

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ПРИШЛЯК ОКСАНА ЮРІЇВНА**

**УДК 378.091.2:316.47]:005.336.2-052**

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

\_\_\_\_\_ О. Ю Пришляк

Науковий консультант – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України Кравець Володимир Петрович, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, радник ректора.

Тернопіль – 2021

## АНОТАЦІЯ

**Пришляк О. Ю. Теорія і методика формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. – Рукопис.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2021.

У дисертації розглянуто й обґрунтовано теоретичні та методичні основи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах закладу вищої освіти.

Здійснено бібліографічний аналіз проблеми професійної підготовки фахівців соціономічних професій до роботи у міжкультурному середовищі та формування їх міжкультурної компетентності. Схарактеризовано філософсько-культурологічні засади міжкультурної освіти та особливості діяльності фахівців соціономічних професій у міжкультурному контексті.

Здійснено аналіз міжнародних нормативних документів та рекомендацій, програм і проєктів, спрямованих на утвердження міжкультурності освіти і формування міжкультурної компетентності як основи підготовки людини до самореалізації і професійної діяльності в сучасному міжкультурному світі. Здійснено аналіз особливостей розвитку міжкультурної освіти і підготовки фахівців соціономічних професій до роботи у міжкультурному середовищі у США і країнах Європейського Союзу. Схарактеризовано численні міжнародні магістерські програми, що упроваджені для широкого кола дипломованих фахівців соціономічних професