла, що вони б зупинилися і дослухали музику до кінця. Багато хто пішов би далі, не дослухаючись до музики.

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Толерантне ставлення до культурної своєрідності співрозмовника» представлено в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Результати рівнів сформованості мультикультурної компетентності за показником «Толерантне ставлення до культурної своєрідності співрозмовника» на констатувальному етапі експерименту в КГ та ЕГ

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Оптимальний	6	4,62	7	5,38
Середній	11	8,46	13	10,00
Мінімальний	113	86,92	110	84,62

Узагальнені дані показників рівнів сформованості мультикультурної компетентності за комунікативно-діяльнісним критерієм на констатувальному етапі експерименту подано в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Показники рівнів сформованості мультикультурної компетентності за комунікативно-діяльнісним критерієм на констатувальному етапі експерименту в експериментальній та контрольній групах

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Оптимальний	10	7,44	9	6,92
Середній	20	15,13	19	14,87
Мінімальний	100	76,92	102	78,21

Таким чином, на констатувальному етапі експерименту виявлено загальний рівень сформованості мультикультурної компетентності учнів за допомогою низки діагностувальних завдань за когнітивним, мотиваційно-ціннісним та комунікативно-діяльнісним критеріями. Отримані дані за кожним із сформованих критеріїв мультикультурної компетентності учнів дозволили визначити її інтегральний показник (див. табл. 2.14 та рис. 2.5).

Таблиця 2.14

**Загальний рівень сформованості мультикультурної компетентності
учнів на констатувальному етапі експерименту**

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
Оптимальний	10	7,33	10	7,62
Середній	23	17,33	22	16,68
Мінімальний	97	75,34	98	75,7

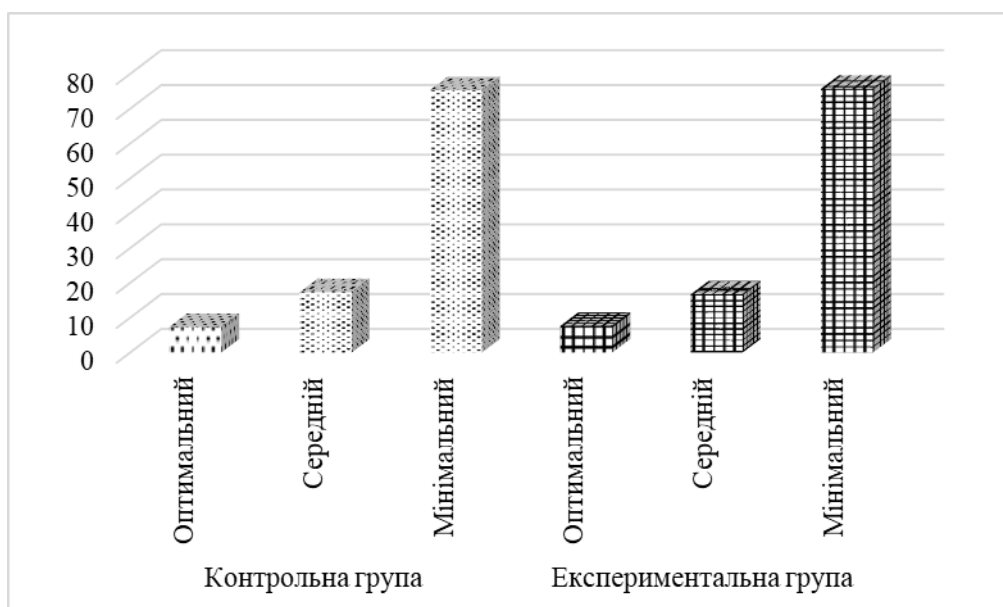


Рис. 2.5. Загальний рівень сформованості мультикультурної компетентності учнів на констатувальному етапі експерименту

За результатами констатувального етапу дослідження зроблено висновок про існування протиріччя між наявністю сприятливих умов для

здійснення формування мультикультурної компетентності учнів та відсутністю засобів використання освітнього потенціалу середовища початкової школи.

Узагальнюючи результати за кожним критерієм за допомогою методів математичної статистики та визначення середнього арифметичного було встановлено, що учні початкової школи у переважній більшості мають середній та мінімальний рівні сформованості мультикультурної компетентності. Отримані дані показали, що традиційна організація освітнього процесу у середовищі початкової школи не забезпечує ефективного формування мультикультурної компетентності учнів, а тому потребує реалізації відповідних організаційно-педагогічних умов та впровадження експериментальної моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, які будуть обґрунтовані у наступному підрозділі дисертаційного дослідження.

Висновки до другого розділу

У ході роботи над дисертаційною проблематикою визначено компоненти, критерії, показники та рівні сформованості мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Зокрема основними компонентами в структурі мультикультурної компетентності ми запропонували вважати *когнітивний*, який охоплює знання, правильність і повноту уявлень про культуру, традиції, звичаї, соціальне життя в інших країнах, усвідомлення національної приналежності, знання культури, історії, мови, звичаїв, традицій, обізнаність щодо життя та діяльності відомих представників свого народу, позитивну мотивацію до вивчення як рідної, так й іноземних мов; *мотиваційно-ціннісний компонент* мультикультурної компетентності, який характеризується наявністю власних життєвих цілей та планів, розвитком толерантності, позитивним сприйняттям культурної розмаїтості, шанобливим ставленням до представників інших культур, сформованістю позитивної мотивації щодо власного потенціалу в мультикультурному середовищі; *комунікативно-діяльнісний компонент* мультикультурної компетентності охоплює умінням контролювати свою поведінку під час взаємодії з представниками інших культур, умінням за зовнішніми ознаками визначити емоційний стан співрозмовника, створювати сприятливий емоційний клімат у процесі міжособистісного спілкування, здатність діяти самостійно та ефективно співпрацювати у мультикультурному колективі.

Відповідно до компонентів визначено критерії сформованості мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи:

– *когнітивний* (показники: знання про культуру і традиції свого народу; наявність інтересу до пізнання іншої культури; знання досягнень культури, властивих певному народу);

– *мотиваційно-ціннісний* (показники: шанобливе ставлення до культурної спадщини рідного народу і його традицій, повага до культурних і життєвих цінностей інших людей, готовність до сприйняття духовних цінностей представників різних культур);

– *комунікативно-діяльнісний* (показники: відкритість до діалогу; застосування норм міжкультурного етикету; толерантне ставлення до культурної своєрідності співрозмовника).

Визначення критеріїв і показників сформованості мультикультурної компетентності уможливило окреслити рівні сформованості мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи: оптимальний, середній, мінімальний.

Оптимальний рівень характеризується наявністю фактичних уявлень про культуру і традиції свого народу та інтерес до пізнання іншої культури, готовність до сприйняття духовних цінностей представників різних культур.

Середній рівень характеризується наявністю нечітких знань про культуру і традиції свого народу, простежується ситуативний інтерес до пізнання іншої культури, епізодичне виявлення толерантного ставлення до культурної своєрідності співрозмовника.

Мінімальний рівень характеризується відсутністю або незначним обсягом уявлень про культуру і традиції свого народу, відсутні інтерес до пізнання іншої культури та вміння вирізняти межі толерантної поведінки.

Для діагностики рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи було дібрано адекватні діагностичні методики і спеціальні завдання: «Знання національного костюма», «Розповідь про традиції рідного народу», «Вивчення розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках», «Безлюдний острів», ситуації морального вибору «Як би ти вчинив?». Діагностувальна робота базувалася на принципах одночасного вивчення колективу та особистості й вивчення педагогічних явищ у динаміці.

Констатувальним етапом було охоплено 260 учнів – представників восьми національностей (включаючи українську).

Вивчено стан готовності вчителів до формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи: розуміння педагогами поняття «мультикультурний» та їхнє ставлення до людей із неслов'янською зовнішністю. Анкетування засвідчило прихильне ставлення педагогів до людей із неслов'янською зовнішністю та негативне сприйняття скінхедів, а також належне усвідомлення педагогами необхідності підтримки у власній сім'ї національних традицій, спілкування українською мовою та значення етнічного чинника в освітньому середовищі початкової школи. Анкетування також виявило недостатність розробки науково-теоретичних матеріалів та організаційно-методичного інструментарію для формування мультикультурної компетентності учнів.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що значний відсоток учнів початкової школи має мінімальний рівень сформованості мультикультурної компетентності - 75,70 % у ЕГ і 75,34 % у КГ. Середній рівень виявили 16,68 % учнів ЕГ та 17,33 % учнів КГ. Щодо оптимального рівня було отримано такі результати: 7,62 % молодших школярів та 7,33 % КГ.

Такий низький рівень сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи, за наведеними вище показниками, зумовлений поверхневими знаннями про мультикультурність, пасивною позицією стосовно дотримання норм толерантної поведінки, що виявляється у байдужості, відокремленості, несформованими ціннісними орієнтаціями, проявами нетерпимості до інших культур і народів, низьким рівнем культури міжнаціонального спілкування.

Таким чином, проведений аналіз виявив недостатню спрямованість сучасного освітнього середовища початкової школи на формування мультикультурної компетентності учнів, що зумовило необхідність посилення уваги до означеної проблеми, зокрема реалізації відповідних

організаційно-педагогічних умов та впровадження експериментальної моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, які будуть обґрунтовані у наступному підрозділі дисертаційного дослідження.

Результати дослідження другого розділу представлені публікаціями автора [111; 113; 118].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування мультікультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи

Аналіз науково-педагогічної літератури та наші власні спостереження дозволяють зробити висновок про те, що контингент загальноосвітніх шкіл є багатонаціональним, але вчителі здебільшого не враховують у своїй професійній діяльності етнокультурні й етнопсихологічні особливості учнів. З одного боку, ми розцінюємо як позитив цей факт, адже педагоги абсолютно неупереджено ставляться до кожного учня, на чому наголошує гуманна педагогіка. З іншого ж – втрачається етнічна складова освітнього процесу, яка здатна його урізноманітнити і збагатити. Більшість методичних матеріалів відзначається монокультурною спрямованістю, у той час як сучасне суспільство ставить перед школою завдання виховувати всебічно розвинену особистість, підготовлену до життя у мультікультурному світі.

На думку багатьох учителів, школа не готує учнів до самостійного життя, не дає необхідний життєвий досвід і практичні навички. Саме тому слід приділяти більше уваги розвитку загальної культури учнів, їх творчого потенціалу, етнокультурної соціалізації. Ми цілком погоджуємося з думкою І. Балицької, яка переконана, що модернізація системи освіти, яка триває в Україні, має на увазі створення сприятливого педагогічного та психологічного клімату, розумове і моральне виховання мультікультурної особистості, розвиток критичного мислення, заохочення вчинків і рішень у дусі гуманізму й міжкультурного діалогу, ініціація соціально активних громадянських дій [12].

На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи виявлено педагогічні проблеми щодо результативності, змісту, організації освітньо-виховної роботи у середовищі початкової школи, що дає підстави виокремити напрями їх вирішення у контексті реалізації компетентісно орієнтованої освіти, зокрема: оновити освітнє середовище початкової школи, активізувати впровадження діяльнісних методів, змінити спрямованість виховної діяльності (від формального проведення заходів до формування мультикультурної компетентності особистості).

Вивчення та аналіз проблеми формування мультикультурної компетентності у сучасній початковій школі, недостатня теоретична розробленість кола питань щодо формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи, відсутність психолого-педагогічних рекомендацій щодо мультикультурної освіти, аналіз анкет батьків і вчителів дозволяє виділити суперечності між:

- підвищенням рівня мультикультурності соціального середовища та невідповідністю сучасних учнів до міжкультурної взаємодії у строкатому розмаїтті націй;

- потребою сучасного суспільства у вивченні й розумінні дітьми світової та національної культури та відсутністю методичних матеріалів для реалізації цього аспекту в освітньому середовищі початкової школи.

Ці протиріччя вирішуються, зважаючи на цілу низку педагогічних умов, оскільки, як відзначав Ю. Бабанський, будь-яка система може успішно функціонувати й розвиватися при дотриманні певних умов [7, с. 103]. На думку Ю. Бабанського, педагогічні умови – «це відповідні педагогічні обставини, які впливають на прояв педагогічних закономірностей» [8].

У філософському трактуванні під умовою розуміють ставлення предмета до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати. Цей термін визначають із різних позицій: як сукупність об'єктивних можливостей, спрямованих на вирішення поставленої мети; як наявність певних передумов, завдяки яким можна передбачити способи перетворення мети в методи,

прийоми та організаційні форми роботи; як обставини процесу навчання, що забезпечують досягнення поставленої мети.

Розглядаючи зміст поняття «умова», ми намагалися уточнити специфіку даного терміна, оскільки спираємося на думку, що організаційно-педагогічна умова, в контексті нашого дослідження, є сутнісним компонентом освітнього процесу, що включає у себе зміст, методи, принципи, організаційні форми і засоби формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

У сучасному тлумачному словнику української мови знаходимо аналогічне визначення поняття «умова»: «Умова – це необхідна обставина, що уможливорює здійснення, утворення чогось або сприяє чомусь» [36, с. 879]. У тлумачному словнику Д. Ушакова термін «умова» визначається як «правила, установлені для тієї або іншої галузі життя, діяльності. Те, що робить можливим що-небудь інше, що визначає собою що-небудь інше».

У тлумачному словнику за редакцією С. Ожегова і Н. Шведової знаходимо ще одне тлумачення дефініції: «Умова – це сукупність даних, положення, що лежать в основі чогось» [208, с. 538].

Разом з тим, «умову» визначають як категорію, в якій відображено універсальні відношення об'єкта до тих факторів, завдяки яким він виникає й існує [268, с. 703]; як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що, ймовірно, впливають на розвиток конкретного психічного явища [146, с. 206]; як правило, що встановлене в будь-якій сфері життя, обставина, за якої відбувається процес [208].

Предметом нашого дослідження є організаційно-педагогічні умови. Слід зазначити, що в сучасній педагогічній науці немає єдиного підходу до визначення поняття «педагогічні умови». У контексті зазначеного вище, необхідно з'ясувати сутність поняття організаційно-педагогічні умови.

Слід зазначити, що спільним у визначенні поняття «організаційно-педагогічні умови» є дотримання в довідковій літературі [58, с. 302] позиції

щодо тлумачення умов як обставина, рушійна сила, сукупність впливів педагогічного процесу, необхідних для досягнення його мети.

Термін «педагогічні» вказує зв'язок обставин з організацією освітнього процесу і середовищем, в якому він відбувається.

Варто зазначити, що у психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до тлумачення поняття «педагогічні умови».

Так, А. Найн [195] та І. Аксаріна [1, с. 12] вважають педагогічні умови сукупністю об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань. За визначенням В. Андрєєва, педагогічні умови є обставинами навчально-виховного процесу, які є наслідком цілеспрямованого добору, розробки та застосування елементів змісту, форм і методів навчання з метою виконання дидактичних задач [3, с. 418-419].

Вітчизняна вчена О. Надєєва під педагогічними умовами розуміє особливості комунікативного процесу, педагогічні технології, форми організації освітнього процесу, методи й прийоми, засоби навчання [193, с. 9]. Натомість, Б. Федоришин розглядає педагогічні умови як джерело виникнення, існування й розвитку самого процесу; як ту «атмосферу», де цілеспрямованість і логічна послідовність сприяють досягненню ефективності освітнього процесу.

У свою чергу, В. Беліков вважає, що педагогічні умови створюються в освітньому процесі та забезпечують найбільш ефективно його протікання, а підґрунтям виступає діяльність [14, с. 128]. Отже, педагогічні умови – це спеціально створені умови, які можуть регулювати педагогічний процес, взаємодоповнюють його компоненти.

Одним із різновидів педагогічних умов є «організаційно-педагогічні умови», які залежать від особливостей організації освітнього процесу. Термін «організаційно-педагогічні умови» складається з двох понять: «організація» і «педагогічні умови». Згідно зі словником психолого-педагогічних термінів і понять слово «організація» має наступний синонімічний ряд: облаштування,

об'єднання, угруповання, приведення в систему, формування певної структури та її адміністрування [255]. Пояснюючи поняття «організація» «як упорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети» [229, с. 25], І. Підласий вважає зазначену категорію однією із компонентів педагогічного процесу, який із цільовим, змістовим та результативним утворюють означену систему [229, с. 162-164].

На думку В. Мельніченка поняття «організація» – це внутрішня упорядкованість, узгодженість взаємодії більших і менших частин моделі системи; її сутність зумовлена сукупністю процесів, дій, що приводять до утворення та вдосконалення взаємодії між її складовими та підсистемами» [185].

Слід зазначити, що до визначення організаційно-педагогічних умов існують декілька підходів:

- перший: сукупність будь-яких можливостей, що забезпечують успішне вирішення освітніх завдань (Є. Козирєва) [136, с. 4-9]; сукупність можливостей змісту, форм, методів цілісного педагогічного процесу, спрямованих на досягнення педагогічної діяльності (В. Беліков) [14, с. 235];
- другий: сукупність об'єктивних можливостей навчання та виховання, а також такі обставини педагогічної взаємодії суб'єктів, які є результатом цілеспрямованого, спланованого відбору, побудови та застосування елементів змісту, методів (прийомів) для досягнення мети педагогічної діяльності (С. Павлов) [213, с. 14]; принципові основи для поєднання процесів діяльності з управлінням ними (О. Свєрчков) [250, с. 279-282].

На основі узагальнення визначень поняття «організаційно-педагогічні умови» виокремлюються їх характерні ознаки, зокрема: сукупність цілеспрямовано сконструйованих можливостей контенту, форм, методів цілісного процесу педагогічного впливу, що сприяють успішному вирішенню його завдань; сукупність заходів впливу на основі управління педагогічною системою (освітнім процесом або його складовими) у тій чи іншій ситуації.

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

Для нашого дослідження є цікавими дві групи організаційно-педагогічних умов: перша – спрямована на забезпечення процесу формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи (рівень професійності педагогів, мотивація учнів); друга – спрямована на вдосконалення зазначеного процесу (матеріально-технічне, управлінське, навчально-методичне) [98].

З урахуванням викладеного вище та у контексті проблеми дослідження організаційно-педагогічні умови – це взаємопов'язані обставини і способи організації процесу формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й оновлення змісту, методів, організаційних форм освітнього середовища школи I ступеня.

З метою ефективної реалізації мети і завдань дослідження розроблено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, як сукупність факторів, що забезпечують регулювання, взаємодію суб'єктів в освітньому середовищі початкової школи, вдосконалюють міжособистісні стосунки суб'єктів зазначеного педагогічного процесу.

У межах нашого дослідження під організаційно-педагогічними умовами ми будемо розуміти діючі елементи педагогічної системи, що забезпечують досягнення конкретної педагогічної мети, тобто обставини, від яких залежить і за яких відбувається процес формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Організаційно-педагогічні умови базуються на методології формування мультикультурної компетентності учнів, що відображає взаємозв'язок та

взаємодію різних підходів до вивчення проблеми теорії і практики формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, а саме:

середовищного підходу – який ми розуміємо і як умову реалізації виховного впливу, і як спосіб організації середовища та підвищення його виховного потенціалу з метою впливу на особистість учня. Поняття «середовище» розкривається із соціологічної, соціально-педагогічної та функціональної позицій. У педагогіці під виховним середовищем розуміють «сукупність оточуючих виховання соціально-цінних обставин, які впливають на його особистісний розвиток та сприяють входженню у сучасну культуру» [278, с. 192]. Освітнє середовище є середовищем навчального закладу, й воно повинно бути навчальним, розвивальним, виховним, інформативним, екологічним, естетичним, діалоговим, гуманним, творчим;

діяльнісного підходу, що передбачає таку організацію діяльності об'єкта, за якої він усвідомлює себе особистістю, виявляє і розкриває свої можливості, творчі здібності і виступає активним учасником різних видів діяльності в системі: «мета – мотив – засіб – дія – результат». Діяльнісний підхід орієнтує на взаємодію суб'єктів освітнього процесу на гуманістичних і демократичних принципах. Через діяльність і в діяльності народжуються і удосконалюються взаємини між вихованцями.

Теоретичні положення, розроблені сучасною педагогічною наукою, дозволили нам виділити основні напрями, за яких можна організувати мультикультурну освіту і виховання молодших школярів у сучасних умовах:

- по-перше, це визначення сутності мультикультурної освіти молодших школярів загалом і зокрема, виходячи з соціальних вимог та аналізу стану проблеми в науці;
- по-друге, розробка змісту мультикультурної освіти і виховання молодших школярів, виходячи з сучасної сутності мультикультурної освіти, з особливостей психології молодших школярів та аналізу мультикультурності в існуючій практиці;

- по-третє, розробка зразкової системи мультикультурної освіти і виховання молодших школярів, що охоплюють урочну і позаурочну діяльність, виходячи з особливостей початкової освіти;

- по-четверте, використання різноманітних форм і методів мультикультурної освіти і виховання, що враховують особливості власне мультикультурної освіти та психолого-педагогічних особливостей молодших школярів.

На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної теорії і практики формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи та особистого досвіду роботи нами визначено організаційно-педагогічні умови ефективного формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, дотримання та реалізація яких, на нашу думку, забезпечить ефективність формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи. Отже, припускаємо, що формуванню мультикультурної компетентності учнів сприятиме впровадження в освітній процес початкової школи таких організаційно-педагогічних умов:

- *організація педагогом міжкультурної комунікації суб'єктів освітнього процесу;*

- *інтеграція мультикультурного змісту освітнього середовища початкової школи;*

- *реалізація освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства.*

Зупинимось детальніше на теоретичному обґрунтуванні кожної із запропонованих умов.

Першою умовою була визначена *організація педагогом міжкультурної комунікації суб'єктів освітнього процесу.*

Наукою і практикою доведено, що одним із найважливіших складників життя людини є комунікація. У широкому сенсі це поняття охоплює значно більше, ніж просто обмін інформацією між людьми. До неї належать канали засобів передачі та одержання інформації, де задіяні машини, прилади,

штучний інтелект, комп'ютерні мережі і програми, культурні знаки, космічні реалії тощо. Попри постійні зміни в суспільстві та природі, незмінною залишається сутність людського спілкування, хоча форми, засоби і методи людської комунікації постійно змінюються.

Із зростанням глобалізаційних змін, поширенням міжнародних контактів, інтернаціоналізацією суспільства загалом змінився і характер спілкування. Налагодження ділових і дружніх контактів із представниками інших держав передбачає володіння іноземними мовами. Проте цього замало, оскільки серйозною перешкодою у спілкуванні з іноземцями є незнання їхніх етнічних і культурних особливостей.

Культурні моделі поведінки людині прищеплюють штучно, у процесі виховання у певному соціальному середовищі. Вона починає діяти, оцінювати дійсність хоч і по-своєму, але загалом у межах «записаної» в підсвідомості культурної програми, яка об'єднує спільноту. Комунікація є найважливішою частиною такої програми, яка настільки глибоко проникає у повсякденне життя, що людина не помічає, як сама дотримується «запрограмованих» норм і правил спілкування, поведінки. Хоча їх порушення призводить до непорозуміння, подиву, культурного шоку. Способи уникнення непорозумінь на культурному ґрунті у спілкуванні з іноземцями досліджує *міжкультурна комунікація*.

Виховання культури взаємовідносин представників різних культурних спільнот у шкільному просторі є невід'ємною умовою формування мультикультурної компетентності. У ході організації експериментальної роботи нами реалізовувалася авторська програма з формування мультикультурної компетентності, що передбачала використання найбільш ефективних способів та методів залучення представників різних культурних спільнот до шкільного життя.

Основним показником успішності мультикультурної освіти є відкритість особистості іншим етнокультурним цінностям, що означає, в першу чергу, шанобливе ставлення до людей іншого способу життя і

поведінки, бачення у культурному різноманітті джерела суспільного блага, готовність брати участь у вирішенні міжкультурних конфліктів.

Складна і вкрай суперечлива природа людини як істоти біологічної, соціальної і культуротвірної, відповідно, визначає і характер її індивідуального і суспільного буття. Задовольняти свої потреби сучасна людина здатна лише шляхом участі у суспільній з іншими людьми діяльності. Ця обставина зумовлює необхідність у комунікації з ними. Саме тому комунікація стала однією з важливих життєвих потреб людини, адже цілі, зміст і способи здійснення процесу спілкування накладають відбиток на формування людини, на суспільну свідомість і культуру, на систему життєвих цінностей та ідеалів, на її індивідуальне і суспільне буття. Все це передбачає не тільки подолання мовного бар'єру, але й формування готовності до міжнародного діалогу, розуміння культурної самобутності інших людей, визнання правомірності іншого бачення реальності й оволодіння новою концептуальною картиною світу, що сприяє розумінню соціальної дійсності й культури. Розширення меж політичних, економічних, культурних зв'язків між державами порушує питання про культурну самобутність і культурні відмінності різних народів.

Із збільшенням міждержавних та міжкультурних відносин з особливою гостротою постало питання про конструктивну міжкультурну взаємодію і культурний діалог, зросли значення та роль уміння визначати культурні особливості народів, поважати їх та, певним чином, знаходити «спільну мову». Тому звернення до міжкультурної комунікації як домінантної реалії сучасного світу є досить актуальною проблемою сьогодення.

Міжкультурна комунікація як суспільний феномен була безпосередньо викликана практичними потребами післявоєнного світу. Така необхідність виникла внаслідок бурхливого економічного розвитку багатьох країн та регіонів, революційних змін у технологіях та процесах виробництва. У результаті світ значно зменшився у розмірах – щільність та інтенсивність тривалих контактів між представниками різних культур значно зросли та

невпинно продовжували збільшуватися. Як зазначають Т. Грушевицька, В. Попков, А. Садохін, крім власне економіки, важливими галузями професійної та соціальної міжкультурної комунікації стали наука, мистецтво і туризм [61].

Цікавою і доволі метафоричною нам видається думка багатьох західних учених, які символічно зображують культуру у вигляді айсберга, в основі якого лежать культурні цінності та норми, а його вершиною є індивідуальна поведінка людини, яка інтуїтивно нею проявляється, насамперед, у спілкуванні з іншими людьми [61]. Саме тому науковці намагаються розглядати проблемні питання міжкультурної комунікації в онтологічному, гносеологічному, аксіологічному, теологічному, логічному, світоглядному, соціально-комунікаційному, антропологічному і духовно-культурному напрямках.

На переконання О. Пономарьова, гносеологічний аспект спілкування – це те, «...що воно є не тільки одним із засобів пізнання людиною зовнішнього світу, включаючи інших людей та саму себе, а й ефективним інструментом упорядкування відносин між людьми, між соціумом і довкіллям» [236, с. 33].

Важливо зазначити, що комунікація – явище складне й універсальне, її зміст і форми є предметом дослідження багатьох наук. Відтак, поняття «комунікація» може вживатись як у широкому значенні (універсальному), так і у суто предметному. Комунікація (від лат. *communicatio* – зв'язок, повідомлення) – спілкування, що ґрунтується на взаєморозумінні; повідомлення інформації від однієї людини до іншої або кількох інших» [241, с. 101].

Принцип діалогу, що використовується у міжкультурній комунікації, означає пошану і визнання усіх культур. Сучасні американські дослідники К. Сітарам і Р. Когделл пропонують практичні рекомендації, які допомагають формуванню терпимого ставлення до представників інших культур. Ці рекомендації можна назвати «кодексом міжкультурного взаєморозуміння».

Найголовнішою ідеєю тут виступає така: людина не повинна судити про цінності, переконання і звичаї інших культур з точки зору власних і виходити з переваги однієї культури над іншою. Ці та інші рекомендації сприяють виробленню толерантного ставлення до іншої культури.

Ми переконані, що толерантність виступає основним показником діалогу культур і припускає терпимість щодо інакомислення, чужих поглядів, вірувань, поведінки, до критики іншими своїх ідей, позицій і дій. Також толерантність розглядається як «певна світоглядна і морально-психологічна установка особистості на те, якою мірою приймати або не приймати різні, передусім чужі ідеї, звичаї, культури, норми поведінки тощо» [257, с. 54]. Проблема толерантності – це, передусім, проблема взаємовідношення представників різних культур, субкультур. Тому особливу роль тут відіграє чинник міжкультурного розуміння як елемент міжкультурної взаємодії.

Принцип толерантності в міжкультурних відносинах має на увазі повагу права кожної людини на збереження власної індивідуальності і культурної своєрідності. Міжкультурна комунікація може бути успішною тільки при дотриманні толерантності, поваги права на збереження і утвердження самотності своєї культури.

У початковій школі міжкультурна толерантність починається з толерантної комунікативної поведінки, яка пов'язана з формуванням ввічливості, мовного етикету та культури спілкування. Це означає, що ми маємо акцентувати увагу членів учнівського колективу на використанні формул мовленнєвого етикету, а саме вмінню дати емоційну оцінку (висловити радість, задоволення, симпатію, інтерес, схвалення, вміння заспокоїти когось), вміння висловити згоду, заохочення до дії, пропозицію допомоги, вмінню прийняти запрошення тощо. Міжкультурна толерантність є одним із показників сформованої мультикультурної компетентності в учнів початкової школи.

Побудова системи толерантних відносин між учнями відбувається через розвиток таких якостей, як стійкість до підвищених психологічних

навантажень, до тривалого емоційного напруження, здатність швидко і вміло вирішувати особистісні та групові конфлікти, висока моральність, що дозволяє бути прикладом для наслідування.

Нам імпонує формула міжкультурної комунікації Три «Т» – Терпіння, Терпимість, Толерантність, яку кожен сучасний педагог повинен застосовувати в освітньому середовищі багатонаціональної початкової школи. Вона має бути закладена в основу формування мультикультурної компетентності у молодших школярів [26].

У процесі впровадження першої організаційно-педагогічної умови формування мультикультурної компетентності під час встановлення толерантних відносин ми виділили такі етапи:

- толерантно-когнітивний етап передбачає процес мислення і пізнання, розуміння інформації і сприйняття настанов, явищ та подій із урахуванням їхньої толерантної сутності;

- толерантно-емоційний етап спонукає до формування почуттів національної рівності, взаємної поваги культур, створення комфортного клімату внаслідок досягнення доброзичливих стосунків;

- толерантно-мотиваційний етап активізує толерантну мотивацію поведінки, утверджуючи багатоманітність та неповторність культур і народностей;

- толерантно-поведінковий етап реалізовується шляхом практичних навичок, моральних настанов, миролюбної поведінки в процесі взаємодії всіх суб'єктів комунікації [26, с. 14].

В умовах поліетнічності, багатомовності, полікультурності освітнього середовища початкової школи виховання толерантності в учнів багатопланове і має найчастіше характер полікультурної освіти, основними цілями якого ми визначили такі:

- глибоке і всебічне оволодіння культурою власного народу як обов'язкова умова інтеграції в інші культури;

- формування уявлень про різноманіття світових культур у світі і виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей;
- формування і розвиток умінь і навичок ефективної взаємодії з представниками різних культур;
- виховання у дусі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування [82].

Під час встановлення толерантних стосунків у колективі учням слід зробити акцент на *золотому правилі моральності*: стався до людей так, як хочеш, щоб ставилися до тебе. З давніх часів воно було основним етичним принципом. Цей принцип базується на симпатії – приязні стосунки з іншою людиною, здатності поставити себе на її місце, керуючись при цьому своїми способами інтерпретації поведінки іншого [125].

Проте у наш час досить часто стає очевидним те, що застосування золотого правила моральності в теорії і практиці міжкультурної комунікації не тільки не допомагає долати складнощі міжкультурного спілкування, а й сприяє виникненню нових конфліктів і непорозумінь. А все тому, що люди, які слідуєть цьому правилу, використовують свої цінності, звичаї, традиції – свою культуру – як мірило для всіх. Вони переконані, що те, що добре для них, буде добре і для інших. У цьому й полягає недолугість золотого правила моральності на сучасному етапі розвитку суспільства і загальнолюдських цінностей.

Тому на противагу золотому правилу ми пропонуємо *платинове правило моральності*, яке звучить так: «стався до інших так, як би ти вчинив сам із собою». В основі цього правила лежить здатність до емпатії, яка виражається в уявному, інтелектуальному і емоційному проникненні у внутрішній світ співрозмовника, його почуття і думки з метою зрозуміти його поведінку, причини дій і образ мислення. Таким чином учень долає позицію «наївного реалізму», згідно з якою навколишній світ є єдино правильною і прийнятною формою життя, і приходить до усвідомлення відносності свого світогляду. А це вже перший крок до міжкультурного

розуміння, а також визнання і поваги інших культур у своєму колективі [125].

У процесі формування мультикультурної компетентності під час встановлення толерантних стосунків між учнями, перш за все, необхідно навчитися уникати конфліктів і непорозумінь. Будь-який конфлікт можна врегулювати або значно послабити, якщо дотримуватися таких стилів поведінки між учнями:

- співпраця – «давайте вирішимо це разом» – прагнення вирішити проблему, з'ясувати розбіжності, в конфлікті є стимул до конструктивних рішень; підсумкове рішення влаштовує обидві сторони;

- відхід від конфлікту – «дайте мені спокій» – один з учасників конфлікту сподівається, що він вирішиться сам собою. Конфліктна ситуація затягується, ніколи не досягає піку;

- поступливість – «тільки після вас» – одна зі сторін конфлікту ставить інтереси партнера вище своїх, щоб його залагодити. Передбачає поступливість, підпорядкування і податливість;

- компроміс – «давайте підемо назустріч один одному» – обидві сторони конфлікту йдуть на взаємні поступки, шляхом переговорів, взаємовигідних варіантів [135].

Отже, досягнення міжкультурного розуміння і, як результат, виникнення ефективної міжкультурної комунікації є ідеальною моделлю, до якої має прагнути людина у своєму бажанні якнайкраще і ефективніше адаптуватися до навколишнього світу.

Таким чином, міжкультурна комунікація – це необхідний елемент будь-якої міжкультурної взаємодії; це сукупність різноманітних форм стосунків, взаємодій між людьми, групами, які належать до різних культур.

На Заході відкритість вербального повідомлення має особливе значення, а мова сприймається незалежно від контексту розмови. При цьому сенс бесіди повинен бути зрозумілим з усних висловлювань учасників незалежно від їх соціокультурних особливостей. Навпаки, в східно-

азіатських культурах соціокультурний контекст має вирішальне значення незалежно від ходу мови, пов'язаної з етикою, психологією, політикою, традицією і соціальними відносинами. Тому тут процес міжкультурної комунікації ускладнюється різними співвідношеннями і розуміннями вербальних висловлювань, позаяк у східних і азіатських культурах більша увага приділяється манері і церемонії вимови, ніж побудові і змісту висловлювання. Тут немає однозначних висловлювань, тому іноді чемне «згода» насправді містить негативне вирішення питання.

У процесі впровадження першої організаційно-педагогічної умови ми пропонували учням приклад із життєвої практики як гру-імітацію. Японець може сказати «так», хоча це не завжди означає згоду. В Японії прийнято вважати, що кожен сам повинен зрозуміти, про що дійсно думає його співрозмовник. Японець не бачить нічого страшного в тому, що думки висловлені не до кінця. Для нього більшу цінність представляють особливості етикету, ввічливість мови, які цінуються вище, ніж сенс і доступність сказаного. Проте для японця бути щирим, насамперед, означає намагатися зробити так, щоб ніхто з його партнерів не «втратив обличчя», тобто проявити тактовність стосовно кожного.

Як вважають фахівці, лише 35% інформації в процесі комунікації передається за допомогою мови, а 65% ми отримуємо за допомогою невербальних засобів. Серед них виділяють власне *невербальні засоби комунікації* – жести, міміку, рухи тіла, погляди, дистанцію спілкування і використання простору, манеру тримати себе, одяг і запахи.

Деякі соціальні форми невербальної комунікації мають етнічний характер: у Європі вітаються, потискуючи руку, в Індії складають обидві руки перед грудьми, в деяких країнах вклоняються, на Кавказі, коли людина входить у будинок, встають.

Міжкультурна комунікація включає різноманітні форми, види і типи спілкування між людьми: культурами, расами, етнічними групами, релігіями і субкультурами всередині великих культур. Сучасний комунікативний

простір являє собою досить складну систему, в якій одне з основних місць належить різним видам комунікації. Це обумовлено тим, що в різних ситуаціях і обставинах людина поводить по-різному і тим самим у кожному окремому випадку взаємодіє з іншими людьми особливим чином.

Спостереження і дослідження у галузі міжкультурної комунікації дозволяють зробити висновок, що її зміст і результати багато в чому залежать від панівних у будь-якій культурі цінностей, норм поведінки, установок і т.д. Тому людям, які на практиці стикаються з представниками інших культур, дуже важливо враховувати саме ті особливості, які характерні для певного виду або типу культури. Ці знання необхідні іноземним студентам у процесі їх навчання у закордонному ЗВО; бізнесменам, які ведуть свою справу за кордоном; туристам, які прибувають в іншу країну, і багатьом іншим людям, залученим до процесу міжкультурної комунікації, чи то професійні або ж особисті контакти.

Будь-яка соціальна поведінка в одному з цих вимірів може сприйматися як процес комунікації, тобто взаємозв'язок та взаємодія людей, що є носіями відмінних цінностей, стереотипів чи форм поведінки, за яких відбувається ефективний обмін інформацією.

У процесі комунікації передається чи засвоюється соціальний досвід, відбувається зміна взаємодіючих суб'єктів, формуються нові особисті якості. Будь-яка людина – це представник певної соціальної групи: нації, етнічної спільноти, субкультури, професії, покоління. Вік, стать, релігійність привертають до себе увагу в будь-якій культурі. Поведінка визначається належністю до цих груп і, відповідно, соціальними функціями та ролями, у яких реалізується психологічний та фізіологічний потенціал людини – темперамент, характер, воля. Усе це доводиться враховувати, коли потрібно інтерпретувати поведінку партнера по міжкультурній комунікації.

Потрапляючи у незнайому культуру (а це може бути звичайна поїздка на навчання чи відпочинок), людина опиняється у ситуації, коли звичні способи та норми поведінки можуть бути неприйнятними чи принаймні

неефективними. У такому випадку індивід може розкритися з нового боку, розвинути нові навички, отримати нові знання. Але нерідко ми спостерігаємо, що в іншому культурному середовищі людина демонструє поведінку, яка дуже відрізняється від загальноприйнятих норм у її власній культурі.

Зауважимо, що міжкультурні відмінності абсолютно не ігноруються, а чітко фіксуються у вигляді негативних стереотипів іншої культури. Вони базуються на расових, національних, релігійних, вікових та професійних відмінностях між культурами та субкультурами. У будь-якому випадку усі люди поділяються за принципом «ми» – такі правильні, культурні, раціональні, духовні, відкриті, відчуваємося невід’ємною частиною етносу, клану та «вони» – повна протилежність. Такий перелік рис, ролей, властивостей, інтересів, особистісних ознак приписується усім членам стереотипної групи. Незалежно від того, несуть ці стереотипи позитивний чи негативний заряд, вони зазвичай мало відповідають дійсності. Так, вони нелогічні, але достатньо узгоджені за своєю внутрішньою структурою, що створює можливості для забезпечення суб’єктивних висновків для аргументації та дискурсивного переконання у мовній взаємодії. У результаті точка зору індивіда по відношенню до іншої групи здається раціональною, а поведінка – послідовною [156].

Часто учні експериментальних груп нашого педагогічного експерименту навмисно демонстрували свою мовно-культурну відмінність, щоб встановити чи відновити певну культурну дистанцію між учасниками комунікативного акту, сигналізуючи таким чином, що партнер по комунікації не розуміє його намірів і мотивів. У такому випадку непорозуміння виявити дуже легко, а це спрощує мовну взаємодію. Прикладами такого явища був молодіжний сленг та стиль одягу чи, навпаки, офіційність ділової мови та костюма.

Отже, міжкультурна комунікація – це культурно обумовлений процес, усі складові якого знаходяться у тісному взаємозв’язку з культурною чи

національною приналежністю учасників процесу комунікації. Оскільки одна людина оцінює іншу в контексті свого культурного досвіду, такі прояви як етноцентризм та негативні культурні стереотипи можуть призвести до негативного результату мовної міжкультурної інтеракції.

Справжнє взаєморозуміння під час акту міжкультурної комунікації – складний та довготривалий процес, який вимагає неординарних особистих якостей, здатності до самопізнання, до вмілого та толерантного сприйняття історичної спадщини і своєї, і чужої культури. Якщо ж усі ці ознаки наявні, то ми маємо справу з особистістю – посередником між культурами, яка здатна подивитися «зсередини», що вкрай необхідно для розуміння культурних цінностей та емоційного співчуття щодо іншої мовно-культурної системи. Посередник може грати роль з'єднувального елемента між різними культурами та мовами, презентуючи їх у позитивному світлі і, таким чином, скорочуючи дистанцію, даючи співвітчизникам нову можливість познайомитися з іншою культурою.

Комунікація, безперечно, є одним із способів та умов людського існування, а міжкультурна комунікація стала необхідною вимогою для раціонального та правильного співжиття різних народів на одній планеті. Особливо вона є необхідною сьогодні, коли люди стали більш мобільними, володіють достатньою кількістю важливих для гнучкості реагування знань, що призводить до соціокультурного взаємовпливу народів.

Таким чином, головне завдання міжкультурної комунікації у сучасному соціально-політичному світі – попередити усі можливі культурні конфлікти, схилити людей до взаємоповаги та взаєморозуміння. Міжкультурна комунікація не лише може попередити невеликі конфлікти на індивідуальному рівні, а й значні культурні конфлікти між країнами, релігіями, етносами, які можуть перерости у повстання та війни. Лише за умов взаємодовіри та взаємозалежності людство має шанс існувати у гармонійному та стабільному суспільстві.

Багатонаціональний склад учнів і педагогів закладів загальної середньої освіти України накладає відбиток на освітній процес і міжкультурну комунікацію всіх суб'єктів взаємодії. Педагоги-початківці відчують потребу в набутті досвіду толерантної взаємодії з вихованцями, оновленні колишніх форм і методів роботи, враховуючи національні особливості учнів, оскільки розуміють, що саме вони виступають ретрансляторами гуманістичних ідей у дитячому середовищі, натхненниками формування мультикультурної компетентності.

Мультикультурний учитель, у нашому розумінні, – це такий, що визнає культурний плюралізм і активно сприяє йому, прагне захищати національно-культурне різноманіття. Перед мультикультурним учителем стоять такі завдання:

- розуміти і приймати полікультурну ідентичність школярів;
- володіти діагностичними методиками визначення рівня толерантності, національно-культурних відмінностей;
- створювати атмосферу толерантності, прийняття, поваги і утвердження культурних відмінностей у класі;
- розуміти, що проблема дискримінації, ненависті, насильства та інші вирішуються тільки у взаємодії з батьками, соціальними працівниками, широкою громадськістю; аналізувати свої власні культурні упередження і стереотипи й позбавлятися від них;
- критично і рефлексивно мислити; допомагати школярам визначати свою культурну ідентичність;
- будувати взаємини між дітьми і їхнє спілкування на основі поваги, взаєморозуміння, викликаючи взаємний інтерес до національної культури один одного;
- творчо, без застосування насильства вирішувати конфлікти і вчити цьому школярів.

Ми переконані, що для мультикультурного вчителя характерні сформовані на необхідному рівні, крім загальнокультурних і професійних

знань, умінь, навичок, розвитку особистісних якостей і здібностей, також і мультикультурні знання, уміння і навички, що дозволяють організувати педагогічну діяльність у відповідності з національними особливостями і культурними традиціями педагогіки й психології тих етнічних груп і спільнот, які складають учні класу, школи.

Для реалізації першої організаційно-педагогічної умови ми враховували такі правила:

1. Мовлення (не вживалися принизливі образливі вислови та натяки, повага до інших мов і тих, хто ними спілкується);
2. Соціальні відносини (повага й сердечність у стосунках педагога та вихованців);
3. Прийняття рішень (із усіма дітьми радяться, їм пропонується висловити свою думку);
4. Стосунки між більшістю та меншістю (делікатне ставлення й інтерес до представників релігійних, культурних, етнічних, лінгвістичних меншин, урахування життєвого досвіду і перспектив таких учнів під час складання навчальних планів і програм);
5. Особливі події (однакова участь усіх дітей у фестивалях, конкурсах, змаганнях та інших заходах);
6. Культурні події та дії (визнання свят усіх культурних груп, усі можуть брати у них участь);
7. Релігійні звичаї (повага віросповідання всіх дітей, поширення інформації, за їхнім бажанням, про особливості свого віросповідання);
8. Міжгрупова взаємодія (спільні практики, виконання робіт групами, у яких представлені різні культури та характери [244, с. 98–99]).

Отже, підсумовуючи позитивний вплив середовища на створення ефективної атмосфери міжкультурної комунікації, можна впевнено зазначити, що важливою передумовою такого процесу є організація спільної діяльності у межах загальноосвітнього навчального закладу: фестивалі

національностей, концерти, культурні експедиції, соціальні проєкти, волонтерська діяльність. Колективна творча діяльність учнівської молоді і дорослих членів шкільної спільноти сприяє розвитку неформальних дружних контактів учнів, батьків, вчителів, громадськості, впливаючи таким чином на демократизацію загальної виховної системи школи I ступеня.

Серед методів, які сприяють організації міжкультурної комунікації учнів початкової школи ми обирали переважно інтерактивні для більшого забезпечення міжособистісної взаємодії. Це методики кооперативного навчання, такі як «Робота в парах», «Змінні трійки», «Робота в малих групах», «2-4-всі разом», «Ажурна пилка».

У ході реалізації першої організаційно-педагогічної умови для педагогів початкової школи було проведено тренінг: «Мультикультурна особистість», розроблено комп'ютерні презентації: «Світові релігії», «Кухні народів світу», «Костюми народів світу», проведено рольові ігри «У чужій країні», «Національні пріоритети», «Етнічні стереотипи». Для вчителів загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня був організований воркшоп: «Толерантність у сучасному суспільстві» із застосуванням методів розвитку критичного мислення, елементами диспуту. Результатом воркшопу став освітній нетворкінг, організований самими педагогами з теми: «Формування асертивної поведінки компетентного педагога в умовах мультикультурності». Цікавою формою роботи виявився підсумковий семінар-практикум «Цілюща сила народних казок», де вчителі ділилися авторськими напрацюваннями, демонстрували ефективний вплив казкотерапії на формування міжкультурної комунікативності. Ми відзначили результативність вправ, спрямованих на моделювання ситуації міжкультурної комунікації, коли педагогам доводилося експромтом вирішувати конфліктні ситуації, не володіючи знаннями про етикетні норми східних країн, особливості побуту і поведінки в громадських місцях.

Комунікація, безперечно, є одним із способів та умов нашого існування, а міжкультурна комунікація стала необхідною вимогою для

раціонального та правильного співжиття багатьох різних народів на одній планеті. Особливо вона є необхідною сьогодні, коли люди стали більш мобільними, володіють достатньою кількістю важливих для гнучкості реагування знань, що призводить до соціокультурного взаємовпливу народів.

Отже, головне завдання міжкультурної комунікації у сучасному соціально-політичному світі – попередити усі можливі культурні конфлікти, схилити людей до взаємоповаги та взаєморозуміння. Міжкультурна комунікація не лише може попередити невеликі конфлікти на індивідуальному рівні, а й значні культурні конфлікти між країнами, релігіями, етносами, які можуть перерости у повстання та війни. Лише за умов взаємодовіри та взаємозалежності людство має шанс існувати у гармонійному та стабільному суспільстві.

Друга організаційно-педагогічна умова полягала в *інтеграції мультикультурного змісту освітнього середовища початкової школи*.

В сучасному світі інтеграція стала однією з тенденцій розвитку в сфері економіки, політики, освіти, та й практично в усіх сферах життєдіяльності людини. Так, зокрема, В. Вернадський зазначав, що « ... зростання наукових знань XX століття швидко стирає межі між окремими науками. Вони дедалі більше спеціалізуються не за науками, а за проблемами. Це дає змогу, з одного боку, надзвичайно глибоко вивчати явище, а з другого, – охоплювати його з усіх точок зору» [281, с. 124].

Сучасні технології, форми та методи навчання формують нове обличчя школи. Інтернет, телебачення, преса – віртуальна реальність з безмежними можливостями виступає основним джерелом інформації, місцем зустрічі, територією розваг, формує спосіб мислення дитини. Будувати освітнє середовище Нової української школи треба у відповідності до сучасних трендів, що формують освіту майбутнього.

За результатами міжнародних досліджень експертів у галузі освітніх технологій [127, 154, 180] виділено основні технологічні тренди, що суттєво впливатимуть на освіту, серед яких:

1.*Екстенсивний розвиток Інтернету.* Доступність і мобільність Інтернету сприяла феномену «Усі в мережі». В освітні простори входять віртуальні світи з ефектом присутності (3D-підручники, віртуальні музеї тощо). Мобільність і гнучкий графік роботи дозволяють учню, не перебуваючи у приміщенні школи, залишатися у процесі навчання – «Глобальні класи» – модель освіти не прив'язана до конкретного приміщення, працює у режимі 24/7.

2.*Цифрове середовище як суб'єкт.* Розвиток систем штучного інтелекту перетворює цифрове середовище в партнера (наприклад, суперник у грі в шахи). Інтернет стає помічником, перетворюючи наш будинок на «розумний дім», ігровий дитячий майданчик перетворюючи на тренажер логічного мислення й соціалізації дитини. Технології дають можливість навчатися всюди – «Університет у кишені».

3.*Віртуалізація.* Нові інтерфейси дають можливість перетворювати в екрани взаємодії будь-які поверхні («6 відчуття» – технологія проєкції і управління жестами без екранних засобів, електронні підручники).

4.*Когнітивна революція.* Інтеграція інформаційних технологій з досягненнями когнітивної науки призводить до появи зворотного зв'язку між діями людини, процесами в корі головного мозку та діями спостерігача. Стає можливою передача емоцій, образів «New-HTTP – human thoughts transfer protokol».

Майбутнє важко передбачити на 100%, проте до нього можна підготуватися. Сьогодні учителі відзначають, що у школу прийшло нове покоління мешканців Мережі, у яких високі технології закладені від народження. Виникає суперечність між потребами учнів і можливостями школи, її неспроможністю забезпечити нову якість життя підростаючого покоління. Закономірною є поява у формулі Нової української школи такої складової як «інтеграція змісту освітнього середовища», що розуміється як сучасний простір, сукупність умов, засобів і технологій для комфортного

навчання учнів, вчителів і самих батьків, що створюється не лише у стінах навчального закладу, а й усюди, де перебуває учень [145].

Сутність поняття «інтеграція мультикультурного змісту освітнього середовища» визначають такі характеристики, як: створення спеціальних умов, за яких відбувається привласнення дитиною соціального досвіду, формування її як особистості; визначальною в освітньому середовищі є активність учня у розв'язанні освітніх завдань; освітнє середовище має ресурси, необхідні для розкриття внутрішнього потенціалу особистості дитини, задоволення її освітніх потреб [155].

Моделюючи освітнє середовище за допомогою мультикультурних інтегрованих технологій, учитель має справу з інноваційною ідеєю, що оформлюється й реалізується у процесі практичної діяльності, постійно змінюється, розвивається, виступаючи інструментом переходу від наявного стану системи до бажаного. Модель освітнього середовища вибудовується навколо дитини, її освітніх потреб й інтересів та враховує вплив сучасних трендів на освіту. Так з'являється ігрове, віртуальне, відкрите інформаційне освітнє середовище. Учитель створює спеціальні умови, включені у просторово-предметне, соціальне і психодидактичне оточення, які обумовлюють активність дитини, відображаючись в її особистісному розвитку. Головне завдання моделювання вчителем інтегрованого мультикультурного освітнього середовища – допомогти кожній дитині, яка є представником тієї чи іншої культури, відкрити закладений у ній потенціал для цілеспрямованого саморозвитку.

Управління розвитком освітнього середовища можна представити як неперервний процес цілеспрямованого формування умов і зміни параметрів, що забезпечують перетворення можливостей освітнього середовища на дійсність. Моделювання включає постановку мети і завдань, розроблення концептуальної моделі освітнього середовища, її конструювання і дослідження, екстраполяцію отриманих результатів. Готовність моделювати мультикультурне

освітнє середовище має стати фаховою компетенцією учителя, урегульовану нормативними документами [43].

Перед педагогом постають виклики, на які треба реагувати вже сьогодні: доступність і мобільність Інтернету спонукає опановувати віртуальні світи, обирати нові моделі навчання (перевернутий клас, онлайн-курси тощо), працювати “в мережі”. Учитель повинен уміти інтегрувати сучасні ІКТ у навчальний процес. Безмежні можливості Інтернету потребують уміння раціонально управляти власними ресурсами (часом, кар’єрою, освіченістю).

Вивчення теоретичних засад формування готовності педагога до моделювання мультикультурного освітнього середовища дало змогу визначити його як інтегративну якість особистості, що виражається в діалектичній єдності структурних компонентів готовності – мотиваційно-ціннісного, когнітивного і процесуального. Критеріями рівня готовності є:

- 1) мотиваційно-ціннісна спрямованість особистості;
- 2) знання й уміння моделювати освітнє середовище;
- 3) професійно-педагогічні види діяльності з розвитку освітнього середовища [42].

Індикаторами готовності педагогічної спільноти розбудовувати Нову українську школу можуть служити: реакція педагога на зміни (позитивна, негативна, нейтральна); його прагнення отримати нові знання і набуті нових умінь; зміна поведінки на робочому місці; організаційний розвиток діяльності школи.

У процесі обґрунтування другої організаційно-педагогічної умови ми погоджуємося з тим твердженням, що сьогодні школа має сконцентруватися на експертній оцінці стратегічних напрямів розвитку освіти, виявленні технологічних проривів, що будуть мати вплив у довгостроковій перспективі; визначити можливі альтернативи розвитку Нової української школи та вибрати з них найбільш оптимальні; спрямувати зусилля на пошук моделі підготовки вчителів, готових сьогодні навчати завтрашнє покоління.

Концепція мультикультурної освіти не бездоганна. Основна її слабкість полягає у певному утопізмі, ідеалізованих уявленнях про можливості ліквідації будь-яких протистоянь цивілізацій і культур за допомогою виховання і навчання. Вбачаючи подібні вади концепції мультикультурної освіти у вигляді образу салатниці, американський вчений Дж. Блер представляє це так: хтось вибере в цьому салаті моркву, хтось – горох, а хтось – весь салат; хтось вважатиме за краще не мати в салаті деяких інгредієнтів, вважаючи, що вони зіпсують його смак; хтось вважатиме, що салат можна виготовити з власних інгредієнтів і назве це салатом ... Так що салат може варіюватися в залежності від уподобань будь-якого користувача. Уявіть собі аналогічні маніпуляції в ширшому масштабі, стосовно інтегрованого мультикультурного освітнього середовища початкової школи.

Формування «європейської свідомості» в умовах євроінтеграції передбачає, що житель того чи іншого регіону має усвідомлювати себе не тільки німцем, французом, англійцем або українцем, а, перш за все, європейцем, якого пов'язує спільність західноєвропейської цивілізації з наявними в ній унікальними рисами, що склалися в результаті спільного культурного розвитку і взаємодії народів. Тому підростаюче покоління має бути виховане за принципом «подвійної лояльності», відповідно до якого, як запевняє Б. Вульфсон, необхідно ставитися позитивно не тільки до культурних, національних та історичних особливостей своєї країни, але й займати позицію толерантності, поваги, взаєморозуміння з представниками іншої культурної традиції [184, с. 63]. У мультикультурному середовищі, де визнається рівноцінність усіх етнічних і соціальних груп, недопустимою є дискримінація людей за релігійними, статевими, майновими, національними чи віковими ознаками.

Реалізація другої організаційно-педагогічної умови здійснювалася через інтеграцію інтерактивних методів у поєднанні з етнокультурним компонентом. Розроблено і впроваджено тематичне заняття-подорож

«Легенди мого краю», заочна подорож «Історія мого міста», «Свою мову знай, інші – поважай», «Лялька-мотанка», інтегрована виховна година «Видатні постаті мого рідного краю». Мультикультурний зміст реалізувався в процесі фестивалів народних мистецтв, виставок національної творчості, ярмарків національних страв, виставок у супроводі фотоілюстрацій: «Кімоно», «Індійське сарі», відзначення народних свят, а також традиційних свят різних народів: Масляна, Хелюїн, День матері, Великдень, День святого Валентина.

Ефективними формами і методами формування мультикультурної компетентності учнів визначено фольклорний конкурс, День символіки різних народів, художній марафон, народні ігри та забави, діалог країн – саміт держав «Мрії про Україну». Під час роботи проведено національні свята європейців та азіатів, конкурс загадок, приказок і прислів'їв різних народів.

Чільне місце відводилося заняттям із розвитку самоідентифікації дітей, усвідомлення цінності іншого: «Я та інші», «Пізнай себе!», «Мій настрій», «Свої і чужі». Такі заняття сприяли формуванню розуміння партнера по взаємодії.

Третьою організаційно-педагогічною умовою була визначена *реалізація освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства*.

Сьогодні одним із структурних компонентів Нової української школи є педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками. Концепція Нової української школи зазначає: «Кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками».

Нова школа працюватиме на засадах «педагогіки партнерства». Основні принципи цього підходу:

- повага до особистості;

- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у стосунках;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) [145].

Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію вчитель – учень.

Будуть широко застосовуватися методи викладання, засновані на співпраці (ігри, проєкти (соціальні, дослідницькі), експерименти, групові завдання тощо). Учні залучатимуться до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та дозволить успішніше оволодівати суспільним досвідом.

Педагогіка партнерства і компетентнісний підхід потребують нового освітнього середовища. Таке середовище допомагають створити різні технології і методики, зокрема методика розвитку критичного мислення. Вона підвищує ефективність роботи педагога, ефективність управління освітнім процесом, а водночас уможливлює індивідуальний підхід до навчання.

У контексті теми дослідження особливого значення ми надавали принципу комплексності формування мультикультурної компетентності, припускаючи, що формування особистості учня початкової школи необхідно реалізовувати тільки у взаємодії навчального закладу, сім'ї та різноманітних культурних спільнот. Відтак нами визначено важливі аспекти формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи – залучення до виховної співпраці батьків, членів 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. Дуже часто ставлення учня до представника іншої національності у класі є калькою поведінки його батьків і навіть всієї родини. Тому одним із важливих засобів формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи ми визначили педагогіку партнерства, яка передбачає глибоке інформування батьків про сутність мультикультурної освіти і виховання, особливості їх прояву на рівні місцевої громади, сучасні виклики та проблеми становлення. З іншого боку, важливою є організація спілкування учнів класу з батьками, представниками різних культурних експедицій, презентацій, виставок.

Результати нашого педагогічного експерименту свідчать про низку позитивних аспектів від залучення батьків у процес формування мультикультурної компетентності, а саме: зростання когнітивного розвитку дитини, її психологічного самопочуття, якісне покращення установок батьків про самих себе, заклад загальної середньої освіти, 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 нових соціокультурних умовах співвідносяться із зменшенням проблем з поведінкою, кращою інтеграцією у шкільний колектив, більш високою успішністю.

Як свідчить авторський практичний досвід проведеної роботи в школі з формування мультикультурної компетентності, батьки досить часто оцінюють ситуацію у сфері міжкультурних відносин, керуються стереотипними уявленнями. У такому випадку російські дослідники П. Чернишова та С. Косарецький важливою умовою залучення батьків до навчання дитини називають комунікацію школи з сім'єю, котра може виявитися у 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 [272, с. 69-71].

На провідній ролі керівництва навчального закладу у процесі організації взаємодії школи та сім'ї акцентує увагу А. Удалова. 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 такі етапи в процесі формування партнерства сім'ї та навчального закладу:

1. Діагностичний (визначення соціального запиту батьків учнів до школи).
2. Концептуальний (проєктування загальної концепції формування партнерства між батьками та школою).
3. Діяльнісний (реалізація всіх запланованих на попередньому етапі напрямів і форм роботи).
4. Аналітичний (визначення ефективності партнерства сім'ї та школи) [125].

Сучасний зміст шкільної освіти потребує суттєвого оновлення з урахуванням національних і регіональних умов, національно-культурних бажань і потреб етносів, тенденцій світового розвитку, а саме використання дистанційних, віртуальних, комп'ютерних, інформаційних технологій.

Термін «партнерство» переважно визначають як організаційну форму спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації. «Педагогіка партнерства» є одним із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу.

Для нашого дослідження найбільш вдалим є таке визначення терміна:

- *педагогіка партнерства* – напрям педагогіки, що включає в себе систему методів і прийомів виховання і навчання на засадах гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості. Педагогіка партнерства є чітко визначеною системою взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, вчителів, громади). Педагогіка партнерства – це простір дитинства, який будується на засадах рівності, діалогу, співпраці, прийняття. Вона є складовою концепції Нової української школи, спрямованої на те, щоб побудувати довіру між школою, дітьми, батьками та суспільством.

Як зазначено в Концепції «Нова Українська школа»: «в основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньої траєкторії дитини. Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію вчитель – учень» [145].

Сутність педагогіки партнерства полягає у демократичному та гуманному ставленні до дитини, забезпеченні їй права на вибір, на власну гідність, на повагу, права бути такою, якою вона є, а не такою, якою хоче її бачити вчитель чи батьки. Сьогодні базовим принципом побудови освітнього середовища початкової школи є пріоритет вільного розвитку особистості, у якої повинні бути сформовані десять ключових компетентностей. Ми у своєму дослідженні виокремлюємо у структурі громадянських та історичних

компетентностей ще одну, яка, за нашим переконанням, є важливою для формування громадянина європейського простору – це мультикультурна компетентність.

До реалізації ідей педагогіки партнерства ведуть два шляхи. По-перше, шлях, який можна назвати «романтичним» – «віддавши серце дітям». Учитель наближується до дитини за рахунок великої любові і поваги до неї, «схиляється до її рівня». Це шлях великих педагогів гуманістів ХХ століття Василя Олександровича Сухомлинського і Шалви Олександровича Амонашвілі. На жаль, ще не всі педагоги ХХІ століття готові до такого стилю стосунків, на відміну від їхніх учнів, які набагато швидше повірять у свою «рівність» з учителем. По-друге, це шлях розподілу функцій вчителя та учня і організація їх співпраці. У функції вчителя входить ретельна підготовка диференційованих завдань, інструкція щодо їх виконання різними групами учнів. Функція учня – на добровільних засадах прийняти запропоновані вчителем завдання як свої і самостійно їх виконувати. У такому випадку обидва учасники освітнього процесу – вчитель і учень – рівноправні, вони – суб'єкти діяльності. Ніхто ні над ким не застосовує владу. Так реалізується ідея рівності. Не кожен учитель має достатній запас любові до дітей, але кожен може побудувати освітній процес так, щоб дитина почувала себе вільною особистістю і час від часу забувала, що в класі є «наглядач». Вчитель стає коучем, ментором, тьютором у залежності від складності запропонованих завдань.

Сучасне навчання і виховання учнів у колективі, де є представники різних культур і національностей, вимагає нової педагогічної етики, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага та здатність до міжкультурної комунікації. Ця етика утверджує не рольове, а особистісне спілкування (підтримка, емпатія, утвердження людської гідності, довіра, толерантне ставлення); зумовлює використання міжкультурної комунікації як домінуючої форми навчального спілкування з представниками різних культур, спонукання до обміну думок, вражень, моделювання життєвих

ситуацій; включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки, самопізнання. Принципово важливою є орієнтація партнерської діяльності вчителя з багатонаціональним учнівським колективом на розвиток творчості – творчої активності, творчого мислення, творчого самовираження.

Таким чином, психологічну основу педагогіки партнерства складають суб'єкт-суб'єктні стосунки – співпраця двох і більше суб'єктів. Цей тип взаємин є для освітнього процесу найоптимальнішим, бо, з одного боку, він зберігає за вчителем функцію управління, а з другого – дає суб'єктам можливість діяти самостійно.

Для того, щоб освітнє середовище школи сприяло формуванню мультикультурної компетентності в учнів, робота повинна бути спрямована на те, щоб кожен учень міг:

- розвинути здібності критичного мислення й незалежного висловлювання;
- поповнити знання у сферах, які цікаві учневі й розкривають перед ним нові горизонти пізнання;
- розвивати спроможність приймати самостійні рішення;
- отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку;
- розвинути самосвідомість кожного учня як самостійної особистості і як члена колективу, незалежно від його расової чи культурної приналежності;
- зберегти і зміцнити моральне, фізичне і психічне здоров'я здобувачів освіти;
- сприяти взаємоузгодженню зовнішніх потреб і внутрішніх мотивів до саморозвитку та самореалізації всіх учасників освітнього процесу.

Співпраця учителя і учнів, партнерство школи з сім'єю, спільний процес пізнання і відкриття, постійне створення ситуації успіху – ось складові формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи. Для цього необхідно повертати вектор діяльності кожного учня на виховання у нього готовності до життя в соціумі, де перетинається безліч

культур і націй, де повсякчас необхідно вирішувати власні завдання стосовно визначення свого місця в житті, уміння робити вибір, слідувати своїм інтересам і переконанням, враховуючи інтереси інших людей, а також разом з цим успішно розвиватися.

Ми обрали критерії, які визначають ефективність ідеї розвитку стосунків партнерства як найпродуктивнішої системи відносин в умовах педагогічної взаємодії:

- сформована професійно-особистісна готовність педагога до гуманізації освітнього середовища;
- позитивна взаємозалежність суб'єктів міжособистісної взаємодії (усвідомлення спільної мети, наявність загальних ресурсів, докладання спільних зусиль для вирішення проблем);
- право на автентичність кожного учасника педагогічної взаємодії;
- можливість задовольняти основні міжособистісні потреби в процесі спільної діяльності та спілкування;
- підтримуюча взаємодія, що забезпечує сприятливий психологічний клімат взаємодії;
- високий рівень розвитку соціальних умінь і навичок міжкультурної комунікації;

Урахування зазначених критеріїв сприятиме створенню необхідних умов, сприятливих для формування партнерських відносин між вчителями та учнями, допоможе адміністрації, працівникам психологічної служби у визначенні змісту організаційних та просвітницьких заходів щодо підвищення психологічної компетентності вчителів з питання упровадження партнерських взаємин з учнями та їх родинами в умовах багатонаціонального і культурно різноманітного колективу.

Одним із видів педагогіки партнерства, який можна також впровадити в освітній процес початкової школи, на нашу думку, є соціально-педагогічне партнерство, яке передбачає залучення культурно-різноманітного змісту в освітній процес. Воно розглядається як окрема форма соціальної взаємодії

закладу освіти з фізичними або юридичними особами та розгортається на засадах визначальної ролі навчального закладу в реалізації його особистісно-розвивальних функцій. Таке партнерство включає в себе сім'ю, педагогів, адміністрацію навчального закладу. Метою соціально-педагогічного партнерства є інтеграція батьків у педагогічний процес шляхом створення необхідних і достатніх умов для залучення сім'ї до супроводу дитини в освітньому процесі.

Завданнями такого партнерства при цьому постають:

- встановлення партнерських відносин з сім'ями учнів, які належать до різних націй і культур;
- визначення ціннісних орієнтирів спільної діяльності та шляхів їх досягнення;
- залучення батьків до організації освітнього процесу в культурно різноманітному середовищі початкової школи;
- науково-методичний та інформаційний супровід психолого-педагогічного навчання батьків з метою підвищення їхньої компетентності;
- проведення діагностичних досліджень з метою визначення освітніх запитів і задоволення освітніх потреб батьків та учнів в умовах мультикультурності.

Соціально-педагогічне партнерство як чітко визначена система взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, вчителів, керівників) повинна забезпечувати на рівні сім'ї створення стимулюючої духовної та морально-психологічної атмосфери спілкування між всіма учасниками освітнього процесу.

На сьогодні найефективнішою формою включення батьків у побудову соціального партнерства із школою ми вважаємо упровадження методики формування мультикультурної компетентності засобами педагогіки партнерства. Етапи та зміст даного процесу такі:

1-й етап. Визначення цільових установок. Співпраця навчального закладу і сім'ї починається з вивчення мікроклімату та умов родинного

виховання, культурних звичаїв і традицій сім'ї, її виховного потенціалу, характеру, типу стосунків між батьками та дітьми, родинних зв'язків, структури спільного дозвілля членів сім'ї, форм і методів, що застосовуються батьками у вихованні дітей, педагогічної культури батьків, батьківського контролю, готовності батьків до взаємодії з навчальним закладом. При цьому використовується узгоджений комплекс діагностичних методів: спостереження, бесіда, анкетування, аналіз портфоліо творчих досягнень учнів, родинне дерево, дискусія, метод мозкового штурму, фішбоун, інтерв'ю.

2-й етап. Вибір стратегії. Процес вибору стратегії складається з чотирьох чітко визначених і взаємопов'язаних кроків, а саме:

1. Аналіз ситуації. Ранжування можливих стратегій.
2. Аналіз сильних і слабких сторін обраних стратегій, можливостей і потенційних загроз (SWOT-аналіз).
3. Визначення загальної мети, конкретних завдань і пріоритетів, очікуваних результатів.
4. Розроблення плану дій із виконання стратегічних завдань і досягнення результатів.

3-й етап. Планування. Розробка моделі «Взаємодії навчального закладу і сім'ї» необхідна для того, щоб на її основі синхронізувати виховні впливи й об'єднати зусилля навчального закладу, закладів позашкільної освіти, культури, культурних осередків національних меншин, громадських організацій у формуванні мультикультурного освітньо-виховного простору задля вирішення проблем психічного, морального, соціального і духовного здоров'я дітей, підвищення виховного потенціалу сім'ї. Відповідно до результатів діагностики розробляється тематика індивідуальних консультацій і тренінгів для батьків, проведення батьківських днів у школі, фестивалів національностей.

4-й етап. Організація діяльності. Цей етап передбачає впровадження ефективних форм і методів роботи з сім'ями вихованців, що довели свою

життєздатність і є доцільними на сучасному етапі. Наприклад: нетворкінг для батьків, стендапи для дітей; участь батьків у створенні портфоліо творчих досягнень дитини; презентації «Традиції і реліквії моєї родини»; реалізація проєктів «Соціальне партнерство», «Активізація участі батьків у процесі прийняття рішень на рівні закладу».

5-й етап. Моніторинг та корекція. Завдання цього етапу — оптимізація процесу партнерської взаємодії, дослідження її ефективності, здійснення необхідного коригування, виправлення можливих помилок. Етап включає такі процедури:

1. Моніторинг системи.
2. Обговорення та погодження змін.
3. Корекція, внесення змін.

У разі ефективного реалізації даної моделі повинні з'явитися такі показники готовності батьків до взаємодії:

- позитивне ставлення до педагогічного колективу та своєї участі в життєдіяльності школи і класу;
- бажання відвідувати обов'язкові заходи для батьків і проявляти ініціативу в організації самостійних заходів;
- зацікавленість у справах дітей, класу, школи;
- здатність здійснювати конструктивне спілкування і взаємодію з педагогами й адміністрацією школи;
- уміння налагоджувати міжкультурні контакти;
- бачення свого місця і ролі у взаємодії зі школою.

Реалізація третьої організаційно-педагогічної умови передбачала організацію сімейних конкурсів у початковій школі; презентацію результатів творчості дітей і батьків, розповіді про захоплення в сім'ї; проведення спільних заходів (екскурсії, оформлення класних кімнат, виготовлення посібників тощо). Кожній сім'ї було запропоновано обрати країну за власним бажанням і підготувати інформацію про її особливості, мешканців, звичаї та

традиції, які віддзеркалювали б унікальність національного одягу та пам'яток культури.

Значна роль відводилася методичній роботі вчителя з родинами учнів, яка полягала у використанні групових (тематичні планшети, презентації кращих ідей родинного виховання) і колективних (брифінг, диспут, батьківська конференція) форм роботи. Впроваджено проект «Цікавинки моєї родини», який полягав у творчому втіленні систематизації родинами сімейних міфологем, пошуку етнічного коріння роду. Впроваджено ігри-імітації, у яких педагог з дітьми вигадував перебіг імітаційної ситуації, допомагав учням розвивати творчу уяву та прогнозувати власну поведінку. Впроваджено ігри-імітації, в яких педагог з дітьми вигадував хід імітаційної ситуації, допомагав учням розвивати творчу уяву та прогнозувати власну поведінку.

Отже, формування мультикультурної компетентності може успішно здійснюватися у процесі залучення дітей різних національностей та їхніх батьків до спільної пізнавальної та соціально значущої діяльності, спрямованої на виявлення толерантної поведінки, коли обмін духовними цінностями протікає в умовах збереження національних особливостей, неповторного вигляду кожної національної культури, а зближення культур впливає на збагачення та розвиток національної самобутності. Найефективнішим засобом включення батьків у взаємодію зі школою, на нашу думку, є педагогіка партнерства, яка реалізується через модель партнерської взаємодії з сім'єю.

Таким чином, на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів констатувального етапу педагогічного експерименту розроблено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи. Важливим напрямом подальшого дослідження проблеми формування мультикультурної компетентності учнів є упровадження структурної моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому

середовищі початкової школи та експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов.

3.2. Упровадження структурної моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи

В освітньому процесі початкової школи мультикультурна складова дає можливість стимулювати позитивний інтерес дітей до багатоманітності й водночас утверджувати в суспільстві плюралістичний ракурс формування уявлень про навколишній світ. Саме тому особливо відповідальним завданням є конструювання структурної моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи і втілення її в педагогічну практику.

Ідея впровадження структурної моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи обґрунтовується новим напрямком філософії освіти – необхідністю посилення культурної складової парадигми освіти, взаємозв'язку освіти і культури.

Модель формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, в розробці якої ми дотримувалися основних ідей та положень вітчизняних і зарубіжних дослідників мультикультурної освіти і виховання, видається нам як варіативний підхід до сучасної освіти. Організація освіти і виховання на принципах мультикультурності виходить із принципу: клас – один, а культур у ньому – багато.

Результати констатувального етапу експерименту довели необхідність підвищення ефективності процесу формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи та дозволили розробити експериментальну модель, що являє собою багаторівневу єдність взаємопов'язаних компонентів, сприяє підвищенню

рівня сформованості мультикультурної компетентності та забезпечує педагогічно значущий результат.

Методика моделювання у 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. Гнєзділової, С. Касярум [52], Г. Матушинського, Ю. Плотинського [230], П. Станкевич [259]. Відомий американський учений Джеймс Бенкс [288] 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.

На підставі наукового аналізу педагогічного моделювання і з урахуванням мети й завдань нашого дослідження було визначено кілька основних вимог до моделювання формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи у системі організації освітнього середовища початкової школи, а саме:

- багатоманітності, тобто можливості розвивати нові моделі на основі створеної;
- евристичності 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, відповідала цілям педагогічного процесу;
- прогностичності, тобто врахування у змісті моделі не лише сучасних, але й майбутніх напрямів розвитку досліджуваного педагогічного явища чи об'єкта.

Результати нашого констатувального експерименту свідчать про три актуальні на теперішній час функціональні характеристики освітнього процесу, а саме:

- необхідність розширення у вихованців меж світосприйняття, розвитку критичного мислення, 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 проєктування структурної моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Моделювання – науковий метод непрямого дослідження об'єктів пізнання шляхом відтворення їх реальних або ідеальних характеристик на іншому об'єкті, моделі, яка є аналогом того чи іншого фрагменту дійсності – оригіналу моделі [274, с. 392]; дослідження будь-яких явищ, процесів або систем шляхом побудови та вивчення їх моделей [222]; створення аналогів тих об'єктів, на які направлені активні дії [130].

У філософській літературі «модель» трактується як метод наукового пізнання, здатний узагальнити теоретичне й емпіричне, індукцію і дедукцію. Суть цього процесу полягає у тім, щоб створювати можливі варіанти майбутньої діяльності, прогнозувати її результати.

У педагогіці поняття «модель» визначено як спрощене уявлення про реальність; аналог об'єкта, який при певних умовах відтворює властивості оригінала; формалізована теорія, на основі якої можна зробити ряд припущень [208]; єдність систем, між якими виникає взаємодія та створюються умови стимулювання пізнавальної активності [222].

Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, який відображає та відтворює спрощену структуру, властивості та взаємозв'язки між елементами цього об'єкту [21]; уявна або матеріально реалізована система, котра відтворює об'єкт дослідження і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно об'єкта [85].

Як зазначає О. Коберник, модель об'єкта відтворює та допомагає дослідити його характеристики під «впливом передбачуваних активних дій»

[130]. Практична цінність моделі визначається її адекватністю щодо досліджуваних сторін суб'єктів та наочністю, визначеністю й об'єктивністю, що обумовлюють її функції у педагогічному дослідженні [25].

Найбільш вдале й доступне для розуміння визначення моделі, на наш погляд, таке: «модель – це мислено уявлювана або реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [276]. Найпростіше трактування методу моделювання випливає з попереднього тлумачення: метод пізнання, який оперує науковими моделями.

Подібне визначення пропонує В. Паламарчук: «це метод дослідження (чи навчання), який передбачає створення штучних чи природних систем (моделей), котрі імітують суттєві властивості оригіналу» [210, с. 46].

Аналізуючи феномен педагогічного моделювання, С. Самигін характеризує два головних принципи, на яких воно базується: принцип людських пріоритетів – орієнтація на учасника процесу або ситуації та принцип саморозвитку проєктувальних систем, процесів чи ситуацій, що означає створення їх динамічними, здатними до змін, перебудови, ускладнення або спрощення [221, с. 153-154].

Створюючи структуру моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, ми враховували також сучасні освітні тенденції в Україні, а саме: становлення громадянського суспільства, яке базується на принципі громадянського розуміння поняття української ідентичності й української нації, відчуття себе частиною спільного національно-культурного простору, інноваційна модернізація сучасної вітчизняної системи освіти й виховання.

Констатувальний етап експерименту довів, що існують певні чинники, які зумовлюють специфіку формування мультикультурної компетентності в певному освітньому середовищі, а саме: характеристика мультикультурності мешканців населеного пункту чи регіону, де розташований навчальний заклад, етнічна, релігійна, мовна специфіка складу дітей, які навчаються у класі чи школі, наявність традицій мультикультурної освіти і виховання в

освітньому середовищі школи I ступеня, готовність педагогів до формування мультикультурної компетентності, методичне забезпечення процесу мультикультурного виховання.

Таким чином, структурна модель формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи має становити цілісну педагогічну систему, що обґрунтовує потреби сучасної педагогічної практики в інноваційних технологіях мультикультурної освіти і виховання й безпосередньо залежить від освітнього середовища, в якому реалізуються потреби суспільства розвивати культурне багатоманіття на основі діалогу й взаєморозвитку різних культур.

Ми врахували той факт, що будь-який шкільний колектив має культурні відмінності, навіть якщо його природу визначає етнічно однорідне шкільне середовище, яке ми описували, посилаючись на П. Кендзьора (2017) у розділі 1. Як правило, певну культуру (етнос, релігія, мова) характеризують різноманітні практики й світоглядні установки, притаманні окремим групам людей чи особам.

Таким чином, для нашого дослідження провідними стали ознаки, які характеризують особистісну ідентичність, тобто етнічна й релігійна приналежність учня і його мова спілкування, соціальне походження, вік, гендер та інші соціокультурні умови українського суспільства. Нашим завданням було сформувати не тільки рівень мультикультурної грамотності у певній культурі, але й виховувати телерантне ставлення до представників іншої культури.

На підставі вивчення феномену мультикультурності, визначення мультикультурної компетентності як необхідної якості сучасної особистості та виявлення структурних компонентів мультикультурної компетентності як ціннісного утворення, а також – із урахуванням психологічних особливостей учнів початкової школи, які є безпосередніми учасниками освітнього процесу у середовищі початкової школи, була розроблена структурна модель формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Запропонована експериментальна модель формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи містить такі блоки: теоретико-методологічний (мета, завдання, методологічні підходи, принципи формування мультикультурної компетентності в освітньому середовищі початкової школи); теоретико-методологічний (організаційно-педагогічні умови, етапи реалізації методик формування мультикультурної компетентності, зміст, форми і методи формування мультикультурної компетентності); діагностико-результативний блок (критерії, показники, рівні сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи, діагностичний інструментарій, результат).

Відповідно до розробленої експериментальної моделі виділено такі основні завдання впровадження методики формування мультикультурної компетентності:

- формування мультикультурної грамотності та критичного мислення учнів початкової школи;
- виховання толерантності учнів початкової школи;
- розвиток умінь міжособистісного спілкування з однолітками в мультикультурному колективі.

Провівши теоретичний аналіз педагогічного моделювання, врахувавши його специфіку відповідно до мети й завдань дослідження, графічне зображення моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи представлено на рис. 3.1.

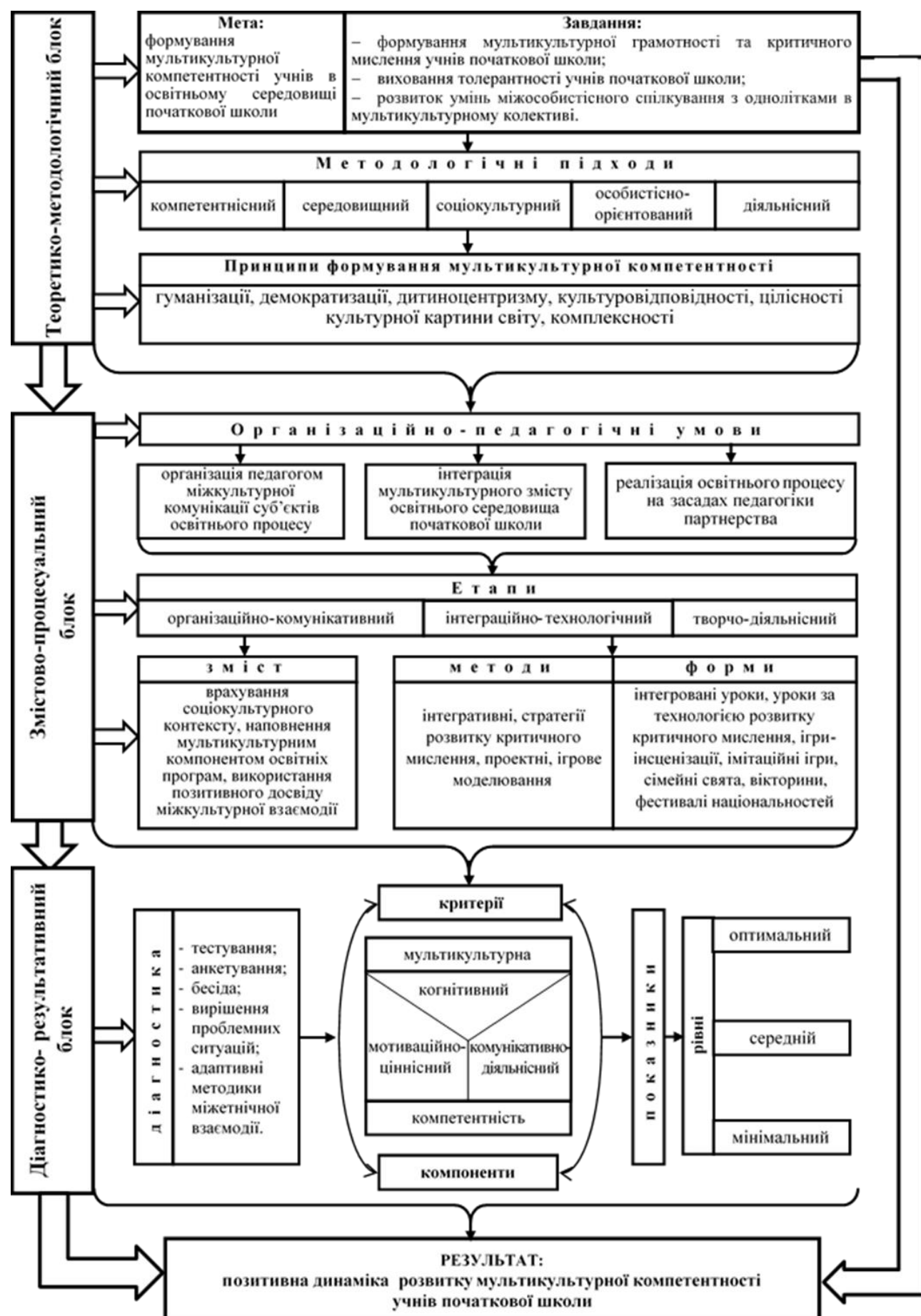


Рис. 3.1. Структурна модель формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи

Таким чином, експериментальна модель формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи – це обставини, що сприяють дії педагогічних закономірностей під впливом певних чинників

Основу нашої експериментальної моделі формування мультикультурної компетентності становить практико-орієнтований підхід, що реалізується через певні інтерактивні вправи і основані на них стратегії розвитку критичного мислення, які мають широкий спектр застосування як на уроках і виховних годинах, так і в позакласній роботі. Методичною базою, створеною нами моделі формування мультикультурної компетентності є інтерактивні методи навчання й виховання (дискусії, ігри, робота в групах, фестивалі, проєктні технології).

Методологія формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи відбиває взаємозв'язок та взаємодію різних підходів до вивчення проблеми теорії і практики формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи і передбачає такі підходи:

- компетентнісний як один із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних та виховних технологій у початковій школі, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до європейського та світового освітнього простору;
- середовищний, який ми розуміємо і як умову реалізації виховного впливу на учня, і як спосіб організації середовища та актуалізації його впливу на особистість учня;
- соціокультурний як реалізація творчої діяльності, розвиток культурних інтересів, розширення соціального спілкування; створення, а не передачу готових зразків нових творчих, соціокультурних компонентів освіти;
- особистісно-орієнтований – як один з найважливіших у психолого-педагогічній науці – послідовне ставлення педагога до вихованця як до

особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта освітньо-виховної взаємодії;

– діяльнісний, що передбачає таку організацію діяльності об'єкта, за якої він усвідомлює себе як особистість, виявляє і розкриває свої можливості, творчі здібності і виступає активним учасником різних видів діяльності у системі: «мета – мотив – засіб – дія – результат». Діяльнісний підхід орієнтує на взаємодію суб'єктів виховного процесу на гуманістичних і демократичних принципах. Через діяльність і в діяльності народжуються і удосконалюються взаємини між вихованцями та педагогами.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що використання вказаних підходів як методологічної основи формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи уможливорює теоретичний розгляд шляхів і способів формування досліджуваної якості та дає змогу впровадити структурну модель формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи й експериментально її апробувати.

Упровадження структурної моделі повинне відповідати ряду принципів, на основі яких здійснюватиметься процес формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, а саме: *гуманізації, демократизації, дитиноцентризму, культуровідповідності, цілісності культурної картини світу, комплексності.*

Особлива увага при реалізації структурної моделі формування мультикультурної компетентності приділяється необхідності відповідного морального і громадянського виховання, привчання до прийняття певних моральних рішень і дій. На реалізацію таких завдань спрямована система вправ по виробленню в учнів стабільних і чітких моральних і громадянських цінностей. Прикладом служить методика аналізу цінностей Дж.Бенкса, яка використовується для того, щоб допомогти школярам ідентифікувати і уточнити власні культурні цінності і зробити адекватний моральний вибір [288].

Нової якості під час реалізації структурної моделі формування мультикультурної компетентності набуває в початковій школі позакласна робота. Навчальних заклад стає більш відкритими і комфортними для представників різних субкультур. Спеціальне значення при цьому надається залученню учнів з етнічних меншин у шкільне самоврядування.

Прихильники мультикультурної освіти надають особливу важливість використання навчальних планів і методів навчання, які розкривають потенціал кожного учня. Такий особистісно-орієнтований підхід виражається у ряді методик: «навчання через співпрацю», зацікавлене навчання (relational teaching) «цілісна мова» (залучення у діяльність через власний досвід) [288].

Наявність у системі освіти рівних для всіх етносів можливостей реалізації своїх культурних потреб сприяє збереженню і розвитку етнічних культур. «Мультикультурна модель орієнтована на збереження і розвиток культурної самобутності національних меншин і малих етносів, дослідження малих культур, публікацію книг на рідних мовах і діалектах. Мультикультурна модель заохочує міжнаціональні контакти і виховує повагу до цінностей чужої культури. Особливо сприятливо вона позначається на підростаючому поколінні: діти вчатьсЯ один у одного звичаям і традиціям чужого народу; в реальному житті, а не за підручниками, вони знайомлятьсЯ з культурною географією світу ... » [288].

Отже, ми розробили структурну модель формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи за кількома основними структурними блоками, а саме:

Теоретико-методологічний блок моделі містить основну мету формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, методологічні підходи до процесу формування мультикультурної компетентності – компетентнісний, середовищний, соціокультурний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, а також принципи формування мультикультурної компетентності – гуманізації,

дитиноцентризму, культуровідповідності, цілісності культурної картини світу, комплексності.

Змістово-процесуальний блок зосереджує у собі організаційно-педагогічні умови, за яких процес формування мультикультурної компетентності буде ефективним, а саме: організація педагогом міжкультурної комунікації суб'єктів освітнього процесу; інтеграція мультикультурного змісту освітнього середовища початкової школи; реалізація виховного процесу на засадах педагогіки партнерства.

Вміщено основні етапи реалізації методики формування мультикультурної компетентності (організаційно-комунікативний, інтеграційно-технологічний, творчо-діяльнісний), зміст (врахування соціокультурного контексту, наповнення мультикультурним компонентом освітніх програм, використання позитивного досвіду міжкультурної взаємодії), ефективні методи (інтегративні, стратегії розвитку критичного мислення, проєктні, ігрове моделювання) і форми (інтегровані уроки, уроки за технологією розвитку критичного мислення, ігри-інсценізації, імітаційні ігри, сімейні свята, вікторини, фестивалі національностей).

Діагностико-результативний блок моделі передає єдність компонентів і критеріїв мультикультурної компетентності (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативно-діяльнісний) та їх показників, охоплює характеристику рівнів її сформованості, а також методик діагностики (тестування; анкетування; бесіда; вирішення проблемних ситуацій; адаптивні методики міжетнічної взаємодії). Діагностико-результативний блок моделі передбачає рефлексію ефективності процесу формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Процес формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи збагачений широким спектром форм роботи: особистісно-орієнтований урок, інтегровані уроки з набуттям досвіду мультикультурного спілкування і взаємодії, уроки за технологією розвитку критичного мислення, ігри-інсценізації, імітаційні ігри, позаурочні

заходи з батьками і родичами учнів, батьківські лекторії, сімейні свята, вікторини на знання традицій та обрядів представників інших культур і народів.

Апробація експериментальної моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи обіймала три взаємопов'язані етапи: організаційно-комунікативний, інтеграційно-технологічний, творчо-діяльнісний.

Перший – *організаційно-комунікативний етап* – передбачав закріплення знань про власну країну, її культуру, державні та народні символи, звичаї й традиції, збагачення уявлень про положення України на мапі, назви країн-сусідів, культуру країн близького й далекого зарубіжжя. На цьому етапі діти опановували знання про норми життя у мультикультурному суспільстві, розвивали в собі вміння диференціювати позитивні й негативні вчинки людей. Змістовий аспект виховання передбачав використання таких форм і методів роботи, як: читання та аналіз творів моральної та полікультурної спрямованості, робота з текстами за технологією критичного мислення, мультимедіа-презентацій, демонстрування фотоілюстрацій, бесіди.

На цьому етапі реалізувалася перша організаційно-педагогічна умова: *організація педагогом міжкультурної комунікації суб'єктів освітнього процесу*. Реалізації зазначеної організаційно-педагогічної умови сприяв перший блок програми «Я – мультикультурна особистість», який орієнтував педагогів загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня на вирішення таких завдань: поглиблення знань щодо сутності понять «мультикультурність», «взаєморозуміння», «гуманізм», «міжкультурна взаємодія», «*міжетнічна комунікація*»; ознайомлення з досвідом формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи; формування умінь виявляти й аналізувати проблеми і труднощі міжкультурної взаємодії, що виникають між усіма суб'єктами освітнього процесу, передусім у освітньому середовищі початкової школи; оволодіння методикою організації міжкультурної

взаємодії, використовуючи весь арсенал сучасних форм, методів і засобів; набуття власного досвіду міжкультурної взаємодії.

Метою другого етапу – *інтеграційно-технологічного* – було формування цілісної картини світу з його багатокультурним і багатонаціональним складом, закладання основ планетарного мислення; набуття емпатійних здібностей, що виявляються у співпереживанні та співчутті, сприяють усвідомленню цінності іншої людини, її інтересів, переконань, думок і відповідному позитивному до них ставленні. На цьому етапі реалізовано таку організаційно-педагогічну умову: *інтеграція мультикультурного змісту освітнього середовища початкової школи*. Змістова лінія на цьому етапі полягала в застосуванні таких форм роботи, які передбачали насичення освітнього процесу новими сучасними технологіями, які б у своєму поєднанні підсилювали процес формування мультикультурної компетентності, а також взаємодію з батьками. Серед них інсценізація народних казок світу, продумування кінцівки казки, творчі вправи, ситуації морального вибору, ігри морально-етичної спрямованості, ігри-імітації, ігри-драматизації, стратегії розвитку критичного мислення (коло вибору, «6 капелюхів»).

Третій етап – *творчо-діяльнісний* – передбачав вправління дітей у здійсненні взаємодії на засадах поваги й партнерства, дотримання норм культури в щоденній діяльності, розвиток рефлексії. На цьому етапі було реалізовано третю організаційно-педагогічну умову: *реалізація освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства*. Змістова лінія цього етапу полягала в застосуванні таких методів і прийомів: проведення особистісно-орієнтованих уроків, інтегровані дні з набуттям досвіду мультикультурного спілкування і взаємодії, позаурочні заходи з батьками і родичами учнів, батьківські лекторії, сімейні свята, вікторини на знання традицій та обрядів представників різних культур і народів.

Найбільш уживаними формами впровадження експериментальної моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому

середовищі початкової школи є активні форми роботи. Так, у школах організовувалися концерти, тематичні вечори, відзначаються національні свята або визначні події з історії етнічних меншин, які відображають історію, культуру, та висвітлюють внесок, який зробила в історію і культуру людства та чи інша етнічна група.

Найбільш популярними формами роботи з учнями в освітньому середовищі початкової школи також стали уроки за технологією розвитку критичного мислення і сімейні свята.

Беручи участь у цих різноманітних заходах, учні вчилися сприймати себе як частину європейського суспільства, шануючи при цьому власне коріння, розвивають уміння працювати в колективі, лідерські якості, відчують свободу для своєї творчості.

Серед методів роботи надавалася перевага таким: інтерактивні методи, стратегії розвитку критичного мислення, зокрема «Шість капелюхів мислення Едварда де Боно», «Фішбоун», методи критичного мислення під час роботи з текстами, проєктні, ігрове моделювання, складання ментальних карт.

Наша дослідницька увага не могла оминати такий дієвий та ефективний метод критичного мислення як «Шість капелюхів мислення Едварда де Боно» [233]. Метою даного методу є вивчення проблемного питання з різних точок зору через проєктування на себе певного виду мислення та його аналіз під визначеним кутом зору. Результатом застосування методу «Шість капелюхів мислення» став розвиток навичок креативності, комунікабельності та взаємодії учнів у колективі. Метою методу «Фішбоун» є навчити учнів аналізувати інформацію або текст, розрізняти факти й думки, причини та наслідки, робити висновки на основі проведеного аналізу. Дані методи були покликані вчити учнів вільно висловлювати свою думку перед аудиторією, привертаючи та утримуючи увагу слухачів, а також знаходити рішення проблеми, прогнозуючи її наслідки.

Зазначені форми й методи формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи давали можливість відчувати себе у ролі представника тієї чи іншої культури, сприяли формуванню культури спілкування, спонукали до пошуку інформації, навчали аргументовано висловлювати свою точку зору, критично ставитись до власних поглядів і поглядів інших людей, поважати будь-яку точку зору, бути готовими до її сприйняття та обговорення, дозволяли учням обговорювати актуальні проблеми сучасності та інтелектуально розвиватись. Саме тому доцільно застосовувати дані форми та методи формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи з метою підвищення рівнів когнітивного, мотиваційно-ціннісного та комунікативно-діяльнісного критеріїв.

У організації сімейних свят слід ретельно підбирався матеріал і передбачалися ролі учасників заходу. Проведення фестивалів національностей сприяло формуванню толерантного ставлення учнів початкової школи до представників інших культур і розвивало у них вміння пристосовуватись до співіснування й співпраці з ними. Отже, фестивалі національностей не тільки забезпечують мультикультурне виховання учнів початкової школи, підвищують зацікавленість до тієї чи іншої культури, а й допомагають розвивати навички роботи в команді, критичного мислення, уміння класифікувати, аналізувати, розвивають творчу уяву, закладають основи для подальшої пошукової та науково-дослідної діяльності.

Серед переліку форм важливого значення ми надавали іграм – імітаціям та грам-інсенізаціям як активній груповій, цілеспрямованій навчальній діяльності з імітації й моделювання систем, явищ, процесів, що вивчаються, та вироблення оптимальних рішень [31;158].

Імітаційна гра як форма, яка застосовується під час формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, також може передбачати використання запропонованого Т. Бьюзером та опрацьованого Х. Мюллером методу складання інтелектуальних або

ментальних карт (Mind Mapping) [195] з метою виділення складових частин основної проблеми дослідження. Результатом використання даного методу є розвиток уміння в учнів початкової школи визначати ключові моменти проблеми та досягати кінцевого результату у її вирішенні шляхом поетапного подолання супровідних обставин.

Використання таких форм роботи, як імітаційна гра та гра-драматизація і зазначених методів роботи в умовах освітнього середовища початкової школи передбачає підвищення всіх показників сформованості мультикультурної компетентності в учнів початкової школи, ефективність у передачі ідеї культурної різноманітності та налагодження «механізму міжкультурної комунікації».

Одним із найбільш продуктивних на сьогодні методів роботи з учнями початкової школи є метод проєктів – спроба моделювання дійсності, орієнтована на застосування і набуття знань, умінь та навичок [234].

В основу методу проєктів покладена ідея направленості навчально-пізнавальної діяльності учнів на результат або продукт, який можна отримати через рішення значущої проблеми, розвиваючи вміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватись в інформаційному просторі [127; 229]. Тематика проєктів для учнів початкової школи може бути різноманітною: соціальні, волонтерські, благодійні, проєкти, які пропагують здоровий спосіб життя, становлення толерантності, розвитку громадських якостей, вивчення іноземних мов.

Реалізація проєкту є одним із найбільш складних процесів, мета якого – втілення основного задуму проєкту. Ключовим моментом даного етапу є налагодження співпраці всіх учасників та партнерів проєктної діяльності, від якої залежить подальше існування проєкту на практиці, розвиток необхідних компетенцій та навичок міжкультурної комунікації, навички прийняття рішень, спілкування та співпраці, здатність до критичного мислення, інформаційна грамотність.

Метою етапу презентації кінцевого продукту є вибір лідерами проєктних груп форми демонстрації та ознайомлення колективу класу з результатами проєкту, а саме: демонстрація презентації чи відеофільму на виховну тематику, ігри-імітації, ігри-драматизації. Отже, реалізація даного етапу проєктної діяльності спрямована на розвиток творчого мислення, вміння креативно презентувати результати власної роботи, зацікавити та залучити до співпраці однолітків.

Метою заключного етапу роботи над проєктом є рефлексивний висновок та аналіз кінцевих результатів, який допомагає виявити те, що вдалося зробити учасникам проєкту і над чим потрібно ще попрацювати, шляхи вдосконалення продукту проєктної діяльності та перспективи його подальшого існування.

Аналізуючи використання методу проєктів на практиці, можна дійти висновку, що подібна технологія дає результати не тільки з точки зору контролю навчальних досягнень, але й з точки зору особистісного зростання учнів початкової школи, які беруть активну участь у його реалізації. А якщо в проєктну діяльність залучені ще й батьки та родичі дітей, то це дає позитивний результат для міжособистісної партнерської взаємодії між дитячим і батьківським колективом, зміцнює партнерські стосунки школи і родини, розширює культурні зв'язки.

Підсумовуючи ефективність проєктної діяльності в умовах освітнього середовища початкової школи, можна відзначити:

- проєктна діяльність заснована на особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах, розвиває уміння міжособистісного спілкування і міжкультурної взаємодії;
- активізує розвиток творчих здібностей молодших школярів;
- сприяє реалізації педагогіки партнерства між школою і родиною;
- навчає самостійно ставити мету і досягати її;
- розвиває вміння орієнтуватись в інформаційному просторі та критично мислити, формує інноваційну культуру особистості;

- розвиває пізнавальні вміння та навички, логічне мислення, здатність до рефлексивного аналізу та самоаналізу, вміння проводити дослідження, самостійно конструювати та інтегрувати свої знання;
- сприяє адаптації до сучасних умов життя в інформаційному європейському суспільстві.

На етапі планування та координації дій суб'єктів дидактичної гри ефективними виявилися стратегії критичного мислення «ЗХД (знаємо, хочемо дізнатися, дізналися)», метою якої є навчити учнів графічної організації, логічного і змістовного структурування матеріалу, формулювання запитань, аналіз змін і результатів виконання певних завдань. Цей метод зручно вписується у структуру уроку чи для розв'язання певного завдання імітаційних ігор і ситуацій. Коли застосовується метод, учні: 1) згадують те, що вони вже знають; 2) ставлять запитання; 3) підтверджують свої нові знання [234, с. 25].

Участь у різноманітних урочних та позаурочних виховних заходах, різноманітність форм і методів роботи сприяли розвитку гнучкості та критичного мислення, здатності пропонувати варіативність у розв'язанні творчих завдань, що є основою для креативного мислення і використання його у вирішенні життєвих ситуацій з формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи. Діти вчилися взаємодіяти з представниками іншої держави та культури, налагоджували позитивну атмосферу під час спілкування, передавали толерантне ставлення до співрозмовника.

Визначені форми і методи формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи враховували використання досягнень культури країн Європи та Європейського Союзу, проведення інтегрованих уроків і заходів, накопичення етнографічного матеріалу, стимулювання дітей до опрацювання періодичних видань та інтернет-джерел як рідною мовою, так й іноземною, встановлення контактів із представниками інших культур та обмін досвідом в різноманітних сферах діяльності.

Відзначимо, що реалізація відповідної структурної моделі та організаційно-педагогічних умов здійснювалася безпосередньо в освітньому середовищі початкової школи як осередку формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи.

Отже, участь учнів початкової школи в узгоджених за формою, методами та змістом видах діяльності мультикультурної та української тематики в умовах освітнього середовища початкової школи мало великий освітньо-виховний потенціал, широкі можливості для розвитку особистості учня початкової школи, її духовного й інтелектуального стану, виховувало повагу до представників інших національностей, сприяло мультикультурній освіті й вихованню учнів.

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

На прикінцевому етапі експериментальної роботи ми перевірили рівень сформованості мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи. Для цього нами використано комплекс діагностувальних методик, аналогічних тим, що й на констатувальному етапі експерименту.

Порівняльний аналіз результатів педагогічного експерименту проводився за тими ж критеріями, які описані вище, в матеріалі розділу 2: *когнітивний* критерій з показниками (знання про культуру і традиції свого народу; наявність інтересу до пізнання іншої культури; знання досягнень культури, властивих певному народу); *мотиваційно-ціннісний* критерій з показниками (шанобливе ставлення до культурної спадщини рідного народу і його традицій, повага до культурних і життєвих цінностей інших людей, готовність до сприйняття духовних цінностей представників різних культур); *комунікативно-діяльнісний* критерій з показниками (відкритість до діалогу; застосування норм міжкультурного етикету; толерантне ставлення до культурної своєрідності співрозмовника), які дозволили зробити узагальнені

висновки про ефективність запропонованої системи формування мультикультурної компетентності, простежити динаміку мультикультурної освіченості у молодших школярів.

Проведений аналіз узагальнених знань учнів показав, що якісній зміні структури знань сприяв саме педагогічний експеримент. Так, наприклад, знання учнів за географічними і національними особливостями регіонів України зросли в контрольному класі вкрай незначно. Тим часом, з питань про культурні особливості народів країни (народні свята, казки, одиниці виміру, письменники, мультикультурні поняття) в експериментальному класі був помітний значний ріст числа учнів з високим рівнем знань.

Аналіз результатів мультикультурних знань молодших школярів дав нам можливість розглянути їх у динаміці і провести порівняльний аналіз знань учнів у контрольних і експериментальних класах.

Для перевірки сформованості мультикультурної компетентності за когнітивним критерієм було застосовано ряд методик у контрольних і експериментальних класах. Дана обставина показує валідність знань, одержуваних учнями в рамках педагогічного експерименту. Нижчі показники контрольного класу збільшуються при відсутності у звичайній шкільній програмі предметів, які охоплюють різні аспекти життя представників різних національностей в Україні і за її межами. Нами підкреслюється той факт, що в контрольних класах спостерігалися незначні зміни в опорних мультикультурних знаннях, зростання знань було на порядок нижче, ніж в експериментальних.

Помітно було відставання контрольного класу і з інших питань, присвяченого різним аспектам мультикультурної обізнаності. Зокрема ця тенденція проявлялася у показниках про національні костюми, назви держав і їх столиць.

Частина методик виявила підвищені показники в експериментальних класах. Зокрема діти впевненіше стали володіти матеріалом, який містив знання про назви зарубіжних країн. Розширилися знання учнів з культурних

аспектів розвитку країн. Педагогами відзначено, що в період проходження педагогічного експерименту третьокласники, які отримали певний досвід застосування своїх практичних умінь на інтегрованих уроках і уроках з розвитку критичного мислення, а також взявши участь у фестивалі національностей, впевненіше володіли матеріалом про зарубіжні країни.

Значну цінність для нас становило те, що учні не тільки називали ту чи іншу країну, а й проявляли увагу і повноту знань про неї. Важливою характеристикою позитивного розвитку учнів стало те, що їх знання придбали прикладний характер. Вони виступали як мотиви участі дітей у різних видах позаурочної діяльності мультикультурного змісту, спонукали дотримуватися норм культури міжнаціонального спілкування, толерантних міжетнічних стосунків.

Аналіз узагальнених відповідей третьокласників служить для нас показником ефективності мультикультурної освіти і виховання у рамках педагогічного експерименту.

Уцілому показники по контрольних і експериментальних класах свідчать про певні відмінності між ними в знаннях учнів. Зокрема найбільший розрив у знаннях відзначений з питань першого блоку. При цьому експериментальні класи випереджають контрольні за всіма показниками, тобто за об'єктивними показниками визначається комплексне зростання мультикультурних знань учнів.

При цьому в контрольному класі кращі результати за цим блоком були у відповідях на питання про народні казки. Проте ці показники були на рівень нижчими, ніж в експериментальному класі. Нами був проведений аналіз кількісних показників, у результаті якого ми прийшли до таких висновків: по-перше, структура цих знань говорить про те, що вони виникли стихійно, в рамках домашнього читання, перегляду кінофільмів. По-друге, у зв'язку з уривчастістю і відсутністю систематизованості цих знань. Зовсім інші узагальнені показники виявлені нами в експериментальному класі.

Відзначена принципова різниця між відповідями контрольної і експериментальної груп про культурні особливості різних народів.

До кінця дослідження діти вільніше і з розумінням оперували такими поняттями, як «рідний край», «національна культура», «народні традиції», «загальнолюдські цінності», «люди інших національностей», «символи нашої країни», «рідна мова і мови інших народів», «культура спілкування з людьми інших національностей», «казки народів світу», «рухливі народні ігри», «колискові пісні різних народів світу».

Прогресивна динаміка когнітивних показників, що характеризують валідність показників мультикультурної освіченості молодших школярів, свідчить про якісну трансформацію знань учнів, однозначне підвищення їх інтелектуального розвитку. Особливо помітний був прогрес у формуванні знань мультикультурного змісту, нових понять, а також у закріпленні і розширенні раніше сформованих.

У таблиці 3.1. та рис. 3.2. подано результати сформованості мультикультурної компетентності учнів за когнітивним критерієм в експериментальній і контрольній групах на прикінцевому етапі експерименту.

Таблиця 3.1

Рівень сформованості мультикультурної компетентності учнів за когнітивним критерієм (прикінцевий етап)

Етап експерименту \ Рівні	Оптимальний		Середній		Мінімальний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Початок експерименту	9,02 %	7,26 %	18,74 %	20,03 %	72,24 %	72,71 %
Кінець експерименту	18,04 %	7,36 %	42,36 %	22,35 %	39,60 %	70,29 %

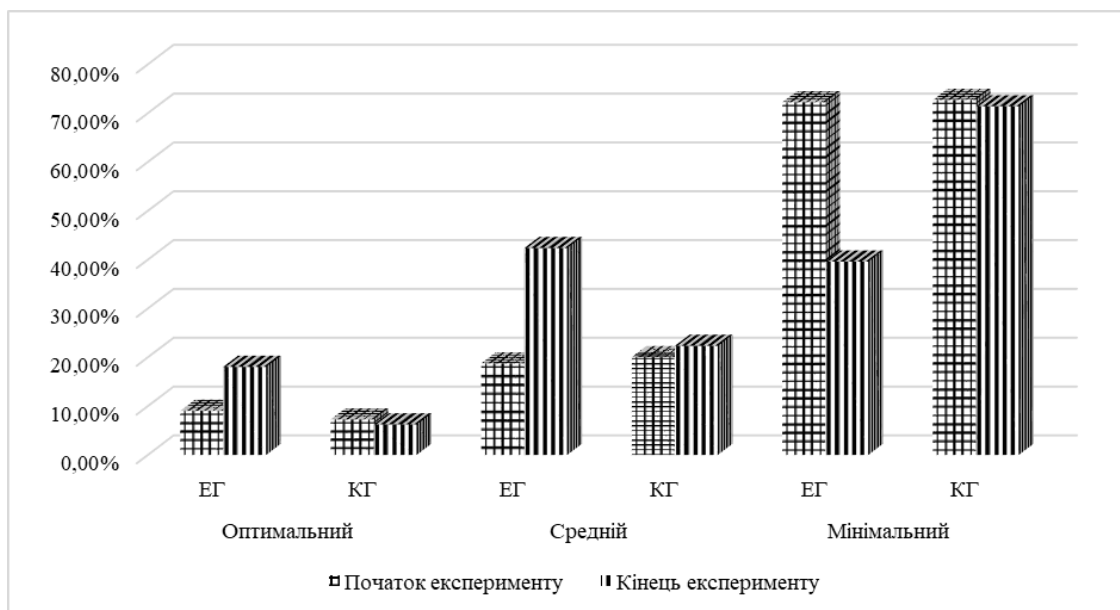


Рис. 3.2. Рівень сформованості мультикультурної компетентності учнів за когнітивним критерієм (прикінцевий етап)

При виявленні мотиваційно-ціннісних показників ми користувалися методами спостереження, бесіди, незакінчених речень і розповідей, ситуацій морального вибору. Додатково використовувалися результати спостережень таких показників: ставлення до людей - представників різних національностей, до їх культурних особливостей, до історії рідного краю, природи, а також за ступенем експресивності мови, міміки, жестикуляції як реакції на різноманітні впливи.

У таблиці 3.2. та рис. 3.3. подано результати сформованості мультикультурної компетентності учнів за мотиваційно-ціннісним критерієм в експериментальній і контрольній групах на прикінцевому етапі експерименту.

Таблиця 3.2

Рівень сформованості мультикультурної компетентності учнів за мотиваційно-ціннісним критерієм (прикінцевий етап)

Етап експерименту \ Рівні	Оптимальний		Середній		Мінімальний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Початок експерименту	6,97 %	7,18 %	16,25 %	16,31 %	76,78 %	76,51 %
Кінець експерименту	17,54 %	7,62 %	37,65 %	18,32 %	44,81 %	74,06 %

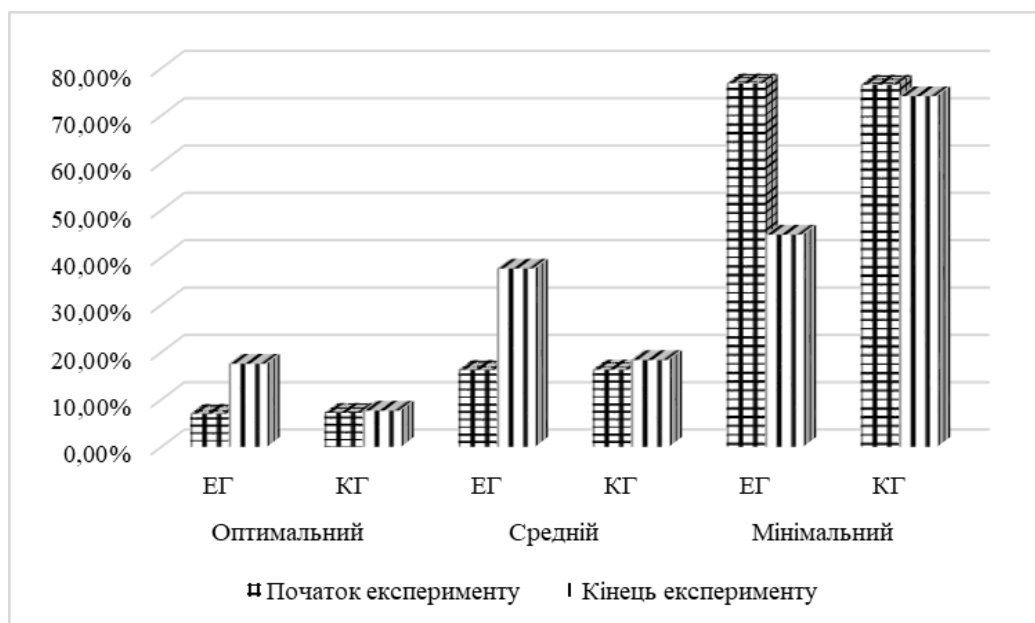


Рис. 3.3. Рівень сформованості мультикультурної компетентності учнів за мотиваційно-ціннісним критерієм (прикінцевий етап)

Аналіз динаміки мотиваційно-ціннісних показників, представлених у таблиці, свідчить про те, що емоційний стан учнів до кінця експерименту змінився у кращий бік. Показово, що якісні зміни простежені в експериментальних класах: стали домінувати позитивний настрій, ентузіазм, прагнення до дії, толерантність у взаєминах з людьми - представниками різних народів. Було відзначено зменшення частки учнів, в емоційному стані яких раніше переважали низькі показники. При цьому в контрольних класах частка учнів з низькими показниками суттєво вища. Отримані знання та їх цілеспрямоване закріплення сприяли підвищенню активності учнів експериментального класу на уроках і під час проведення виховних заходів. Аналіз поведінки учнів свідчить про позитивність впливу педагогічного експерименту. Зокрема у них з'явилася потреба в осмисленні інших культур, загальнолюдських цінностей, життя інших країн.

Практичне закріплення отриманих знань у розіграванні життєвих ситуацій показало, що діти стали керуватися отриманими на заняттях знаннями. Цьому значною мірою сприяла ігрова форма занять, яка дозволяла

дітям навчатися у невимушеній атмосфері. Слід підкреслити, що комплексний, систематичний характер структурної моделі мультикультурної освіти, упровадженої в педагогічному експерименті, справив великий вплив на підвищення емоційної активності учнів.

Ми зробили висновок, що емоційна активність учнів може бути підвищена з використанням яскравих фактів з діяльності видатних особистостей – представників різних народів; ігрових форм навчання: дидактичних, сюжетно-рольових ігор; конкурсів, вікторин, де можуть миттєво оцінити отримані результати; різних мультикультурних заходів і форм виховання: дитячі ранки, екскурсії, ігри-подорожі, святкові ранки, колективні творчі справи, тобто такі, які забезпечували широке залучення самих дітей до конкретної, різноманітної діяльності; аудіовізуальних засобів: фотографій, ілюстрацій, відеофільмів, аудіозаписів та сайтів Інтернет; занять у «Клубі мандрівників»; гуртку: «Прес-центр», де учні виконують суспільно корисну мультикультурну діяльність.

Результатом порівняльного аналізу є визначення якісної різниці між показниками початку і кінця педагогічного експерименту: під впливом експериментальної роботи, зокрема позаурочної діяльності, в учнів трансформувалися мотиви участі в трудових операціях. Спочатку діти виконували роботи, керуючись бажанням отримати позитивну оцінку своєї праці і під впливом прикладу інших учнів. Надалі учні стали ставитися до роботи більш усвідомлено. Накопичення певного соціального досвіду, а також розширення кругозору зумовили той стан, коли стала домінувати оцінка суспільної значущості мотивів діяльності. При цьому зменшилася націленість на досягнення особистих результатів. Аналіз даних дозволяє нам говорити про те, що в кінці дослідження мотиви участі у позаурочній діяльності мультикультурного змісту учнів експериментальних класів зазнали змін: кількість дітей, у яких переважали суспільно значущі мотиви, збільшилася і зменшилася кількість школярів з егоїстичними мотивами.

Нами відмічено, що в контрольних класах позитивні зміни були на порядок нижчими, ніж в експериментальних.

У таблиці 3.3. та рис. 3.4. подано результати сформованості мультикультурної компетентності учнів за комунікативно-діяльнісним критерієм в експериментальній і контрольній групах на прикінцевому етапі експерименту.

Таблиця 3.3

Рівень сформованості мультикультурної компетентності учнів за комунікативно-діяльнісним критерієм (прикінцевий етап)

Етап експерименту \ Рівні	Оптимальний		Середній		Мінімальний	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Початок експерименту	6,87 %	7,54 %	15,05 %	15,64 %	78,08 %	76,82 %
Кінець експерименту	15,42 %	7,53 %	38,78 %	17,84 %	45,80 %	74,63 %

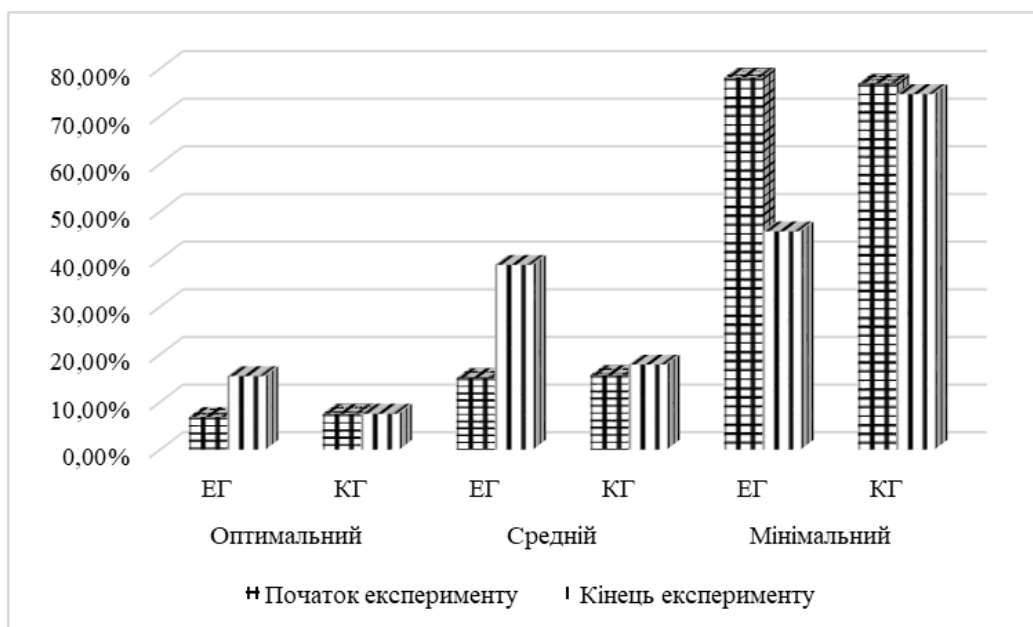


Рис. 3.4. Рівень сформованості мультикультурної компетентності учнів за комунікативно-діяльнісним критерієм (прикінцевий етап)

Наведені в таблиці дані вказують на ту обставину, що в експериментальних класах збільшилася кількість учнів, за сукупністю ряду

ознак віднесених до групи з оптимальним рівнем комунікативно-діяльнісних показників.

Проведена нами класифікація мотивів участі в діяльності мультикультурного змісту в позаурочний час виявила, що почали переважати позитивні тенденції. Зокрема основним мотивом в учнів почала виступати зацікавленість у вивченні рідного краю, навколишнього соціуму, різних фактів у соціально-економічному розвитку регіону, країни, світу. Відзначено також високий ступінь зацікавленості учнів в осмисленні подій, що відбуваються за межами нашої держави.

Наші спостереження дозволяють встановити, що в цілому учні подолали ту вузькість поглядів, яка є ґрунтом для негативних моментів у міжнаціональних стосунках. У кінцевій фазі експериментального дослідження стало можливим вести мову про толерантні міжетнічні стосунки, позитивні міжетнічні установки, що сформувалися у школярів. В учнів з'явилося більш усвідомлене ставлення до проявів іншої культури, стали переважати позитивні оцінки осіб інших національностей, їх діяльності.

Аналіз творчих робіт учнів - малюнків і виробів - дозволив нам зробити висновок про те, що, крім зростання майстерності виконання робіт, учні знаходили більш різноманітні сюжети, осмислювали тему. В зв'язку з тим, що теми, в основному, носили мультикультурний характер, можна говорити про позитивні моменти в міжетнічних установках, які формують толерантні стосунки.

Творчі роботи учнів експериментальних класів, до яких ми віднесли малюнки і вироби, були умовно розділені на такі теми: народні свята і традиції; природа і клімат України і зарубіжних країн; символи регіонів України і зарубіжних країн; національні костюми, елементи народної та загальнолюдської культури. Зміст виконаних малюнків і виробів говорить про те, що діти мають уявлення про народознавчу, мовну культуру, державну

і національну символіку, творчу діяльність людей, їх прагнення до добра, дружби, миру і взаємодопомоги.

У рамках педагогічного експерименту значно підвищився рівень показників мультикультурної освіченості школярів експериментальних класів. Важливо відзначити: якщо на стадії констатувального етапу експериментальної роботи учні початкової школи в основному оперували знаннями про поліетнічне суспільство, спираючись на свій соціальний досвід, то в ході формувального експерименту вони могли детально розповідати про життя багатьох народів, які живуть в Україні, а також представників зарубіжних країн.

Аналіз ходу і результатів експериментальної роботи дозволив встановити, що поетапна організація формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи сприяє поглибленню систематизованих опорних мультикультурних знань, формування у них мультикультурної свідомості, вихованню позитивного емоційного ставлення до навколишніх багатонаціональних культур, формуванню культури міжнаціональних стосунків.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що значний відсоток учнів початкової школи виявили мінімальний рівень сформованості мультикультурної компетентності, а саме – 75,70 % в ЕГ і 75,34 % – КГ. Середній рівень засвідчили 16,68 % молодших школярів ЕГ та 17,33 % – КГ. Оптимальний рівень сформованості мультикультурної компетентності виявили 7,62 % молодших школярів ЕГ та 7,33 % – КГ.

На прикінцевому етапі було проведено порівняльні контрольні зрізи щодо наявних рівнів мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи на констатувальному та формувальному етапах. Аналіз експериментальних даних засвідчив, що в експериментальних групах відбулися відчутні зміни. Так, оптимального рівня досягли 17,0 % учнів, середнього рівня – 39,6%, зменшилася кількість учнів із мінімальним рівнем сформованості мультикультурної компетентності до 43,4 %. В учнів

контрольних груп виявлено нижчі показники за всіма рівнями: оптимальний рівень – 7,5%, середній рівень – 19,5%, мінімальний рівень – 73,0% відповідно.

У таблиці 3.4. та рис. 3.5. ми подаємо загальні результати прикінцевого етапу експерименту за трьома критеріями для учнів початкової школи.

Таблиця 3.4

Динаміка рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи за результатами констатувального та формувального етапів експерименту (у %)

Етапи \ Рівні	Контрольна група			Експериментальна група		
	Оптимальний	Середній	Мінімальний	Оптимальний	Середній	Мінімальний
Констатувальний	7,33 %	17,33 %	75,34 %	7,62 %	16,68 %	75,7 %
Формувальний	7,5 %	19,5 %	73,0 %	17,0 %	39,6 %	43,4 %

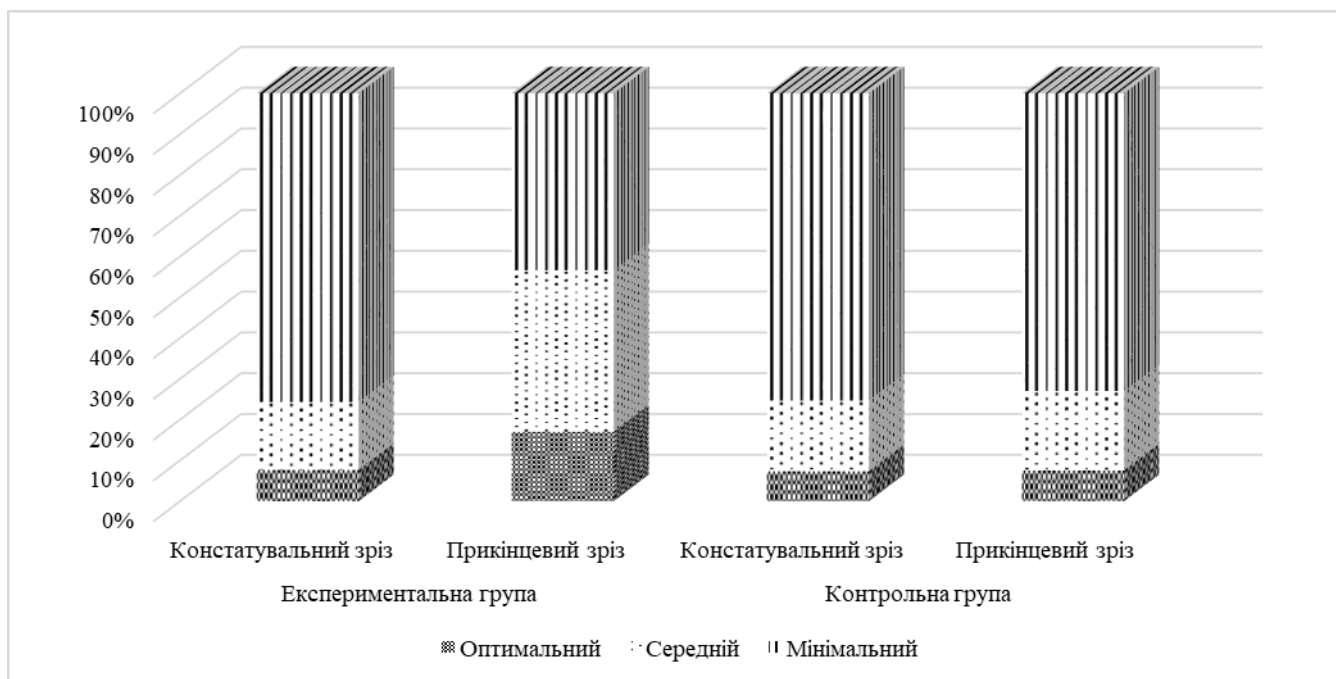


Рис. 3.5. Динаміка рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи за результатами констатувального та формувального етапів експерименту (у %).

Для перевірки ефективності проведеного експериментального дослідження було використано статистичний критерій однорідності Пірсона (χ^2), що допомагає перевірити достовірність відмінностей між даними ЕГ ($n=130$) та КГ ($n=130$).

Було сформульовано нульову та альтернативну гіпотези.

Нульова гіпотеза (H_0) – це припущення про те, що в групах, які порівнюються, відсутня різниця у розподілі частот, тобто різниця даних показників не є статистично достовірною, котра засвідчує, що показники рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи у порівнюваних групах є подібними.

Для того, щоб спростувати H_0 , вирахований критерій відповідності (χ^2) повинен бути рівним або більшим табличного значення χ^2 при ймовірності $H_0 p = 5\% (0,05)$.

Альтернативна гіпотеза (H_1) полягає у тому, що різниця між дослідженими показниками є статистично достовірною, тобто показники рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи відрізняються між собою, що може свідчити про ефективність розробленої моделі.

Для здійснення підрахунків за критеріями $\chi^2_{\text{емп}}$ було використано такі формули:

1. Для однорідної вибірки (перевірка отриманих результатів КГ та ЕГ до та після експериментально-дослідницької роботи):

$$\chi^2_{\text{емп}} = \sum_{i=1} \frac{(n_i - n'_i)^2}{n'_i},$$

де n_i, n'_i – показники кожної вибірки.

2. Для неоднорідної вибірки (перевірка результатів КГ та ЕГ до та після експерименту):

$$\chi^2_{\text{емп}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^{df} \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M}\right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}},$$

де N – кількість студентів в експериментальній групі,

M – кількість студентів у контрольній групі,

n_i – елементи вибірки в експериментальній групі,

m_i – елементи вибірки в контрольній групі,

df (degrees of freedom) – число ступенів свободи.

Було перевірено нульову гіпотезу методом зіставлення одержаних даних до і після експерименту окремо в КГ та ЕГ.

Ступінь достовірності відмінностей результатів експерименту дослідження визначався методом порівняння даних, одержаних у КГ та ЕГ до і після формувального експерименту.

На початковому етапі статистичної перевірки поставленої гіпотези стало визначення $\chi^2_{\text{емп}}$ для КГ та ЕГ.

Результатом вимірювання $\chi^2_{\text{емп}}$ для КГ та ЕГ до експерименту визначено:

$$\chi^2_{\text{емп}} = 130 \cdot 130 \cdot \left(\frac{\left(\frac{10}{130} - \frac{10}{130} \right)^2}{10 + 10} + \frac{\left(\frac{22}{130} - \frac{23}{130} \right)^2}{22 + 23} + \frac{\left(\frac{98}{130} - \frac{97}{130} \right)^2}{98 + 97} \right) \approx 0,027$$

Згідно з таблицею критичних точок розподілу χ^2 з рівнем значимості 0,05 та $df=2$, знаходимо $\chi^2_{\text{кр}}(0,05; 2) = 5,991$

Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 0,027 < 5,991 = \chi^2_{\text{кр}}$, H_0 приймається на рівні значимості 0,05, а тому відсутні підстави стверджувати про неоднорідність незалежних вибірок. Оскільки відібрані для експерименту групи несуттєво відрізняються від генеральної сукупності, то можуть її репрезентувати під час формувальної частини експерименту.

Оскільки H_0 підтвердилась, можна стверджувати, що показники рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи у досліджуваних групах є подібними.

$\chi^2_{\text{емп}}$ для КГ до та після експерименту визначено таким чином:

$$\chi^2_{\text{емп}} = \frac{(10 - 9)^2}{9} + \frac{(23 - 25)^2}{25} + \frac{(97 - 96)^2}{96} \approx 0,28$$

На основі отриманих даних КГ до та після експерименту $\chi^2_{\text{емп}} = 0,28$, згідно з таблицею критична точка $\chi^2_{\text{кр}}(0,05; 2) = 5,991$.

$\chi^2_{\text{емп}} = 0,28$ – результат менший за табличний, що підтверджує нульову гіпотезу та засвідчує той факт, що традиційна система освіти та виховання не сприяє підвищенню рівня мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

$\chi^2_{\text{емп}}$ для ЕГ до та після експерименту:

$$\chi^2_{\text{емп}} = \frac{(10 - 22)^2}{22} + \frac{(22 - 52)^2}{52} + \frac{(98 - 56)^2}{56} \approx 55,35$$

Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 55,35 > 5,991 = \chi^2_{\text{кр}}$, одержаний результат більший за табличний критерій, H_0 заперечується, тому що вона не підтвердилась. Береться до уваги альтернативна гіпотеза про те, що показники рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи в КГ та ЕГ відрізняються між собою, що вказує про ефективність розробленої моделі.

На завершальному етапі розрахунок $\chi^2_{\text{емп}}$ КГ і ЕГ проводився таким чином:

$$\chi^2_{\text{емп}} = 130 \cdot 130 \cdot \left(\frac{\left(\frac{22}{130} - \frac{9}{130} \right)^2}{22 + 9} + \frac{\left(\frac{52}{130} - \frac{25}{130} \right)^2}{52 + 25} + \frac{\left(\frac{56}{130} - \frac{96}{130} \right)^2}{56 + 96} \right) \approx 25,45$$

Згідно з таблицею критичних точок розподілу $\chi^2_{\text{кр}}(0,05; 2) = 5,991$. Оскільки $\chi^2_{\text{емп}} = 25,45 > 5,991 = \chi^2_{\text{кр}}$, H_0 заперечується, а береться до уваги H_1 (альтернативна гіпотеза), яка підтверджує, що показники рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи в КГ і ЕГ відрізняються між собою.

Проведений аналіз даних експериментального дослідження у порівнюваних групах (КГ і ЕГ) засвідчив статистично значимі відмінності між рівнями ефективності формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи. Цей факт підтверджує ефективність запропонованої моделі.

Порівняльні дані рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи в експериментальних і контрольних групах засвідчили позитивну динаміку, а різниця показників є статистично достовірною, а отже, засвідчує ефективність методики реалізації запропонованих організаційно-педагогічних умов формування мультикультурної компетентності та впровадження структурної моделі формування мультикультурної компетентності, результатом якої є позитивна динаміка розвитку мультикультурної компетентності учнів початкової школи.

Висновки до третього розділу

У дослідженні обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність методики реалізації організаційно-педагогічних умов і впровадження структурної моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, наведено результати дослідно-експериментальної роботи. Організаційно-педагогічними умовами формування мультикультурної компетентності визначено: організація педагогом міжкультурної комунікації суб'єктів освітнього процесу; інтеграція мультикультурного змісту освітнього середовища початкової школи; реалізація освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства.

На формувальному етапі педагогічного експерименту розроблено й апробовано структурну модель, що охоплювала три взаємопов'язані етапи: організаційно-комунікативний, інтеграційно-технологічний, творчо-діяльнісний.

Із метою підвищення рівня сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи експериментальної групи окреслено подальший шлях проведення дослідно-експериментальної роботи, основним напрямом якої стала розробка комплексної програми «Я – мультикультурна особистість» і проведення серії тренінгів за технологією розвитку критичного мислення.

У рамках формувального експерименту в освітній процес початкової школи були інтегровані матеріали з мультикультурним змістом з таких предметів, як українська мова, літературне читання, природознавство, математика, образотворче мистецтво, трудове навчання. Основним завданням даної роботи бул розвиток мультикультурних знань учнів. Позаурочна діяльність у ході педагогічного експерименту була організована за такими напрямками: у вигляді класних і шкільних виховних заходів, таких як сімейні свята, вікторини, фестивалі національностей.

Порівняльний аналіз результатів дослідження знань учнів на різних етапах дослідно-експериментальної роботи з формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи дозволив зробити висновки про ефективність запропонованої структурної моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи і простежити динаміку зміни емоцій, знань і поведінки. Прогресивні зміни в мультикультурних знаннях, у вихованості молодших школярів у експериментальних групах, що відбувалися під впливом експериментальної роботи, і порівняння зі змінами мультикультурних знань і вихованості учнів контрольних класів показують, що запропонована структурна модель формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи є ефективною.

Експериментально доведено, що дотримання запропонованих організаційно-педагогічних умов та реалізація розробленої комплексної програми «Я – мультикультурна особистість» сприяли якісним та кількісним змінам сформованості мультикультурної компетентності учнів експериментальної групи.

На прикінцевому етапі було проведено порівняльні контрольні зрізи щодо наявних рівнів мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту. Аналіз даних засвідчив, що в експериментальних групах відбулися відчутні зміни. Так, оптимального рівня досягли 17,0 % учнів, середнього рівня – 39,6%, зменшилася кількість учнів із мінімальним рівнем сформованості мультикультурної компетентності до 43,4 %.

Щодо учнів контрольних груп, то рівень сформованості толерантності у них суттєво не підвищився: оптимальний рівень – 7,5%, середній рівень – 19,5%, мінімальний рівень – 73,0% відповідно.

Із метою визначення достовірності добутих експериментальних даних, що вимірюється у порядковій шкалі, застосовано критерій однорідності – критерій згоди Пірсона χ^2 .

Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи свідчать про її ефективність, що підтвердила правильність і продуктивність висунутої гіпотези дисертаційного дослідження, а також визначених організаційно-педагогічних умов і запропонованої структурної моделі, що сприяло формуванню мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

Результати дослідження третього розділу представлені публікаціями автора [102; 105; 114; 125].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення проблеми формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи і запропоновано новий підхід до розв'язання важливого й актуального завдання, що полягає в обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики реалізації організаційно-педагогічних умов та впровадженні експериментальної моделі формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи.

1. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних філософських, психолого-педагогічних джерел про сутність формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи досліджено стан розробленості означеної проблеми в педагогічній теорії та практиці. Розкрито, уточнено та визначено сутність ключових понять дослідження: «мультикультурна компетентність», «формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи», «освітнє середовище початкової школи».

Мультикультурна компетентність учнів початкової школи сформульована у дисертації як готовність учня початкової школи до міжкультурної взаємодії з ровесниками, толерантного ставлення до культурної своєрідності співрозмовника, шанобливого ставлення до культурної спадщини рідного народу та культурних і життєвих цінностей інших людей, демонстрації норм міжкультурного етикету.

Схарактеризовано *формування мультикультурної компетентності* учнів початкової школи як системно організований педагогічний вплив вчителя на особистість учня, вміло керована творча конструктивна діяльність учителя та учнів, внаслідок якої мультикультурна компетентність та особистісні якості учнів початкової школи набувають якісних змін.

У межах дослідження *освітнє середовище початкової школи* тлумачиться як сукупність природних, фізичних та соціальних об'єктів і суб'єктів, які впливають на формування мультикультурної компетентності учня та його особистісний розвиток, сприяють становленню міжсуб'єктної

взаємодії та особистісно орієнтованих комунікацій в освітньому процесі, забезпечують умови комфортної життєдіяльності учня у закладі освіти та поза його межами.

2. Визначено такі особливості організації освітнього середовища початкової школи щодо формування мультикультурної компетентності учнів: врахування вікових та психологічних особливостей, забезпечення психолого-педагогічного супроводу, впровадження педагогіки партнерства, застосування інтегрованих, інтерактивних, проєктних та інформаційних технологій, залучення учнів до розв'язання ситуативних завдань, формування активної життєвої позиції.

Доведено, що формування мультикультурної компетентності в освітньому середовищі початкової школи, окрім організованої навчальної та позакласної виховної роботи, включає сукупність навчальних та виховних ситуацій міжетнічної, міжрелігійної та міжрегіональної взаємодії. Тому сприятливе освітнє середовище початкової школи представляє собою сукупність умов, котрі впливають на формування особистості, готової до ефективної міжкультурної взаємодії.

Обґрунтовано, що провідна роль у створенні освітнього середовища належить педагогові. Від його готовності до такої діяльності прямо залежить ефективність освітнього середовища як фактора розвитку особистості школяра. Встановлено, що освітнє середовище разом зі зміною соціального оточення теж динамічно трансформується, тому педагоги спроможні його змінювати адекватно новим вимогам лише за умови власного професійного зростання.

3. Виходячи з теоретичного аналізу наукових джерел та власного авторського досвіду формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, виокремлено трикомпонентну структуру мультикультурної компетентності в єдності *когнітивного* (засвоєння зразків і цінностей національної і світової культури), *мотиваційно-ціннісного* (формування ціннісних здатностей учнів до

міжкультурної комунікації й обміну, розвиток толерантності), *комунікативно-діяльнісного* (активна соціальна взаємодія з представниками різних культур) компонентів. Визначено критерії (*когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативно-діяльнісний*), показники та схарактеризовано рівні сформованості мультикультурної компетентності учнів початкової школи (оптимальний, середній, мінімальний).

Результатами констатувального етапу дослідження засвідчено, що значний відсоток учнів початкової школи мають мінімальний рівень сформованості мультикультурної компетентності – 75,70 % у ЕГ і 75,34 % у КГ. Такий низький рівень зумовлено поверхневими знаннями про мультикультурність, пасивною позицією стосовно дотримання норм толерантної поведінки, що виявляється у байдужості, відокремленості, несформованими ціннісними орієнтаціями, проявами нетерпимості до інших культур і народів, низьким рівнем культури міжнаціонального спілкування.

4. Теоретично обґрунтовано модель формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, що представлена у вигляді трьох блоків.

Теоретико-методологічний блок моделі відображає мету діяльності та завдання, що її конкретизують, методологічні підходи (компетентісний, середовищний, соціокультурний, особистісно-орієнтований, діяльнісний) і принципи успішної реалізації модельованого процесу (гуманізації, демократизації, дитиноцентризму, культуровідповідності, цілісності культурної картини світу, комплексності).

Змістово-процесуальний блок характеризує етапи її реалізації (організаційно-комунікативний, інтеграційно-технологічний, творчо-діяльнісний), змістовий ресурс, організаційно-педагогічні умови (організація педагогом міжкультурної комунікації суб'єктів освітнього процесу; інтеграція мультикультурного змісту освітнього середовища початкової школи; реалізація освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства). Визначено найбільш ефективні форми взаємодії (інтегровані уроки, уроки за

технологією розвитку критичного мислення, ігри-інсценізації, імітаційні ігри, сімейні свята, вікторини, фестивалі національностей) та методи (інтегративні, стратегії розвитку критичного мислення, проєктні, ігрове моделювання).

Діагностико-результативний блок моделі презентує діагностувальні методики, критерії (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, комунікативно-діяльнісний), рівні сформованості та передбачуваний результат.

Експериментально перевірено ефективність методики реалізації організаційно-педагогічних умов: організація педагогом міжкультурної комунікації суб'єктів освітнього процесу; інтеграція мультикультурного змісту освітнього середовища початкової школи; реалізація освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства. Результативність поетапної експериментальної програми «Я – мультикультурна особистість» забезпечена виконанням продуктивних стратегій і форм роботи.

Порівняння результатів на констатувальному та формувальному етапах педагогічного експерименту засвідчило позитивну динаміку рівнів сформованості мультикультурної компетентності учнів експериментальних груп порівняно з контрольними. Перевірка статистичної гіпотези за значенням критерію Пірсона підтвердила ефективність удосконалення процесу формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи на основі впровадження авторської моделі та визначення організаційно-педагогічних умов, що забезпечило досягнення поставленої мети.

Зважаючи на актуальність досліджуваної теми, *рекомендовано*: впровадження в освітній процес початкової школи програми «Я – мультикультурна особистість», проведення тренінгів за технологією розвитку критичного мислення, арт-терапевтичних вправ, використання інтерактивних методів у поєднанні з етнокультурним компонентом.

Здійснене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальший науковий пошук убачаємо у вивченні проблеми

формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи, у розробці теоретичних основ формування мультикультурної компетентності, що дозволяють систематизувати накопичений психолого-педагогічний досвід підготовки молодих поколінь до життя у мультикультурному середовищі, а також пропедевтичній роботі з педагогами і батьками учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – теория педагогики, история обучения и воспитания. М., 2006. 19 с.
2. Амонашвили Ш. Здравствуйте, дети! : пособие для учителя. М. : Педагогика, 1983. 208 с.
3. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань : КГПИ, 1996. 568 с.
4. Аракелян А. В. Полікультурна освіта в багатонаціональній школі в умовах мегаполісу: автореф. дис. . канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Москва, 1997. 20 с.
5. Архипова С. П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку. *Соціальна робота в Україні: теорія та практика*. 2004. Вип. 2 (7). С. 15–24.
6. Асаєва В. В. Філософія сучасної полікультурної, мультилінгвальної освіти. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text11612.html>
7. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
8. Бабанський Ю. К. Интенсификация процесса обучения. М. : Знания, 1987. 80 с.
9. Бабенко О. М. Етапи формування предметних компетенцій з хімії учнів середньої загальноосвітньої школи. *Педагогічні науки. Стан та перспективи шкільної хімічної освіти*: збірник наукових праць. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. С. 43–49.
10. Бабцева Н. Позакласна робота як умова формування ключових компетенцій учнів. *Німецька мова в школі*. 2009. № 10. С. 13–14.

11. Байбородова Л. В. Воспитание толерантности у школьников в процессе совместной деятельности. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. Вип. 17. Кн. 1. Кіровоград: Імекс – ЛТД. 2013. С. 82–93.
12. Балицька І. В. Мультикультурна освіта в багатонаціональних країнах. (опыт США, Канады, Австралии) : монографія. Москва: Прометей, 2008. 335 с.
13. Барабаш О. Становлення компетентнісного підходу у сучасній освіті. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 4. С. 133–136.
14. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. М. : Владос, 2004. 357 с.
15. Белинская Е. Н., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация. М., 2000. 208 с., с. 40
16. Бех І. Д. Виховання особистості : монографія: у 2 кн. К. : Либідь, 2003. 344 с.
17. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. № 1/2. С. 5–7.
18. Бех І. Молодший школяр у вікових закономірностях. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 10–14
19. Бех І.Д. Виховання особистості : навчально-методичний посібник: у 2-х кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. видання. 2003. 280 с.
20. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання. *Початкова школа*. 1994. № 9–10. С. 4–8.
21. Бешенков С. А. Моделирование и формализация: метод. пособие. М. : Лаборатория базовых знаний, 2002. 333 с.
22. Библер В. С. Школа диалога культур. *Советская педагогика*. 1988. № 11. С. 29–35.

23. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи: б-ка з освітньої політики*. Київ, 2004. С. 47–52.

24. Білоусова В.О., Бабич В.Т. Гуманізація відносин як передумова виховання учнів у дусі миру. / *Виховання учнівської молоді в дусі миру і взаєморозуміння: матеріали Міжрегіонал. наук. практ. конференції, 15-17 грудня. 1992 р. Рівне: Педінститут. 1992. С. 111–112.*

25. Богатырев А. И., Устинова И. М. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность. URL: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm.

26. Бойко А. М. Концептуальні основи формування толерантності. *Рідна школа*. 2000. № 6. С. 12–20.

27. Бойченко В. В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2006. 190 с.

28. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.

29. Бондар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність та структура. *Освіта і управління*, 2007. Т. 10. № 2. С. 93–99.

30. Борисенков В.П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. Москва; Ростов н/Д, 2004. 576 с.

31. Ботнар В., Сулова Е. Ігри-драматизації основа знайомства з культурою інших народів. *Дошкільне виховання*. 1994. № 3. С. 36–39.

32. Бочарова Ю. Ю. Межкультурное образование в детском возрасте. *Актуальные проблемы современности: наука и общество* (по материалам отечественных и зарубежных исследований. URL: <http://www.oim.ru/reader.asp.?pomer=219>.

33. Булгакова В. Створюємо територію успіху: європейське мовне портфоліо як один із основних інструментів упровадження компетентнісного підходу в іншомовному навчанні. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2009. № 3. С. 31–34.

34. Бургун І. Реалізація компетентнісного підходу в освіті: термінологічний аспект. *Фізика та астрономія в школі*. 2010. № 10. С. 33–37.

35. Буркова Л.В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах : монографія. К. : Інформаційні системи, 2010. 278 с.

36. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

37. Вербицька С. В. Визначення теоретичних і концептуальних засад ключових компетентностей в освітній програмі ОЄСР «DESECO». *Матеріали наукової конференції за підсумками науково-дослідної і науково-методичної роботи кафедр. Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка у 2007 р.* / ред. кол.: Н. І. Кириленко, О. В. Багацька, В. С. Бугрій та ін. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. С. 128–129.

38. Вершловский С. В. Личность, семья, школа. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1996. 157 с.

39. Виноградова Т. Виховна система та формування життєвих компетентностей. *Підручник для директора*. 2010. № 9. С. 50–53.

40. Виховання толерантності та культури міжнаціонального спілкування у студентської молоді. *Виховна робота зі студентською молоддю: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Одеса, 2006. С. 61–69.

41. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко та ін. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.

42. Водолазська Т. В. Формування готовності вчителя початкових класів до моделювання освітнього середовища у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Полтава, 2015. 20 с.

43. Водолазська Т. В. Моделювання шкільного освітнього середовища : навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2013. 96 с.

44. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. вид. 2-ге, перероб. Київ: Академвидав, 2007. 616 с.

45. Впровадження компетентнісно орієнтованого підходу: стандарти світового освітнього простору. *Підручник для директора*. 2009. № 6. С. 27–32.

46. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.

47. Гажаман В. Задоволення освітніх потреб національних меншин в Україні як принцип цивілізованого вирішення етнокультурних потреб. *Освіта в українському зарубіжжі: досвід становлення і перспективи*. Київ, 2001. С. 28–36.

48. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія. Хмельницький : Нац. академія Держ. прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького, 2004. 376 с.

49. Гасанов З. Т. Мета, завдання і принципи патріотичного виховання. *Педагогіка*. 2005. № 6. С. 59–63.

50. Гинецинский В. И. Проблема структурирования образовательного пространства. *Педагогика*. 1997. № 3. С. 10–15.

51. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення у життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51–60.

52. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.

53. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.

54. Головатий М. Ф. Молодь і національна ідея. Проблема формування громадської позиції нової генерації України. *Політична культура і політичні партії України*. Київ, 2007. Т. 6. 504 с.

55. Гонтаровська Н. В. Теоретичні та методичні засади створення освітнього середовища як фактора розвитку особистості школяра. Київ, 2012. 474 с.

56. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини: монографія. Дніпропетровськ: Дніпро–VAL, 2010. 623 с.

57. Гончаренко С. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця: Планер, 2010. 308 с.

58. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. й випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

59. Горовський Ф. Я., Лаврова Л. Ф. Культура міжнаціонального спілкування. Київ: Політвидав України, 1988. 160 с.

60. Гороль П. К., Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Шестопалюк О. В. Сучасні інформаційні засоби навчання: навчальний посібник. Київ: Освіта України, 2007. 536 с.

61. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации : учебник для ВУЗов. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 352 с.

62. Губа Н. О., Кандиба М. О. Феномен особистісної компетентності у просторі наукового знання. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2010. Вип. 15. С. 52–61.

63. Гукаленко О. В. Поликультурное образование: теория и практика: монография. Ростов-на-Дону : РГПУ, 2003. 512 с.
64. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
65. Данилов Д. О., Федорова К. І., Федорова Л. І. Етнопедагогічні традиції в регіональній освіті (Республіка Саха та США). Якутськ: ИПКРО, 2000. 96 с.
66. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики. Ростов-на-Дону, 2001. 37 с.
67. Даутова Г. Ж. Поликультурное образовательное пространство Поволжья : монография . Казань, 2002. 140 с.
68. Дейнеко С. В. Педагогічна компетентність учителя як умова та засіб гуманізації освітнього середовища. *Управління школою*. 2007. № 4. С. 2–7.
69. Декларація прав дитини: (Проголошена Генеральною Асамблеєю ООН, 20 листопада 1959 р.). *Педагогіка толерантності*. 2000. № 3. С. 103–104.
70. Декларація про принципи міжнародного права, які стосуються дружніх відносин і співробітництва держав відповідно до Статуту Організації Об'єднаних Націй: прийнята 24 жовтня 1970 р. Генер. Асамблеєю на знак 25 – ої річниці ООН / *Управління загальної інформації*. Нью– Йорк: ООН, 1971. 16 с.
71. Дем'янчук С. Я. Зміст виховання учнів на ідеях миру. *Педагогіка єдиного і цілісного миру*: матеріали Міжнар. наук-практ. конф. Рівне: Педінститут, 1995. С. 3–5.

72. Демин В. А. Профессиональное образование компетентного специалиста: понятие и виды. *Мониторинг образовательного процесса*. 2000. № 4. С. 35–41.

73. Демченко Е. М. Становлення особистісної зрілості та життєвої компетентності учнів школи першого ступеня. *Наша школа*. 2007. № 6. С. 12–19.

74. Державний стандарт початкової освіти: Постанова КМУ від 21.02.2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

75. Джуринский А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания : монографія. Москва : Академия, 2008. 303 с.

76. Джуринский А. Н. Воспитание в многонациональной школе : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2007. 96 с.

77. Джуринський О. Н. Педагогіка міжнаціонального спілкування: Полікультурне виховання в Росії і за кордоном : навч. посіб. для вузів. Москва : Сфера, 2007. 224 с.

78. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. Москва : Народное образование, 1999. 208 с.

79. Добровольська Л., Окса М. Деякі психологічні умови перебудови міжкультурного спілкування в навчальному процесі. *Формування стратегії міжнародної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології* : тези міжнародної науково-практичної конференції (13–14 вересня 2018 р., м. Мелітополь) / за заг. ред. Афанасьєва Л., Глебова Н. Мелітополь : Видво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2018. С. 104–110.

80. Докукіна О. М. Національно-ціннісні орієнтири в сімейному вихованні. *Цінності освіти і виховання*: наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. Київ: б. в., 1997. С. 107–109.

81. Докукіна О. М. Формування толерантності особистості у полікультурному середовищі сім'ї. *Актуальні проблеми модернізації*

освітнього процесу: січневі педагогічні читання. Сімферополь: Кримське навчально– педагогічне державне видавництво, 2006. 272 с.

82. Дрозд О. В. Виховання толерантності особистості у світлі християнської моралі: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. М. Т. Мартинюк . Умань : Софія, 2008. Ч.5. С. 42–48.

83. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

84. Дьомін Л.М. Взаємодія культур і проблема культурних впливів. Москва : Вид-во РУДН, 1999. 176 с.

85. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

86. Європейський вимір курсу історії нового часу в навчальних програмах для середньої школи в Україні. *Історія в школі*. 2012. №7–8. С. 1–35.

87. Євтух В. Б., Трощинський В.П., Аза Л.О. Міжетнічна інтеграція: постановка проблеми в українському контексті: навч.посібник. Київ : Київський університет, 2003. 58 с.

88. Євтух В. Міжкультурний діалог: ефективний конструкт інтегративного розвитку поліетнічних суспільств. *Політичний менеджмент*. 2009. № 3. С. 3–13.

89. Єжова О. Створення освітнього середовища, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. Вип. 15, кн. 1. 2011. С. 464–471.

90. Єфимов В. М. Формирование активной жизненной позиции – цель нравственного воспитания. Москва : Мысль, 2000. 113 с.

91. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посібник / за ред. Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен. К. : Богдана, 2003. 520 с.

92. Захаренко О. А. Поспішаймо робити добро. Черкаси, 1997. 28 с.

93. Захарчук Н. В. Проблема культури та міжкультурної комунікації у філософо-соціологічному аспекті. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Педагогіка*. К. : Персонал. 2008. № 3. С. 174–178.
94. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург: изд-во Уральского пед. универ, 1998. 126 с.
95. Зорочкіна Т. С. Зміст професійної підготовки вчителів початкової школи у закладах вищої освіти України. *Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного університету імені К. Д. Ушинського*. 2018. №2/CLXVII. С. 164-167.
96. Зорочкіна Т. С. Підготовка вчителів початкової школи у розвинених країнах Європейського Союзу. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2018. №2 (61). С. 92-97.
97. Зорочкіна Т. С. Сучасна система підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт*. Чернігів: НУЧК, 2018. С.3-8.
98. Зубко А. М. Організаційно-педагогічні умови вдосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 22 с.
99. Иванец Н. В. Гуманистический аспект формирования мультикультурной компетентности современного учителя. *Humanization of education and upbringing in the education system: theory and practice: materials of the III international scientific conference on March 20-21, 2014. Prague*, 124 p. P. 81–83.
100. Икоева И. Т. Проектирование системы поликультурного образования в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Владикавказ, 2011. 183 с.

101. Ильченко Л. Педагогика поликультурности и толерантности *Дошкольное воспитание*. 2004. № 8. С. 24–26.

102. Іванець Н. В. Формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи: методичний посібник. Миколаїв: СПД Румянцева, 2019. 110 с.

103. Іванець Н. В. Етапи мультикультурного виховання учнів початкової школи у позакласній роботі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Херсон, 2016. Вип. LXIX. С. 102–106.

104. Іванець Н. В. Інноваційні підходи до виховання учнів початкової школи. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін*: матеріали II Міжнародної науково-практ. конф. (м. Суми, 26-27 березня 2015 р.). Том 2. Суми, 2015. С. 213–215.

105. Іванець Н. В. Модель мультикультурного виховання учнів початкової школи в позакласній роботі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2018. Вип. 61. Т. 1. С.165–169.

106. Іванець Н. В. Мультикультурна школа-модель нової школи в системі освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2019. Вип. 23. Том. 2. С. 90–94.

107. Іванець Н. В. Мультикультурне виховання учнів початкової школи в позакласній роботі: теоретичний аспект. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Сер. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2014. Вип. 1.45 (106). С. 29–31.

108. Іванець Н. В. Мультикультурне виховання як засіб всебічного бачення світу в учнів початкової школи. *Науковий журнал «Молодий вчений»*. Херсон, 2017. № 5 (45) травень. С. 352–355.

109. Іванець Н. В. Організаційно-педагогічні умови формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук*: Матеріали міжнародної науково-практ. конф. (м. Київ, 1-2 березня 2019 р.). Київ, 2019. С. 38–40.

110. Іванець Н. В. Побудова системи толерантних відносин в учнівському колективі початкової школи у процесі формування мультикультурної компетентності. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук*: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практ. конф. (м. Одеса, 15-16 лютого 2019 р.). Одеса, 2019. Ч. 1. С. 95–99.

111. Іванець Н. В. Реалізація принципу мультикультурності у виховному середовищі початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал*. Суми, 2016. С. 104–112.

112. Іванець Н. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у контексті ідей В. О. Сухомлинського. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. Кіровоград, 2013. Вип. 123. Т. II. С. 118–121.

113. Іванець Н. В. Роль особистості вчителя в мультикультурному вихованні учнів початкової школи. *Педагогіка вищої школи та середньої школи: збірник наукових праць*. Кривий Ріг, 2014. Вип. 42. С. 103–107.

114. Іванець Н. В. Складові компетентнісної моделі сучасного вчителя початкової школи. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць*. Житомир, 2015. С. 126–128.

115. Іванець Н. В. Технологія ігрового навчання у професійній освіті. *Магістратура в умовах євроінтеграційних процесів вищої школи: збірник наукових праць всеукраїнської науково-практ. конф.* (м. Житомир, 18-19 квітня 2013 р.). Житомир, 2013. С. 78–81.

116. Іванець Н. В. Формування гуманістичної спрямованості особистості педагога. Zbior raportow naukowych. Aktualne problemy w wspolczesnej nauki. (28.06.2013 – 30.06.2013). Warszawa, 2013. P. 32–35.

117. Іванець Н. В. Формування етнічної ідентичності в учнів початкової школи як складової мультикультурної компетентності. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практ. конф. (м. Львів, 22-23 лютого 2019 р.).* Львів, 2019. С. 59–62.

118. Іванець Н. В. Формування мультикультурної компетентності сучасного вчителя. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Сер. Педагогічні науки.* Миколаїв, 2014. Вип. 1.44 (102). С.33–36.

119. Іванець Н. В. Формування мультикультурної компетентності сучасного вчителя. *Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць до всеукраїнської науково-практ. конф. (м. Житомир, 20 березня 2014 р.).* Житомир, 2014. С. 47–51.

120. Іванець Н. В. Формування творчої особистості молодшого школяра в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Педагогічна скарбниця обдарованості: від В. О. Сухомлинського до сучасних науковців і практиків: збірник матеріалів обласної науково-практ. конф.* Миколаїв, 2013. С. 29–33.

121. Іванець Н. В., Якименко С. І. Умови формування уявлень в учнів початкової школи про багатогранність культур в Україні та світ загалом. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць..* Миколаїв, 2018. №2 (61). С. 338–342.

122. Іванець Н. Мультикультурна компетентність як складова підготовки майбутніх учителів початкової школи до виховної роботи. *Дидактика початкової школи: реалізація технологічного та компетентнісного підходів:*

Матеріали Міжнародної інтернет-конф. (м. Миколаїв, 2015 р.) // Методичний вісник науково-дослідної лабораторії дидактики початкової освіти. Миколаїв, 2015. С. 54–56.

123. Іванець Н. Проблема мультикультурного виховання в сучасній науці. *Підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до роботи в умовах Нової української школи: матеріали роботи викладачів та студентів над кафедральною темою № U0117U004487 (Методичний вісник кафедри початкової освіти).* Миколаїв, 2017. С. 51–55.

124. Іванець Н. Формування мультикультурної компетентності учнів в освітньому середовищі початкової школи. *Державні стандарти дошкільної та початкової освіти в умовах Нової української школи: теорія і практика: Матеріали Всеукраїнської науково-практ. конф. (м. Миколаїв, 17 жовтня 2018 р.) // Методичний вісник кафедри початкової освіти.* Миколаїв, 2018. С. 54 –57.

125. Іванець Н. В. Педагогіка партнерства як засіб формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи. *Імідж сучасного педагога. Трансформації сучасної школи. Електронний науковий фаховий журнал.* 2019. № 4 (187). С. 88–93. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/174368/178246>

126. Іванюк І. Ціннісні орієнтації в світлі концепції інтеркультурної освіти. *Шлях освіти.* 1997. №1. С. 20–22.

127. Кальней В. А. и др. Структура и содержание проектной деятельности. *Стандарты и мониторинг в образовании.* 2004. № 4. С. 21–26.

128. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу : дис. ...докт. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2017. 504 с.

129. Кирабаев Н. С. Культурная идентичность, плюрализм и глобализация в современном философском дискурсе // *Культурная идентичность и глобализация: доклады и выступления 5-ый международного философского*

симпозиума «Диалог цивилизаций: Восток – Запад». М. : Изд-во РУДН, 2002. С. 13–21.

130. Коберник О. М. Організація виховного процесу на засадах психолого-педагогічного проектування. *Педагогические науки*. URL: http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66947.doc.htm.

131. Коберник О. М., Бялик О. В. Інноваційні технології навчання та виховання: навчальний посібник. Умань: Копіцентр, 2010. 210 с.

132. Ковалевська О., Малес Л., Міхеєва О. Ідентичності в умовах полікультурного суспільства. *Перехрестя культур. Країни Чорноморського регіону та суспільно-політичні зміни в XX–XXI ст.*: навч. посіб. / ред. Ю. Кушнерьова. EUROCLIO, 2015. 384 с.

133. Ковтуненко Л. В. Виховання у школярів загальнолюдських цінностей – один із головних аспектів розвитку особистості. *Виховна робота в школі* 2006. № 12. С. 30–35.

134. Кодекс цінностей сучасного українського виховання / Вишневський О. І. та ін. Теоретичні основи педагогіки: курс лекцій / за ред. О. Вишневського. Дрогобич: Відродження, 2001. С. 98–99.

135. Козак А. В. Міжкультурна комунікація у контексті діалогу культур. *Записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Філологічні науки* : зб. наук. пр. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 118. С. 106–110.

136. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры. *Методология и методика естественных наук*: сб. науч. тр. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. Вып. 4. 24 с.

137. Колодій А. Американська доктрина мультикультуралізму і етнонаціональний розвиток України. *Агора*. Випуск 6: *Україна і США: взаємодія у галузі політики, економіки, культури і науки*. 2008. С. 5–14. URL : <http://political-studies.com/?p=578>.

138. Коломинский Н. Л. Повышение психологической компетентности педагогических кадров. *Повышение квалификации педагогических кадров*. К. : Освіта, 1992. С. 62–80.

139. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики* / під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.

140. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.

141. Константинов В. В. Формирование этнической толерантности у подростков в условиях образовательного пространства школы. *Психология и школа*. 2006. № 3. С. 76–87.

142. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: Нормативний документ МОН України. *Шлях освіти*. 2000. №3. С. 7–13.

143. Концепція державної етнонаціональної політики України: Нормативний документ МОН України / за ред. Ю.Римаренка. *Освіта*. 1996. 22 травня. С. 10–11.

144. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді: Наказ МОН № 641 від 16.06.15 р. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/

145. Концепція Нової української школи URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

146. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога. Воронеж: Модэк, 1996. 224 с.

147. Корн Н. Принципы мультикультурного образования. Методология и практика мультикультурного образования в условиях возрождения традиций народов РС (Я): материалы междунар. конф. 5-10 июня 1995 г. Якутск, 1996. С. 65-39.

148. Коробко С. Л. Шестирічний учень. К. : Знання, 1986. 46. с. 41
149. Корчак Я. Как любить детей. К. : «У-Факторія», 2007. 384 с.
150. Котенко О. В. Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К., 2011. 20 с.
151. Коцур Н. І., Варивода К.С. Психологічна безпека школярів в освітньому середовищі. *Безпека життєдіяльності, екологія і охорона здоров'я дітей і молоді ХХІ сторіччя: сучасний стан, проблеми та перспективи*: зб. матеріалів міжнарод. наук. практ. інтернет-конф., (м. Переяслав-Хмельницький, 29-30 вересня). Переяслав-Хмельницький, 2016. С. 40-43.
152. Коченкова Л. П. Мультикультурная модель современного образования. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2014. № 11. С. 16–20.
153. Кремень В. Г. Качественное образование: требования ХХІ века. *Зеркало недели. Украина*. 2006. № 24. С. 3–12.
154. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 448 с.
155. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол.: Н. З. Софій, І. Г. Єрмаков та ін. К. : Контекст, 2000. 336 с.
156. Крылова Н. Б. Культурология образования. М. : Народное образование, 2000. 272 с.
157. Кубенко І. М. Що таке компетентність і як її розуміють в освіті. *Додаток до електронного журналу «Теорія та методика управління освітою»*. 2010. Вип. 1. С. 1–13.
158. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: монографія. Київ: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2003. 272 с.

159. Кузь В. Г., Руденко Ю. Д., Сергійчук З. О. Основи національного виховання: концептуальні положення: у 2 ч. Київ: Інформ, 1993. Ч. 1. 152 с.
160. Кулагина И. Ю., Коллюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека : учебн. пособ. для студентов высших учебных заведений. М: ТЦ «Сфера», при участии «Юрайт», 2001. 464 с., с.231
161. Кучай Т. П. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до професійного самовизначення. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів та природокористування України*. Київ: Міленіум, 2018. Вип. 291. С.16 - 20.
162. Кучай Т. П. Розвиток креативного мислення молодших школярів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів та природокористування України. Серія «педагогіка, психологія, філософія»*. – Київ: Міленіум, 2017. Вип. 277. С.151-154.
163. Кучай Т., Кучай О. Упровадження англomовної освіти у початкову школу в сучасній Україні. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Вип. 31. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 23-27.
164. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 44–47.
165. Лавриченко Н. Демократичне громадянство як світоглядно-педагогічна доктрина для суспільства знань. *Шлях освіти*. 2009. № 3. С. 15–20.
166. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. К. : Віра Інсайт, 2000. 444 с.
167. Лазаревич А. А. Коммуникативно-диалогические основы преодоления социальной деструктивности. *Філософія спілкування*. 2010. № 3. С. 56–62.

168. Лазуріна Н. П. Компетентність особистості: до питання конституювання проблеми. *Вісник Житомирського держ. ун-ту*. Житомир: ЖДУ, 2010. Вип. 54.: Філософські науки. С. 22–26.

169. Лапінський В. В. Навчальне середовище нового покоління та його складові. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2008 № 6 (13). С. 26–32.

170. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. № 5. С. 3–12.

171. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. Москва: Ключ-С, 1999. 224 с.

172. Локшина О. І. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 16–21.

173. Лощенова І. Ф. Полікультурне виховання майбутніх вчителів у процесі вивчення іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 – теорія та методика виховання. К., 2004. 176 с.

174. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: понятійно-термінологічний дискурс. *Вища освіта України*. 2009. № 3 (додаток 1). С. 8–14.

175. Мазін В. М. Критерії та показники сформованості культури професійної самореалізації педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. 2007. Вип. 41. С. 217–225.

176. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в освітньому процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30 (83). С. 229–236.

177. Маклафлин К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса. *Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование*. Вип. 6. Москва: Инноватор, 1996. С. 99–105.

178. Мала енциклопедія етнодержавознавства / за ред. Римаренко Ю. І. Київ : Генеза; Довіра, 1996. 942 с.
179. Маркова А. К. Психология профессионализма : монография. М. : Международный гуманитарный фонд знание, 1996. 308 с.
180. Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів. Харків: Вид. група Основа, 2007. 160 с.
181. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. Тесты. Москва: Московский университет, 1982. 287 с.
182. Матіс В. І. Проблема національної школи в полікультурному суспільстві. Барнаул: БДПУ, 1999. 328 с.
183. Мачехина О. Н. Ролево-игровое проектирование в свете компетентностного подхода в образовании. *Преподавание истории в школе*. 2007. № 5. С. 13–16.
184. Межкультурное взаимодействие субъектов образовательного процесса : учебное пособие. Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2007. 352 с
185. Мельніченко В. В. Система організаційно-педагогічних умов управління професійно-технічним училищем сільськогосподарського профілю в соціології освіти. Наукові праці. 2002. Вип. 7. Т. 20. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2002_7/7-12.pdf.
186. Мендубаева З. А. Педагогическая диагностика. Критерии и показатели экспертизы учебной книги. *Молодой учёный*. Чита : Молодой учёный, 2012. №7. С. 291–299.
187. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
188. Мичковська Р. В., Бец Ю. І. Поняття «полікультура» та «полікультурне виховання» у сучасних наукових дослідженнях. *Проблеми*

сучасної педагогічної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39 (3). С. 255–258.

189. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії – дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.01. Житомир, 2008. 288 с.

190. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навчальний посібник. 4-е вид., доп. 2003. 615 с.

191. Мубинова З. Ф. Воспитание национального самосознания и межэтнической толерантности в процессе преподавания обществоведческих наук в многонациональной городской школе: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Уфа, 1998. 23 с.

192. Мультикультуралізм і етнокультурні процеси в мінливому світі: дослідницькі підходи та інтерпретації / за ред. Г. І. Зверєвої. Москва: Аспект Пресс, 2003. 188 с.

193. Надеев А. Т. Имитационная модель процесса формирования качества. *Методы проектирования алгоритмических моделей сложных моделей*: межвузовский сборник. Таганрог, 1977. Вып. 2. С. 91–94.

194. Назаров М. М. Средства массовой коммуникации и российское общество на пороге XXI века. *Социально-гуманитарные знания*. 1999. № 5. С. 22–31.

195. Найн А. Я. Инновации в образовании : монография. Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. 288 с.

196. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Київ: Видавництво «Шкільний світ», 2001. 16 с.

197. Національна програма «Діти України»: Указ Президента України від 18 січня 1996 р. № 63/96. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/63/96>.

198. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (Нормативний документ МОН України). / І. Д. Бех, Т. Ф. Алексєєнко, Г. О. Балл та ін. *Світ виховання*. 2004. № 4 (5). С. 6–30.

199. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.
URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
200. Нельга О. Етнос, народ, нація як поняття і соціокультурні феномени *Філософська думка*. 2006. №4. С. 36 – 55.
201. Нищета В. А. Критичне творче мислення у процесі застосування педагогічної технології життєтворчих проєктів. *Формування критичного мислення учнів на уроках мови*: монографія / за заг. ред. В. Ф. Дороз. Київ: Освіта України, 2008. С. 120–197.
202. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. Н. М. Бібік. К. : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
203. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / pid zag. red. Бібік Н. М. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
204. Новиков А. М. Методология: словарь системы основных понятий. Москва: Либроком, 2013. 208 с.
205. Новикова Л. Педагогика детского коллектива. М. : Педагогика, 1978. 144 с.
206. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні*. Київ: «К.І.С.», 2003. С. 13–41.
207. Овчарук О. В., Бібік Н. М., Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
208. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведова. Москва: Сов. Энциклопедия, 1973. 846 с.
209. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку ЗНЗ : монографія / за ред. Г. Д. Щекатунової. К. : Пед. думка, 2013. 264 с.
210. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод. посібник. Київ, 1996. 352 с.

211. 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.

212. Остапенко Н. М. Понятійно-термінологічні проблеми розмежування категорій «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід до 206 навчання» в лінгводидактиці вищої школи. *Вісник Черкаського університету. Черкаси*, 2007. Сер.: Пед. науки. Вип. 101. С. 24–32.

213. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1999. 23 с.

214. Павлова Е. Б. Идеи мультикультурализма в формировании идеологии глобализирующегося общества. Теоретические аспекты. *Исследования международных отношений*. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2004. С. 74–84.

215. Павловская А. В. Национальный характер в условиях глобализации: перспективы изучения. *Вестник МГУ. Серия 19: лингвистика и межкультурная коммуникация*. М. : Изд-во МГУ, 2004. № 1. С. 108–118.

216. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях. *Педагогика*. 2002. № 5. С. 41–47.

217. Палаткіна Г. В. Етнопедагогічні фактори мультикультурної освіти: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01: Москва, 2003. 400 с.

218. Палаткіна Г.В. Мультикультурна освіта в поліетнічному регіоні: автореф. дис. . канд. пед. наук : 13.00.01: Астрахань, 2001. 19 с.

219. Панарин И. Н. Технология информационной войны. М. : КСП+, 2003. 320 с.

220. Панькин А. Б. Этнокультурный парадокс современного образования. Волгоград : Изд-во «Перемена», 2001. 446 с. 445

221. Пашутинський Є. К. Освіта в Україні. Нормативна база. 3-є вид., змін. та доп. К. : КНТ, 2007. 520 с.
222. Педагогический словарь. *Педагогика*. 2010. URL: <http://www.pedpro.ru/termins/>.
223. Педагогічна майстерність учителя: навчальний посібник / за ред. проф. В. М. Гриньової, С. Т. Золотухіної. 2-ге вид. Харків: «ОВС», 2006. 224 с.
224. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид. Київ: Вища шк., 2004. 422 с.
225. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. в 2 т. М. : Педагогика, 1981. Т. 1. 336 с.; Т. 2. 416 с.
226. Петрова С. Ф. Мультикультурное образование младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Якутск, 2000. 181 с.
227. Пехота О. М., Старева А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: Іліон, 2005. 272 с.
228. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. Київ: А. С. К., 2003. 240 с.
229. Підласий, І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. Посібник. К. : Україна, 1998. 343 с.
230. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов : учеб. пособие для высш. учеб. зав. М. : Логос, 2001. 296 с.
231. Пометун О. І. Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді. *Управління школою*. 2005. № 8 (92). С. 42–47.
232. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С., 2004. С. 15–25.

233. Пометун О. І., Пирожено Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ: Видавництво А. С. К., 2004. 192 с.

234. Пометун О., Сущенко І. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник. Київ, 2017. 96 с.

235. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : «К.І.С», 2004. С. 15–25.

236. Пономарьов О. С. Логіка спілкування та його гносеологічні аспекти. *Філософія спілкування*. 2009. № 2. С. 28–35.

237. Про загальну середню освіту: Закон України від 09.08.2019 р. № 651-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>

238. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи: Наказ МОН від 23.03.2018 р. № 283. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2494-12>

239. Про національні меншини: Закон України від 12.12.2012 № 2494–XII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2494-12>

240. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1484-znayomtesya-zakon-ukrani-prosvtu-2017>.

241. Пустовіт Л. О., Скопенко О. І., Сjuta Г. М., Цимбалюк Т. В. Словник іншомовних слів. К. : «Довіра» УНВЦ «Рідна мова», 2000. 567 с.

242. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 256 с.

243. Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта : посібник для школи / за ред. Дж. Кіста. Львів: ЗУКЦ, 2008. 160 с.

244. Ризердон Бетти Э. Толерантность – дорога к миру. М. : Бонфи, 2001. 301 с.
245. Родигіна І. В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання. *Управління школою*. 2005. Вип. 8 (32). 96 с.
246. Рубцов В. В. и соавт. Образовательная среда школы: оценка развивающего эффекта. *Доклады Юбилейной науч. сессии, посвящ. 85-летию Психологического ин-та им. Л.Г. Щукиной*. М., 1999. С.56
247. Рудь М. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи в умовах полікультурного регіону: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка. Л., 2002. 154 с.
248. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання. 2-ге вид., доповн., переробл. Київ, 2009. 226 с.
249. Савченко О. В. Проблема визначення поняття «компетентність». *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології: матеріали І Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Луцьк, 18 травня 2015 р.)* / за заг. ред. Л. В. Засекиної, А. В. Кульчицької. Луцьк: Вежа-Друк, 2014. С. 121–125.
250. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов. *Молодой ученый*. 2009. № 4. С. 279–282.
251. Семенов В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды: Опыт исследования. М. : Педагогика, 1986. 112 с.
252. Сенченкова Т. Комунікація як чинник діалогу культур. *Держава і суспільство*. С. 379–384. URL: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/putp/2010-34/doc/4/18.pdf>
253. Ситник О. П. Професійна компетентність вчителя. *Управління школою*. 2006. № 14. С. 2–9.

254. Сластенин В. А., Палаткина Г. В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: монография. Москва: Сфинкс. 2004. 170 с.
255. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / ред.-упоряд. Ю. В. Буган, В. І. Урупський. Тернопіль : Астон, 2001. 176 с.
256. Сніца Т. Є. Міжкультурна комунікація як суспільний феномен. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Філологічні науки*. 2014. Вип. 3. С. 146–153.
257. Соколов В. М. Толерантность: состояние и тенденции. *Социологические исследования*. 2003. № 8. С. 54–63.
258. Солодка А. К. Кроскультурна взаємодія учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів: монографія. Миколаїв : Іліон, 2015. 424 с.
259. Станкевич П. В. Модели содержания естественнонаучного образования бакалавров и магистров: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2010. 38 с.
260. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України. *Вища освіта України: теор. та науково-метод. часопис*. К., 2009. С. 43–52.
261. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики. *Новые знания*. 2002. № 4. С. 17–20.
262. Сухомлинська О. В. Рефлексії до генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм. *Історико-педагогічний альманах*: 2005. Вип. 1. С. 5–29.
263. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. К. : Рад. школа, 1997. Т. 4. 637 с.
264. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибр. твори: в 5 т. К. : Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 62–206.

265. Тишков В. А. Теория и практика мультикультурализма. *Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ* / под ред. В. С. Малахова, В. А. Тишкова. М. : Ин-т этнологии и антропологии РАН, 2002. 354 с.

266. Трасберг К. Мультикультурна освіта: розвиток ідей і пошук шляхів їх реалізації в сучасному світі / під ред. Л. Васильченко. Тарту, 2004. С. 7–12.

267. Філіпчук Г. Г. Загальнолюдське і етнокультурне в освіті: погляд з України: *Педагогіка*. 2007. № 2. С. 15-22.

268. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-ге вид., перероб. і доп. К. : УРЕ, 1986. 800 с.

269. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

270. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. М. : СПб и др. Питер, 2004. 544 с.

271. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

272. Чернышова П., Косарецкий С. Потенциал использования новых форм коммуникации школ с семьями. *Воспитательная работа в школе*. 2012. № 3. С. 69–75.

273. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : методическое пособие. М. : Народное образование, 1996. 160 с.

274. Чумак Л. В. Полікультурне виховання учнів середніх (5–8) класів в умовах родинно-шкільного освітнього простору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання. Тернопіль, 2011. 20 с.

275. Шафикова А. В. Мультикультурный подход к обучению и воспитанию школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1999. 193 с.

276. Шехтер С. Возвращаясь к «свободе и справедливости для всех»: гражданство в американской федеральной системе. *Мир человека*. 1996. № 1. С. 28–31.

277. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. Москва : Педагогическое общество России, 1999. 320 с.

278. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. М. : Педагогическое общество России, 2002. 224 с.

279. Эдвард Холл – великий дедушка НЛП. URL: <http://www.timesaver.ru/articles>

280. Якименко С. І. Формування світогляду у старших дошкільників та молодших школярів: теорія і практика : монографія. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2019. 440 с

281. Якименко С. І. Розвиток особистості молодшого школяра в умовах навчально-виховного середовища. *Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика*: збірник наукових праць. Житомир : ФО-П «Н. М. Левковець», 2017. Ч. І. С. 123-126.

282. Якименко С. І. Формування світогляду у старших дошкільників та молодших школярів в освітньо-інтегрованому середовищі: теорія і практика : монографія. К. : Видавничий Дім «Слово», 2017. 640 с.

283. Якса Н. В. Групповая работа как форма продуктивного взаимодействия учителя и учащихся. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО КГ, 2015. Вып. 47. Часть III. С.225–231.

284. Якса Н.В. Межкультурный подход к профессиональной подготовке будущего учителя как стратегия формирования профессионализма Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО КГУ, 2014. Вып. 44. Часть I. С.31–36.

285. Якса Н. В. Поликультурное образование: европейское измерение. *Проблемы современного педагогического образования*. Сер.: Педагогика и

психология. Сб. статей. Ялта: РИО КГУ, 2015. Вып. 46. Часть 2. С. 354–361.

286. Якса Н.В. Формування соціального та особистісного досвіду людини як соціалізаційний процес. *Креативная педагогика. Научно-метод. журнал. Академия международного сотрудничества по креативной педагогике.* Винница, 2015. Вып. 10. 160 с.

287. Якса Н. В., Кужелев С. В. Анализ зарубежных моделей поликультурного образования. *Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология.* Сб. статей. Ялта: РИО КГУ, 2015. Вып. 47(2). Часть II. С.243 – 249.

288. Banks J. A., Banks C. A. Handbook of Research on Multicultural Education. New York : MacMillan Publishing, 1995. 1125 p.

289. Demorgon J., Kordes H. Multikultur, Transkultur, Lleitkultur, Interkultur. New York, 2006. P. 27–36.

290. Dervin F. Towards post-intercultural teacher education: analyzing «extreme» intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *Eurpen Journal of Teacher education.* 2015. Issue 1. Vol. 38. P. 71–86.

291. Esses V. M., Vernon R. A. Explaining the Breakdown of Ethnic Relations. NY : Ruthlidge Publishes, 2008. 296 p.

292. Glowka D. Über einige Schwierigkeiten mit der «multikulturellen Erziehung». *Erz. In der multikulturellen Gesellschaft. VE-Info.* 1987. Nr. 17. P. 5.

293. Ivanets N. V. The problem of multicultural education in modern science (українською мовою). Social and economic aspects of sustainable development of regions. *Monograf.* Opole: Academy of Management and Administration in Opole, 2018. P. 270–277.

294. Ivanets N.V. The role of multicultural communication in primary school students' multicultural competence formation. *Virtus: Scientific Journal.* June № 35. P. 104–108.

295. Key concepts in communication and cultural studies. URL: <https://ymerleksi.wikispaces.com/file/view/Key+Concepts+in+Communication+and+Cultural+Studies.pdf>
296. Kohlberg L. Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. *Moral Education: Interdisciplinary Approaches*. Toronto: University of Toronto Press, 1971. P. 23–92.
297. Kyrpa A. European clubs or Euroclubs as forms of introduction of extracurricular education. *European Journal of Education and Applied Psychology*. Vienna : «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2016. № 2. P. 45–47.
298. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow: Longman Dictionaries, 1995. 1668. 275 p.
299. Luchtenberg S. Multicultural Education: Challenges and Responses. *JSSE*. 2005. Vol. 4. No 1. P. 31–55.
300. Nieke W. Anerkennung von Diversität als Alternative zwischen Multikulturalismus und Neo-Assimilationismus? *Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. 2006. P. 40–48.
301. Sadker M. P., Sadker D. M. Teachers. School and society. New-York : McGraw-Hill Ink, 1997. 633 p.
302. Senge P. Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education. New York : Doubleday, 2000. 608 p.
303. Sierens S. Steunpunt Intercultureel Onderwijs. Universiteit Gent, 2000. 50 p.
304. Swartz E. Multicultural Education: Disrupting Patterns of Supremacy in School Curricula, Practices and Pedagogy. *The Journal of Negro Education*. 1993. Vol. 62. N. 4. (Autumn, 1993). P. 493–506.
305. Takaki, Ronald I. A Different Mirror: A History of Multicultural America. Boston : Little, Brown and Company, 1993. 508 p.

306. The Competences in Education for Sustainable Development («Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development»; ECE/CEP/ AC.13/2011/6) were adopted at the sixth meeting of the United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) Steering Committee on Education for Sustainable Development on 7 April 2011.

ДОДАТКИ

Додаток А

Запитання для анкетування вчителів (Анкета 1)

1. На вашу думку, чи відповідає шкільна освіта і виховання запитам сучасного суспільства?
2. Як ви розумієте термін «мультикультурний»?
3. Які цінності щодо мультикультурної компетентності ви формуєте у своїх учнів?
4. Які методи ви використовуєте для формування вищезазначених цінностей?
5. Хотіли б ви, щоб у вашій школі навчалися і виховувалися представники національних меншин і іноземці?
6. У чому ви вбачаєте позитивні і негативні сторони спілкування школярів з представниками іншої національності?

Запитання для анкетування вчителів (Анкета 2)

1. Як ви ставитеся до людей з неслов'янською зовнішністю?
2. Ваше ставлення до націоналістів, скінхедів і їх гасла «Україна для Українців»?
3. У важку хвилину ви, в першу чергу, допоможете людині вашої національності?
4. Що, на вашу думку, називають толерантністю?
5. Чи маєте ви друзів іншої національності?
6. Якою мовою ви спілкуєтеся вдома?
7. Якою мовою ви спілкуєтеся з вихованцями?
8. Чи підтримуєте ви у власній сім'ї національні традиції?

Запитання для анкетування батьків

1. На Вашу думку, чи відповідає шкільне виховання Вашої дитини запитам сучасного суспільства?
2. Яку допомогу у виховання Вашої дитини Ви хотіли б одержати від школи?
3. Які зміни Ви б внесли до освітнього процесу школи?
4. На Вашу думку, що представляє собою мультикультурна компетентність?
 - вчить вирішувати проблеми різного ступеня складності;
 - формує досвід самовизначення дитини;
 - знайомить з культурою іншого народу;
 - (Ваша відповідь).
5. Як Ви вважаєте, що дасть мультикультурна компетентність Вашій дитині?
 - уявлення про цілісну картину світу;
 - знання іноземної мови;
 - знання національної культури і традицій;
 - (Ваша відповідь)
6. У чому Ви бачите позитивні і негативні сторони спілкування Вашої дитини з представниками іншої національності?
7. Хотіли б Ви, щоб щоб у Вашій школі навчалися і виховувалися представники національних меншин і іноземці?

Додаток В

Відмінності між толерантною та інтолерантною людиною

№ п/п	Критерії	Толерантна людина	Інтолерантна людина
1	Знання самого себе	Знає себе, свої чесноти та недоліки	У себе помічає більше чеснот, ніж недоліків
2	Критичність по відношенню до себе	Критична до себе, не прагне у всьому звинуватити інших	У всіх проблемах зазвичай звинувачує інших, до себе менш критична
3	Співвідношення «Я-ідеального» та «Я-реального»	Суттєвий розрив між «Я-ідеальним» та «Я-реальним»	«Я-ідеальний» та «Я-реальний» майже співпадають
4	Здатність до емпатії	Виражена в достатній мірі	Практично відсутня
5	Захищеність	Почуває себе в безпеці	Стережеться соціального оточення і себе
6	Відповідальність	За все, що відбувається, відповідальність бере на себе	Намагається зняти з себе відповідальність за скоєне
7	Потреба у визначеності	Визнає багатоманітність світу, позицій і думок	Світ бачить з двох сторін: чорне і біле. Людей поділяє на хороших і поганих
8	Ставлення до порядку	Порядок не становить великої цінності і відходить на другий план	Порядок важливий у всьому, особливо у соціальній сфері
9	Орієнтація на себе або інших	Орієнтована на себе, прагне до особистої незалежності	Прагнення належати до соціальних інститутів
10	Почуття гумору	Здатна посміятися над собою, наділена почуттям гумору	Почуття гумору виражено слабо
11	Авторитаризм	Бажає жити у вільному, демократичному суспільстві	Перевагу віддає авторитарному суспільству із сильною владою

12	Почуття власної гідності	Має почуття власної гідності, яке не дозволяє принижувати як себе, так і інших	Почуття власної гідності гіперболізоване і доведене до абсурду. Будь-яке зауваження, погляд, натяк сприймається як приниження, образа
13	Конгруентність (здатність бути самим собою у взаєминах з людьми)	За будь-яких умов намагається бути природним. Відстоює вірність собі, своїм принципам.	Підлаштовується під обставини, групу, в якій перебуває, схвалює те, до чого насправді ставиться з презирством.

Анкета «Я та інші»

1. Як ти ставишся до дітей іншої національності?

- а) відкрито глузую з них, їхньої вимови, зовнішності.
- б) вони такі, як і я, тому ставлюся до них, як і до всіх інших однокласників.
- в) я з байдужістю до них ставлюся.

2. Чи цікаві тобі звичаї і обряди інших народів?

- а) зовсім не цікаві.
- б) мені байдуже.
- в) цікаво пізнавати щось нове: слова з незнайомої мови, куштувати страви інших народів, слухати їхні пісні тощо.

3. За якою ознакою тиобираєш собі друзів?

- а) за національністю.
- б) за віком, спільними інтересами.
- в) за схожістю характерів, поглядів і смаків.

4. Чи можеш ти образити представника іншої національності?

- а) в залежності від ситуації.
- б) якщо він перший мене образить, то можу.
- в) ні, я вмію тримати себе в руках.

5. Будь ласка, вкажи свою національність.

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ТА ПРОЯВІВ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Діагностика загального рівня комунікабельності

(за В. Ряховським)

Відповідно до розвинутого вище уявлення про комунікативну компетентність особистості, пропонуємо тест для діагностики різноманітних її проявів.

Інструкція. За кожну відповідь «так» нараховується 2 бали, «інколи» – 1 бал, «ні» – 0 балів.

Опитувальник

1. Ви готуєтеся до звичайної зустрічі. Чи може це вивести вас із звичної колії?
2. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря аж доти, доки вже зовсім несила терпіти?
3. Чи не викликає у вас невдоволення або збентеження доручення (у зв'язку із якоюсь нагодою) виступати з доповіддю чи повідомленням?
4. Ви маєте нагоду поїхати до міста, де ніколи ще не бували. Чи будете ви всіляко уникати цієї поїздки?
5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з іншими?
6. Чи дратує вас прохання незнайомої людини (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання тощо)?
7. Чи вірите ви в існування проблеми «батьків і дітей» і у те, що людям різних поколінь важко порозумітися?
8. Чи не посоромитеся ви нагадати знайомому, що він забув повернути 10 гривень, які ви позичили йому кілька місяців тому?
9. У кафе вам подали недоброякісну страву. Чи змовчите ви, лише незадоволено відсунувши тарілку?

10. У ситуації один-на-один з незнайомою людиною ви не розпочнете бесіду самі і вам не сподобається, якщо першою заговорить вона. Чи це так?

11. Вас жахає будь-яка довга черга (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру тощо). Вам легше відмовитися від свого наміру, ніж встати у хвіст і нудитися в очікуванні?

12. Чи боїтеся ви брати участь у залагодженні конфліктної ситуації?

13. У вас є власні, суто індивідуальні критерії оцінювання творів літератури, мистецтва, культури, ніяких «чужих» думок з цього приводу ви не приймаєте. Це так?

14. Почувши явно помилкову точку зору з добре відомого вам питання, ви, скоріше за все, промовчите?

15. Чи викликає у вас невдоволення прохання знайомих допомогти розібратися в якійсь проблемі чи навчальній темі?

16. Вам легше формулювати свою точку зору (думку, оцінку) у письмовій формі, ніж в усній?

Обробка даних: Визначте загальну суму балів, яку ви набрали, відповідаючи на запитання тесту.

Інтерпретація результатів.

32–30 балів. Ви некоммунікбельні, і це ваша біда, оскільки саме ви, передусім, страждаєте від цього. Однак і близьким людям нелегко. На вас важко покластися в справі, що потребує групових зусиль. Намагайтеся бути більш коммунікбельними, контролюйте себе.

29–25 балів. Ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотності, і тому у вас, мабуть, мало друзів. Нова робота та необхідність нових контактів якщо і не призводять вас до паніки, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і часто буваєте незадоволені собою. Однак не обмежуйтеся лише цим, оскільки саме від вас залежить змінити ці особливості характеру. Хіба не буває так, що чимось сильно захопившись, ви «несподівано» стаєте розкутими та коммунікбельними? Варто лише постаратися.

24–19 балів. Ви певною мірою товариські, у знайомій обстановці відчуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми вас не лякають, однак з новими людьми ви сходитеся обережно, неохоче берете участь у суперечках і диспутах. У ваших висловленнях часом занадто багато сарказму без усякої на те підстави. Усі ці недоліки у вашій владі.

18–14 балів. У вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою позицію без зайвої запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. У той же час ви не любите гучних компаній, екстравагантних витівок та багатослів'я – усе це вас дратує.

13–9 балів. Ви дуже товариські (часом, мабуть, навіть надміру), зацікавлені, говірки, любите висловлюватися з різних питань, що, часом, дратує інших. Охоче знайомитеся з новими людьми, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, що ви виходите з себе, однак швидко відходите. Чого вам бракує, так це посидючості, терпіння і відваги при зустрічі із серйозними проблемами. При бажанні, однак, ви зможете змусити себе не відступати.

8–4 бали. Товарищість «б'є з вас ключем». Ви завжди в курсі всіх справ. Любите брати участь у дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас нудьгу. Охоче висловлюєтесь, навіть якщо ваше уявлення про проблему більш ніж поверхове. Усюди відчуваєте себе «в своїй тарілці». Беретеся за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можете її успішно довести до завершення. З цієї причини люди ставляться до вас із деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтеся над цим.

3 бали і менше. Ваша комунікабельність має хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтесь в справи, що не мають до вас ніякого відношення, беретеся судити про проблеми, в яких зовсім некомпетентні. Через це ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів. Вам необхідно зайнятися самовихованням!

Культурний асимілятор

Для підготовки до міжкультурної взаємодії в багатьох країнах світу широкого поширення набули так звані культурні асимілятори – метод когнітивного орієнтування, метою якого є навчити людину бачити ситуації з точки зору членів чужої групи, розуміти їхнє бачення світу. Тому цей метод ще називають технікою підвищення міжкультурної сензитивності.

Культурні асимілятори складаються з опису ситуацій, у яких взаємодіють персонажі з двох культур і чотирьох інтерпретацій їхньої поведінки. Інформація добирається так, щоб уявити ситуації, в яких виявляються або найбільш значні або ключові відмінності між культурами. При доборі ситуацій враховуються взаємні стереотипи, різниця в рольових очікуваннях, звичаї, особливості невербальної поведінки та багато іншого.

Ситуація для навчання українців

У шкільному гуртку готували постановку спектаклю. Роль лицаря виконував дагестанець Ахмед (9 років). Коли по ходу дії Ахмеду треба було встати на одне коліно перед своєю нареченою Настею (дівчинкою з цього ж гуртка – 9 років), він категоричним тоном відмовився це виконувати, навіть відмовився від ролі, яку напередодні сам вибрав. Керівник гуртка був розгублений і спантеличений.

Як би ви пояснили педагогові поведінку Ахмеда?

1. Керівник, мабуть, вимагав у грубій формі виконання Ахмедом рольових дій.
2. Ахмед не хотів, щоб його партнеркою по ролі була Настя.
3. Хлопчик був «не в гуморі».
4. Ахмедові було принизливо стояти на колінах перед дівчинкою.

Ви обрали пояснення №1. Відповідь невірна. По-перше, Ахмед висловив свій протест до того, як керівник став працювати з ним над роллю, по-друге, в тексті не вказується на некоректність педагога. Поверніться до ситуації та зробіть правильний вибір.

Ви обрали пояснення №2. Дане пояснення є невірним. Якби Ахмед був проти спільної гри з Настею, то він висловив би протест раніше. Вам необхідно знайти більш точне пояснення.

Ви обрали пояснення №3. Неможна виключати можливість, що Ахмед був «не в гуморі». Однак, хлопчик не відмовився б від ролі взагалі, тим більше, що він сам обрав цю роль. Найдіть більш точне пояснення.

Ви обрали пояснення №4. Це кращий варіант відповіді. В культурі народів Кавказу не передбачена публічна демонстрація своїх почуттів і надання жінці знаків уваги. А стояння навколішках розглядається як приниження статусу чоловіка. Ахмед, як недосвідчений актор, сприйняв рольові дії як особисті, і тому стати на коліна перед дівчиною розцінив як особисте приниження.

Ситуація для навчання кавказців

На десятиріччя Артема зібралися всі його друзі. Коли компанія вже сиділа за столом, прийшли Дарина і Рустам, який недавно переїхав до Києва з Інгушетії. Дарину і Рустама посадили на вільні місця в кінці столу. Після цього Рустам, незадоволений місцем, яке йому дісталось, був похмурий весь вечір, хоча господарі, як ні в чому не бувало, спілкувалися з ним і всіляко розважали. Наступного разу Рустам відмовився йти в гості до Артема.

Як би ви пояснили Рустаму, чому його посадили за святковим столом на таке непрестижне, з точки зору його культури, місце?

1. Місце в кінці столу вважається у слов'ян особливо почесним.
2. Українці дуже пунктуальні і в кінці столу, замість покарання, саджають тих, хто спізнився.
3. Його хотіли образити, посадивши за стіл разом із дівчиною.
4. В цій компанії не має значення місце гостя за столом.

Ви обрали пояснення №1. Воно невірне, оскільки такого правила немає в слов'янській культурі. Спробуйте знайти інший варіант відповіді.

Ви обрали пояснення №2. Це не так. Українці самі нерідко запізнюються (представники багатьох інших культур навіть вважають, що

запізнення – невід’ємна складова українського менталітету), тому вони поблажливі до запізнень інших. Ось і у цьому випадку Рустамові приділяли багато уваги і всіляко розважали. Знайдіть правильне пояснення.

Ви обрали пояснення №3. Воно може розглядатися як правильне з точки зору кавказця, оскільки місце за столом на Кавказі має відповідати статусу гостя. Посадивши чоловіка поряд із жінкою, господарі тим самим переносять на нього її нижчий статус. Однак, у тексті немає вказівки на те, що господарі користувалися якимось принципом при розсаджуванні гостей. Тому даний варіант відповіді не підходить.

Ви обрали пояснення №4. Воно правильне, так як у сучасному українському молодіжному середовищі не дотримуються суворих правил етикету, а місця за святковим столом не поділяються на більш почесні або менш почесні, тим більше не виділяються місця для чоловіків і жінок. При цьому велике значення надається не тому, де сидить гість, а тому, яку йому приділяють увагу. Тому Дарина і Рустам, які прийшли останніми, виявилися поруч в кінці столу.

Тест «Міжкультурна комунікабельність»

1. У вільний час я намагаюся бути серед своїх товаришів, не зважаючи на їхню національність.
2. Довіра до людей інших національностей найчастіше призводить до неприємностей.
3. У житті головне самостійність і незалежність, ніж уміння розуміти людей інших національностей.
4. Я люблю галасливі і веселі компанії людей різних національностей.
5. Я добре запам'ятовую імена та обличчя нових знайомих, не залежно від їхньої національності.
6. У мене часто виникає бажання допомогти людям інших національностей.
7. Мені важко вести себе з представниками інших культур природньо і невимушено.
8. Я люблю щось організовувати для інших.
9. Мене дратують відвертість і багатослівність деяких людей інших національностей.
10. Часто я можу зрозуміти настрої і бажання незнайомих мені людей інших культур.
11. Я зазвичай важко знайомлюся і сходжуся з новими людьми, особливо, якщо вони іншої національності.
12. Мене мало цікавить особисте життя моїх знайомих, якої б національності вони не були.

Використовуючи наведений нижче «Ключ», проведіть аналіз отриманих результатів: +1,4,5,6,8; –2,3,7,9,10,11,12

Результат вище 9 балів вважається високим і свідчить про достатньо виражену готовності до спілкування. Ви вмієте контактувати з людьми, розуміти їх. У вас розвинене почуття переживання. Ви нудьгуєте в самоті, і

вам краще, затишніше у колі друзів, знайомих і навіть незнайомих людей. Ви готові до співпраці, дбайливі, уважні і навіть у конфлікті доброзичливі.

Сума збігів менше 5 балів не вважається поганою. Просто вам цікавіше і краще бути одному або тільки з близькими людьми. У спілкуванні ви ввічливі, коректні, але в меншій мірі природні, вільні. Якщо є бажання, то вам слід подумати про розвиток у себе здатності і вміння спілкуватися.

ПРОГРАМА
«Я – МУЛЬТИКУЛЬТУРНА ОСОБИСТІСТЬ»
для вчителів школи І ступеня

Укладач: Іванець Н. В. – викладач кафедри початкової освіти, факультет дошкільної та початкової освіти, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського

Пояснювальна записка

Сучасна ситуація в Україні характеризується соціально-психологічною та економічною нестабільністю, зниженням рівня життя більшості населення, девальвацією моральних норм і цінностей у суспільстві, зростанням злочинності і насильства. Соціально-психологічні проблеми в Україні відобразились на психологічному самопочутті різних верств населення, загальмували адаптацію сім'ї як соціального інституту до нових умов, що негативно позначилося на її виховній ролі.

Незаперечним є той факт, що потреби населення у соціальній допомозі, психологічній підтримці зростають, а батьки не готові взяти на себе всю відповідальність за соціалізацію дітей, формування толерантних настанов. У свою чергу, значний виховний потенціал у плані формування моральних якостей, практичних умінь і навичок закладено в діяльності школи І ступеня як початкової ланки освіти, в якій закладаються всі моральні установки і погляди дитини.

У процесі історичної практики індивід виявляє свою соціальну сутність, формує соціальні якості, набуває особистого життєвого досвіду. Об'єктивно, формуючи та розвиваючи власне «Я», особа не може існувати без спілкування та поза діяльністю. Тобто, людина не тільки адаптується до умов соціуму, елементів культури, норм, що формуються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, а й, завдяки своїй активності, перетворює їх на власні цінності, орієнтації, установки.

Практичний досвід свідчить, що незнання вікових особливостей дітей часто призводить до виникнення роздратованості та непорозуміння в колективі, що у свою чергу негативно впливає на розвиток дитини, зумовлює деструктивні форми поведінки, погіршує психологічну атмосферу.

Тому таке психологічне інформування дає педагогам можливість у психологічно комфортній і цікавій формі отримати відповіді на хвилюючі питання, розширити навички конструктивної поведінки у складних виховних ситуаціях. Поряд із наданням інформації про фізіологічні та психологічні закономірності розвитку дітей, важливим складником просвітницького курсу для вчителів початкової школи є навчання базовим технікам арт-терапії, які варто використовувати для покращення взаємодії та допомоги дітям.

Даний курс сприятиме оволодінню педагогами знаннями та вміннями, необхідними для міжкультурної взаємодії, побудові суспільних відносин на основі терпимості до думок, позицій, поглядів і переконань, які відрізняються від власних. Програма «Я – мультикультурна особистість» сприятиме толерантній просвіті педагогічних працівників школи I ступеня, підвищенню їхнього наукового рівня, удосконаленню програмно-методичного забезпечення педагогічного процесу із формування толерантності, мультикультурної компетентності у вихованців закладів загальної середньої освіти.

Мета курсу:

- сформувати у педагогів цілісну систему знань про мультикультурну компетентність як інтегровану якість особистості, норму життя, канон доброчинності;
- показати педагогам значення нерозривності формування особистості з її соціальним оточенням, атмосферою в колективі, соціальними групами.
- інформувати педагогів щодо виховання, розвитку та соціалізації дітей молодшого шкільного віку, сприяти формуванню підрастаючого покоління гармонійними, свідомими членами суспільства.

Завдання курсу:

- підвищення психологічної та педагогічної грамотності педагогів, що передбачає поповнення та поглиблення знань щодо сутності понять «мультикультурна освіта», «мультикультурна компетентність» «діалог», «гуманізм», «міжкультурна взаємодія», «багатонаціональне суспільство»;
- ознайомлення з найбільш значущими та перспективними ідеями формування мультикультурної компетентності учнів початкової школи;
- формування умінь виявляти й аналізувати проблеми і труднощі міжкультурної взаємодії, що виникають між усіма суб'єктами освітнього процесу, передусім в освітньому середовищі початкової школи;
- оволодіння методикою організації міжкультурної взаємодії, використовуючи весь арсенал сучасних форм, методів і засобів;
- набуття власного досвіду міжкультурної взаємодії;
- надання педагогам організаційно-методичного та практичного інструментарію для більш конструктивного вирішення виховних ситуацій.

Теоретичні – ознайомити педагогів із поняттям «мультикультурна особистість», принципами, умовами і значенням спільного життя з представниками інших національностей.

Методичні – розвиток критичного мислення, формування відповідної толерантної свідомості і здатності до дії у ситуаціях, що потребують вирішення психолого-педагогічної та соціальної сфери;

Пізнавальні – вивчення теорії і практики реалізації моральних принципів у взаємодії з вихованцями, суспільством, засвоєння основ нормативної регламентації відносин, поведінки і дій окремих представників іноетнічних груп;

Практичні – формування готовності педагогів до міжкультурної взаємодії в соціумі на гуманістичних засадах, на основі діалогу, принципів демократизації, дитиноцентризму, культуровідповідності, дотримання етичних норм і готовності до прояву педагогічної толерантності з вихованцями.

Апробувати проєктивні, психокорекційні, дихальні, тілесні методики, що стосуються власної особистості та взаємодії з різними верствами населення, включаючи дітей і представників інших культур і вірувань.

Програма «**Я – мультикультурна особистість**» сприяє формуванню толерантності педагогів, підвищує рівень їхньої психологічної та педагогічної культури, покращує стосунки з дітьми, педагогами, батьками.

Програма курсу розрахована на 15 занять, що проводяться раз на тиждень. Тривалість кожного заняття – 1 година.

Педагоги заповнюють анкету очікувань, що дає змогу максимально враховувати потреби аудиторії. Після закінченню курсу слухачі заповнюють анкету зворотного зв'язку. Кожне заняття присвячено конкретній темі, заключне – відповідям педагога і психолога на додаткові питання батьків.

По закінченні вивчення курсу педагоги повинні **знати:**

- поняття «мультикультурна компетентність», структуру мультикультурної компетентності, її соціальну сутність і роль в системі ключових компетентностей і загальнолюдських цінностей;
- вікові та психологічні особливості молодшого шкільного віку, основні новоутворення та причини емоційних і поведінкових реакцій дітей;
- скарбницю інших народів: світові релігії, кухні народів світу, костюми народів світу.

уміти:

- використовувати на практиці апробовані психолого-педагогічні методи;
- удосконалювати та аналізувати свої особистісно-моральні якості та настанови, які необхідні для подальшої міжкультурної взаємодії з вихованцями на толерантних засадах;
- вчасно скоригувати інтолерантні прояви та асоціальні схильності дітей молодшого шкільного віку.

Міждисциплінарні зв'язки: курс «Я – мультикультурна особистість» тісно пов'язаний із такими дисциплінами як: «Теорія і методика виховання у

початковій школі», «Вікова психологія», С/к «Методика формування ключових і предметних компетентностей учнів початкової школи», «Соціальна педагогіка», «Культура міжособистісних стосунків», «Етика та естетика».

Зміст програми (15 годин)

№	Тематика заходів	К-сть годин	Форма проведення Примітки
1	«Мультикультурність очима історії і сьогодення»	1	Лекція з елементами бесіди; комп'ютерна презентації: «Світові релігії».
2	«Роль мультикультурної освіти в системі загальнолюдських цінностей»	1	Лекція із використанням «мозкового штурму», діалогічного спілкування. Соціальний відеоролик «Страна без расизма и ксенофобии».
3	«Інтелігентність як інтегральний показник толерантності сучасного фахівця»	1	Лекція; проєктивна методика «Людина під дощем».
4	«Взаємодія з дітьми на гуманістичних засадах»	1	Лекція; фільм-аналіз за кінокартинами: «Весна. Лето. Осень. Зима.», «Звёздочки на Земле», «Средь бела дня», «Чучело», «Учитель на замену».
5	«Толерантне спілкування як основа коректної безконфліктної взаємодії»	1	Тренінг; перегляд відео «От Адама до Атома. Толерантность».
6	«Мультикультурний педагог школи І ступеня»	1	Лекція з елементами тренінгу; рольові ігри «Англійський експрес», «Екстрасенс дитячої душі».

7	«Чи можна перемогти жорстокість?»	1	групова дискусія; проєктивна методика «Куб у пустелі»; оприлюднення результатів експерименту з рисом.
8	«Я – унікальна й неповторна особистість»	1	тренінг; проєктивна методика: «Будинок. Дерево. Людина».
9	«Я – мультикультурна особистість»	1	майстер-клас із застосуванням сугестивних методів, елементів медитації «Пошук безпечного місця».
10	«Живи сам і давай жити іншим	1	ток-шоу; перегляд і аналіз документальної стрічки «Рабство – проблема сучасності», індивідуальні консультації.
11	«Цінності сучасної молоді»	1	Круглий стіл із гострими кутами; методика «Культурний асимілятор».
12	«Формування мультикультурної компетентності учнів засобами художньої творчості й фольклору»	1	Нетворкінг «Пошук».
13	«Відродження духовності дитини через вивчення історії, символіки, звичаїв та обрядів рідного краю».	1	Гра-драматизація, гра-медитація.
14	«Не скупіться на милосердя» (проблеми людей з особливими потребами)	1	Психологічний проєктор: аналіз фільму «Форест Гамп» за вказаним алгоритмом.

15	Ви та молодший школяр – як зберегти взаєморозуміння? Криза раннього підліткового віку. Кризові періоди та необхідність змін.	1	Лекція; бесіда; розв’язування ситуацій за книгою І. Старікова «Психология взаимопонимания в конкретных ситуациях».
Всього годин		15	

Рекомендована література

Основна література:

1. Баррет Дж. Протестируйте себя. СПб.: Питер, 2004. 254 с.
2. Боряк О.О. Україна: етнокультурна мозаїка. К.: Либідь, 2006. 328 с.
3. Євтух М.Б. Соціальна педагогіка: Підручник. 2-ге вид., стереотип. К.: МАУП, 2003. 232 с.
4. Заброцький М.М. Основи вікової психології. Тернопіль, 2001.
5. Макаренко А.С. Твори: в 7 т. К.: Радянська школа, 1954. Т.4.: Книга для батьків. Лекції про виховання дітей.
6. Малахов В.А. Етика: курс лекцій: Навчальний посібник. 5-те вид. К.: Либідь, 2004. 384 с.
7. Млодик И. Ю. Книга для неидеальных родителей, Или жизнь на свободную тему. М. : Генезис, 2009.
8. Никитин Б.П., Никитина Л.А., Мы, наши дети и внуки. М.: Молодая гвардия, 1989. 303 с.
9. Пиша П. Психологическое тестирование. СПб: Питер, 2003. 166 с.
10. Психологические тесты / под. ред. А.А. Карелина: в 2 т. М.: ВЛАДОС, 1999. Т.1. 312 с.; Т.2. 248 с.
11. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех: кн. для будущих родителей. М.: Дет.лит., 1987. 367 с.
12. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка. К., 1996. 286 с.

Додаткова література:

1. Лозовой В. А. Нравственная культура личности: содержание и пути формирования: учебное пособие. Харьков, 2001. 44 с.
2. Ночевник М. Н. Культура и этика общения. Ташкент, 1985.
3. Титаренко А. И. Нравственные основы общения. М., 1979.
4. Абрамова Г. С. Практикум по возрастной психологии. М., 1999.
5. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002. 480 с.
6. Захаров А.И. Детские неврозы / Психологическая помощь родителям детям. СПб., 1985. 191 с.
7. Спок Б. Разговор с матерью: Книга о воспитании. М., 1991.
8. Фромм А. Азбука для родителей. М., 1989.

Інтернет-ресурси:

1. Короткометражный фільм О.Асмолова «От Адама до Атома. Век толерантности»).
2. Відео І. Млодик «Родители и детские чувства».

Тренінг з педагогами

Тема: Розвиток творчих здібностей у міжкультурній комунікації

Мета: максимально сприяти психічному й особистісному розвитку педагогів; допомогти їм розкрити свій життєтворчий потенціал; розвивати пізнавальні і творчі здібності, навички спілкування у навчально-ігровій діяльності; сприяти розвитку творчої уяви, допитливості, сміливості та гнучкості мислення.

Хід тренінгу

Обдарованість - це маленький паросток, ледь прокинувся із землі і вимагає до себе величезної уваги. Необхідно нести і плекати, доглядати за тим, щоб він виріс і дав рясний плід.

В.О.Сухомлинський

Знайомство. Вправа «Я пишаюсь собою, коли я...»

Хтось із мудрих сказав, що всі люди народжуються геніями, але через лінощі щодня по крихті втрачають свою геніальність. Якщо ви хочете зберегти свою неповторність, унікальність, дуже важливо знайти в собі те надзвичайне, що закладено у вас від природи і розвивати та примножувати.

Завдання

Кожен учасник по черзі промовляє фразу: «Я пишаюсь собою, коли я...»

Вправа «Неочікувані картини»

Кожен учасник отримує чистий листок паперу. Потім почніть малювати якусь картинку. За командою ведучого припиняєте малювати і передаєте розпочатий малюнок своєму сусідові і т. д .

Обговорення:

- Чи подобається вам малюнок, який ви почали малювати?
- Чи сподобалось вам домальовувати чужі малюнки?
- Який малюнок сподобався вам найбільше?

Вступ

Сьогодні на тренінгу ми поговоримо про обдарованість, розвиватимемо пізнавальні й творчі здібності, тренуватимемо гнучкість мислення, уяву. Це допоможе нам налагоджувати швидше тісні контакти під час міжкультурної комунікації

Інформаційне повідомлення

Обдарованість – це високий рівень здібностей людини, що дозволяє їй досягти особливих успіхів у певній галузі діяльності. Розрізняють загальну і спеціальну обдарованість. Загальна розумова обдарованість виявляється в оволодінні всіма видами діяльності, для успішного здійснення яких необхідні певні розумові якості. Спеціальна обдарованість пов'язана з певними видами діяльності, в яких вона найбільше розвивається.

Розрізняють обдарованість:

- *соціальну* – лідерську;
- *художню* – музичну, образотворчу, сценічну;
- *психомоторну* – спортивні здібності;
- *інтелектуальну* – здатність аналізувати, мислити, зіставляти факти (серед інтелектуальних дітей є такі, які навчаються відмінно з 1-2 предметів і не встигають з інших);
- *академічну* – надзвичайна здатність до навчання взагалі, стають відмінними спеціалістами;
- *творчу* – нестандартне бачення світу й нешаблонне мислення (але такі діти часто не досягають поставленої мети і є невдахами. З дитинства вони всіх дратують. Важливо таку дитину побачити і допомогти їй).

Творчі особистості наділені такими якостями: творча уява, фантазія, оригінальність, швидкість та гнучкість мислення.

«Піраміда обдарованості»

- **здібності** – індивідуальні риси особистості, які дають змогу за рівних умов успішніше опанувати певну діяльність, розв'язувати завдання, проблеми; характерні практично для кожної людини;
- **обдарованість** – специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб, яке дає змогу виконувати певну діяльність на якісно високому рівні; характерна для невеликого кола людей;
- **творча обдарованість** дає змогу успішно розв'язувати завдання, виконувати діяльність творчим, оригінальним шляхом, тобто нетрадиційно, не так, як інші; таких людей ще менше;
- **талант** – система рис, які дають змогу особистості досягати значного успіху в оригінальному виконанні творчої діяльності; таких людей дуже і дуже небагато, декілька тисяч на покоління;
- **геніальність** – найвища форма таланту, системна характеристика особистості, яка свідчить про її над оригінальні досягнення, що суттєво переважають «звичайну» і навіть творчу діяльність; винятковий випадок, таких людей народжується не більше 30 на рік.

Вправа « Визначаємо обдарованість»

Мета: визначити рівень розвитку творчих здібностей, оригінальність та гнучкість мислення.

Завдання: визначити творчі здібності за методикою П. Торренса.

Тест на кмітливість

1. Яке хлоп'яче ім'я можна однаково читати з обох боків, вперед і назворот?
2. Що спершу треба зробити, лягаючи спати?
3. У млині було вісім мішків, на кожному мішку сиділо по дві миші, прийшов мельник з котом, скільки тепер стало ніг.
4. В яку бочку не можна налити води?

5. Серед горба осел, з одного боку горба вогонь горить, з другого ліс густий, з третього глибоке озеро. Лісом піти – осел роги ламає, вогнем – згорить, через озеро – не вмє плавати, утопиться. Куди ослові пройти?

6. Одного батька і одної матері дитина, а нікому з них не син.

7. Ішло дві матері і дві дочки. Знайшли три яблука і поділились. Кожній дісталось по одному. Як так вийшло?

8. Хто найчастіше оглядається?

9. Що стоїть посередині Полтави?

10. Якщо машина їде, яке в неї колесо не крутиться?

11. Де вода стоїть стовпом?

12. Складіть віршика з шести літер.

13. Чоловік їде у вагоні і йому сниться, що він сидить на підлозі, а дошки летять у безодню. Чоловік лишився на одній дошці, що йому треба зробити, аби не впасти.

14. Жило триста котів і один чоловік. Скільки було там ніг?

15. Хто показує кожному його обличчя, бо не має власного?

16. На небі одна, на землі немає, у баби дві, у дівки нема.

17. Без чого хату не можна збудувати?

18. Коли ми дивимось на цифру «два», а кажемо «десять»?

«Внутрішній промінь»

Допомагає зняти втому, стабілізувати внутрішній стан.

Сядьте зручно. Уявіть, що всередині вашої голови, у верхній її частині, виникає світлий промінь, який повільно і послідовно рухається згори вниз. Промінь повільно і поступово освітлює обличчя, шию, плечі, руки теплим, рівним світлом. Промінь, проходячи вниз розгладжує зморшки. У вас зникає напруження в голові, опускаються брови, «гаснуть» очі, послаблюється напруження в кутиках губ, опускаються плечі, вивільнюється шия та груди. Внутрішній промінь формує зовнішність спокійної вільної людини, задоволеної собою і своїм життям.

Виконайте вправу кілька разів. Закінчайте вправу словами: «Я став сильним, спокійним і стабільним! Я все робитиму добре!»

Вправа «Креативний малюнок»

Шановні колеги, пропоную вам об'єднатися у 6 груп та спробувати творчо представити основні типи обдарованості (за Н. Лейтесом): інтелектуальний, академічний, художній, креативний (творчий), лідерський (соціальний) та спортивний (психомоторний).

Представник від групи витягує папірець із зазначенням типу обдарованості та його стислою характеристикою. Кожна група отримує ватмани, фломастери, маркери для творчої роботи. Після закінчення роботи групи презентують свої «креативні малюнки».

Практична частина

Вправа № 1. Дослідіть особливості власної етнічної ідентичності (наприклад, за допомогою методики С. В. Рижової, Г. У. Солдатової «Типи етнічної ідентичності»). Який тип етнічної ідентичності є для Вас провідним? Який тип знаходиться на другому місці? Проаналізуйте, чи відповідають провідні типи Вашої етнічної ідентичності принципам мультикультурності.

Вправа № 2. Вивчіть особливості Вашої толерантності (наприклад, за допомогою методики Л. Л. Супрункової «Толерантна свідомість»). Узгоджуються між собою дані про особливості Вашої етнічної ідентичності з даними про толерантність свідомості? Чи справді людина, що характеризується позитивною етнічною ідентичністю має толерантну позицію? Чи відповідають отримані Вами дані вимогам, які ставляться до сучасного вчителя (з точки зору його мультикультурної спрямованості)?

Вправа № 3. Якому стилю педагогічної взаємодії Ви віддаєте перевагу? Дослідіть свої уподобання (наприклад, за допомогою методики Н. П. Фетискіна «Стилі педагогічного спілкування»).

Питання для дискусії:

– Якою системою ціннісних орієнтацій, на Вашу думку, повинен володіти сучасний педагог? Які цінності Ви вважаєте найбільш важливими? Аргументуйте.

– У чому проявляється толерантна або інтолерантна позиція педагога по відношенню до учнів, батьків, колег? Чи стосується питання толерантності тільки міжкультурних відносин? Якщо ні, то в яких ще сферах взаємодії може проявлятися толерантність / інтолерантність педагога?

– Чому позитивна етнічна ідентичність особистості вважається основою міжкультурної толерантності?

Завершення тренінгу «Телеграма»

1. Педагог-тренер пропонує учасникам протягом 5 хвилин скласти телеграму з 11 слів, яка містила б відповіді на такі запитання:

- Що ви думаєте про проведене заняття?
- Що було для вас важливим?
- Чому ви навчилися?
- Що вам сподобалося?
- Що не вдалося з'ясувати?

2. Педагог-тренер пропонує учасникам зачитати свої телеграми.

Тренінг для розвитку фантазії та уяви №1

Мета: розвивати творчі здібності, фантазію та уяву; удосконалювати вміння знаходити нові нестандартні (креативні) вирішення завдань; формувати комунікативну, творчу, соціальну компетентність, виховувати взаємодопомогу, дружелюбність.

Завдання: усвідомлювати та долати бар'єри для прояву та розвитку творчого мислення, формувати навички і вміння управління творчим процесом.

Вид (форма): тренінг.

Обладнання: ватман, олівці, альбом, зошит, ручка.

Клас: 3-4 клас

Хід заняття

Вправа – привітання «Комплімент»

(психологічна розминка)

Мета: сприяти вмінню побачити сильні та слабкі сторони, позитивні якості будь-якої людини.

Хід вправи: учасники сідають у коло. Кожний повинен подивитися на того, хто сидить від нього зліва і подумати, яка риса характеру, яка звичка цієї людини йому найбільше подобається, і він хоче сказати про це, тобто зробити комплімент. Починає той, хто готовий сказати приємні слова своєму партнерові. Інші учасники уважно слухають. Той, кому зроблено комплімент, повинен як мінімум подякувати.

Повторення правил роботи в групах

- Для чого в нашому житті існують різні правила? (відповіді дітей)

Правила роботи групи під час тренінгу:

- Брати участь у виконанні вправ і завдань добровільно;
- Говорити від свого імені, про себе, висловлювати свої думки;
- Один говорить - інші слухають;
- Обговорюють дію, а не особу;

- Говорити тільки за темою;
- Бути доброзичливим;
- Не критикувати: кожен має право на власну думку;
- Говорити коротко, по черзі.

Основна частина

Вчитель: Уява і фантазія – одна з найважливіших сторін нашого життя. Страшно уявити, що було б, якби людина не володіла фантазією. Світ втратив би майже всіх наукових відкриттів, безліч творів мистецтва, діти не почули б казок і не змогли б грати в багато ігор. А чи можна засвоїти шкільну програму без уяви? Адже будь-яке навчання пов'язано з необхідністю щось уявити, оперувати абстрактними образами і поняттями. Все це неможливо зробити без уяви чи фантазії.

Кажуть: «Без уяви немає міркування».

Отож, давайте трішки пофантазуємо.

Вправа «Вигадай нове»

Придумайте органи чуття, яких немає у людини, але могли б бути.

Наприклад, не погано б відчувати наявність радіації, щоб від неї вберегтися. Взагалі-то кажучи, ми її відчуваємо, коли хворіємо променевою хворобою.

Не погано б відчувати нітрати та інші забруднення. Є чудове і рідкісне почуття – це почуття міри, не у всіх воно є.

Не погано б відчувати, коли робиш помилку і коли насувається небезпека (фігурально кажучи - червона лампочка спалахувала б в цьому випадку).

Вправа «Кольори світу»

Зробіть «розмітку» людей кольором по їх моральним якостям.

Наприклад, всі чесні люди стали рожевими, всі безчесні фіолетовими, а злі синіми. Чим більше людина зробила зла, тим темніший колір. Опишіть, що буде зі світом?

Машина часу (вправа з елементами сторітелінгу)

У вас з'явилася машина часу! Ви можете подорожувати в близьке і далеке минуле/майбутнє будь-якої країни.

Отож, зараз кожен з Вас дістане листочок з надписами істот, тварин, людей. Ваше завдання пофантазувати та вигадати історію про те, як ця особа жила в минулому (або буде жити в майбутньому). Важливо, Вам забороняється безпосередньо використовувати його назву (або ім'я). Завдання ж слухачів відгадати, яку особу (тварину) ви презентували.

- Інопланетянин;
- Динозавр;
- Чарлі Чаплін;
- Мерілін Монро;
- Чоловік Павук;
- Літаючі машини майбутнього.

Вправа «Застосування предметів» (з використанням елементів інфографіки)

Мета: розвиток творчого інтелекту.

Матеріали: газета, олівець, шкарпетка.

Час: 10-15 хвилин.

Процедура: за 2 хвилини знайти як можна більше застосувань для предмета і записати їх. Це вправу розвиває творчий інтелект. Вам роздаються чисті листочки, по центру зображуємо предмет, далі малюємо зображення його майбутнього використання по колу. Тобто застосовуємо нашу відому технологію інфографіки, важливо, текстової інформації повинно міститися дуже мало.

Питання для обговорення:

Складно було придумувати нове застосування простим і знайомих речей?

Як можна застосовувати ваш предмет?

Про що змусило задуматися цю вправу?

Завершення

Вправа «Творче життя»

Мета: узагальнити уявлення учасників про свої творчі здібності та знайти своє творче начало.

Час: 7-15 хвилин. *Матеріали:* папір, ручки.

Процедура: учасники об'єднуються в групи по 5-6 чоловік, отримують завдання: сформулювати перелік рекомендацій, які дозволять зробити більш творчим власне життя, і записати їх. Формуються рекомендації повинні бути реально втілювані в життя всіма учасниками або хоча б більшості з них (тобто не мати на увазі наявність будь-яких рідко зустрічаються здібностей, занадто великих матеріальних витрат тощо).

Обговорення в групі, розбір всіх варіантів.

Вправа «Коло»

Мета: закріпити позитивні результати тренінгу.

Хід вправи. Учасникам стають у коло, беруться за руки. Завдання полягає в тому, що необхідно побажати йому щось приємне, подякувати за хорошу роботу, за позитивні емоції.

Завдання виконується по колу за часовою стрілкою. Останнім свої побажання усім учасникам висловлює тренер, підводить підсумки тренінгової програми.

Тренінг з використанням технології сторітелінг

«Розвиток комунікативних вмінь і навичок дітей» №2

Мета тренінгу: опанування дітьми прийомів ефективного спілкування через ігрові методи навчання й техніки активного слухання, технологію сторітелінгу.

Завдання тренінгу:

— розширення можливостей встановлення контакту в різних ситуаціях спілкування;

- відпрацювання навичок розуміння себе, інших людей, а також взаємин між людьми;
- набуття навичок активного слухання;
- активізація процесу самопізнання й самоактуалізації;
- розширення діапазону творчих здібностей.

Орієнтовний час: 40–45 хв.

Вступне слово

Спілкування людей між собою – надзвичайно складний процес. Неефективність у спілкуванні може бути пов’язана з повною або частковою відсутністю певного комунікативного вміння. Труднощі, які виникають у спілкуванні в конкретній ситуації, можуть бути спричинені недостатнім самоконтролем, наприклад через невміння впоратися з перевантаженням, імпульсивністю, агресією, тощо. Кожний з нас вчиться володіти собою, набуваючи досвіду, часто на помилках і розчаруваннях.

Чи можна вчитися спілкуватися, використовуючи для цього тільки свій реальний досвід? Так, і зробити це можна за допомогою гри. Гра – це модель життєвої ситуації, зокрема спілкування, у процесі якого людина набуває певного досвіду. До того ж роблячи помилки в штучній ситуації спілкування, людина не відчуває відповідальності, а у реальному житті – так. Це дає змогу більше пробувати, шукати ефективні взаємодії і не боятися «поразки».

Розминка (Початкові вправи)

Вправа «Візуальне відчуття»

Мета: удосконалення перцептивних навичок сприйняття й представлення один одного.

Хід вправи: Усі сідають колом. Ведучий просить, щоб кожен уважно подивився на обличчя інших учасників групи. Впродовж 1–2 хв. потрібно фіксувати в пам’яті обличчя, яке вдалося найкраще уявити (запам’ятати). Після виконання вправи група обговорює свої відчуття й повторює вправу. Завдання: кожен учасник групи намагається відтворити в пам’яті якомога більшу кількість обличч учасників тренінгу.

Вправа «Через скло»

Мета: встановлення взаєморозуміння партнерів по спілкуванню на невербальному рівні.

Хід вправи: Один з учасників пропонує текст, записуючи його на папір, але передає його ніби через скло, тобто мімікою та жестами. Учасники групи називають те, що вони зрозуміли. Ступінь збігу переданого й записаного тексту свідчить про уміння встановлювати контакт.

Вправа «Дискусія»

Мета: досягнення взаєморозуміння партнерів по спілкуванню на невербальному рівні.

Хід вправи: Група поділяється на трійки. У кожній трійці розподіляються обов'язки. Один з учасників грає роль «глухого і німого»: він нічого не чує, не може говорити, але в його розпорядженні – зір, жести, пантоміміка; другий учасник грає роль «глухого»: він може говорити і бачити; третій – «сліпого і німого»: він здатний тільки чути і показувати. Усій трійці пропонують завдання, наприклад, домовитися про місце, час і мету зустрічі. На вправу дають – 15 хв.

Вправа «Так»

Мета: удосконалення навичок емпатії і рефлексії.

Хід вправи: група поділяється на пари. Один з учасників говорить фразу, що виражає його стан, настрій чи відчуття, інший ставить йому запитання, щоб з'ясувати деталі. Вправа вважається виконаною, якщо у відповідь на запитання учасник одержує три позитивні відповіді – «так».

Основна частина

Вчитель (вихователь): Сьогодні ми ознайомимося з технологією сторітелінг – технологія створення історії та передачі за її допомогою необхідної інформації. У перекладі з англійської story означає історія, а telling – розповідати. Отже, сторітелінг – це розповідь історій. Гадаю, що ви

погодитесь: вміння говорити, формулювати власні думки – необхідні життєві навички для кожної людини.

Вправа-аналіз «Як цікавіше?»

Вчитель (вихователь): Послухайте, будь ласка, два приклади розповіді.

Варіант 1. Сендвіч – це англійський різновид бутерброда. Складається з 2-х або більше скибочок хліба (булки) і одного або декількох шарів м'ясної начинки (або будь-який інший). Оксфордський словник датує перше вживання терміна «сендвіч» по відношенню до їжі 1762 роком.	Варіант 2. Відомий британський політик, аристократ Джон Монтегю, IV граф Сендвіч, дуже любив проводити час за картковими іграми. Одного разу, під час чергової гри в Крібедж, яка тривала вже кілька годин, він не знайшов часу перекусити і наказав слугі принести йому їжу між двома скибочками хліба. Його друзям дуже сподобався варіант прийому їжі без відриву від гри, і вони теж замовили хліб «по-сендвічські».
---	--

Вчитель (вихователь): Який з варіантів розповіді Вам більше сподобався? Чому саме? Яку інформацію Ви дізналися з текстів?

Отож, історії повинні бути змістовними, логічно послідовними, точними, виразними, зрозумілими слухачам, невеликими за розмірами.

Структура історії

Вступ – основна мета цього етапу – підготувати учнів до самої історії, створюється контекст історії.

Розв'язка – це переломний момент в історії. Наприклад, було погано, ми щось зробили і стало добре або навпаки, було добре, але ми за чимось не вслідкували, і стало погано. Історії без розв'язки не цікаві учням.

Висновки – їх треба озвучувати обов'язково. Досить часто з однієї історії можна зробити кілька висновків, тому треба спрямувати думки учнів у

потрібне нам русло. І головне на цьому етапі не перейти тонку межу між висновками та повчаннями.

Вправа з елементами сторітелінгу «Особистий момент»

Хід вправи: Учасники розміщуються на стільцях за колом. Тренер пропонує кожному знайти у себе будь-яку річ (на тілі, у кишені, гаманці, сумці,) яку учасник вважає унікальною для інших, але звичною для себе, та розповісти групі історію цієї речі.

Вчитель (вихователь): Отож, перед вами постає завдання – знайти певну річ, емоційно та цікаво розповісти про неї історію, яка б вразила всіх присутніх. Важливо, в своїй розповіді Ви не можете використовувати звичної назви предмета, а потрібно вигадати йому цікавого персонажа/героя/назву.

Вправа в техніці сторітелінгу «Розкажи про себе»

Запропонуйте дітям розповісти, яким звіром чи рослиною кожен хотів би бути та чому. Або попросіть їх скласти розповідь про те, якою «чарівною суперсилою» володіє їх улюблена тварина. Можна також запропонувати учням підготувати коротенькі доповіді на тему: «Кого з тих істот, яких вже немає на Землі, ви б хотіли повернути та чому?».

Для чого: Незважаючи на ігрову форму, такі історії сприяють систематизації знань про рослинний і тваринний світ, спонукають до аналізу, творчого підходу та мотивують самостійно дізнаватися цікаві факти, що не входять до програми.

Заключна частина. Робота в групах «Розповідай цікаво».

Мета: навчити дітей використовувати в спілкування технологію сторітелінг; вчити виступати публічно, працювати в групі, брати на себе відповідальність; виховувати та розвивати емоційність дітей та любов до навколишнього середовища.

Завдання: групам роздаються картки з цікавими науковими фактами (в стислому науковому стилі). Учням же пропонується скласти розповіді: вигадати героя, емоційно прикрасити виступ, подати цікаві (реальні чи

вигадані) факти/історії/життєві ситуації, зробити певні висновки в своїх розповідях. Обов'язковим є саме презентування історій.

Картка 1. Білка садить більше дерев, ніж середньостатистична людина протягом життя. Як таке може бути? Річ у тому, що білки ховають під землею жолуді й горіхи, а потім забувають, де саме сховали їх.

Картка 2. Папуга какапо має сильний різкий запах, який приваблює хижаків. Саме тому какапо знаходяться під загрозою вимирання.

Картка 3. У левів полюють в основному левиці. Леви втручаються тільки за потреби.

Отож, сьогодні ми познайомилися з технологією сторітелінгу. Чи сподобалося Вам створювати власні історії?

Вправа «Коло»

Мета: закріпити позитивні результати тренінгу.

Хід вправи. Учасникам стають у коло, кладуть руку на плече учасника, який стоїть поруч. Завдання полягає в тому, що необхідно побажати йому щось приємне, подякувати за хорошу роботу, за позитивні емоції.

Завдання виконується по колу за часовою стрілкою. Останнім свої побажання усім учасникам висловлює тренер, підводить підсумки тренінгової програми.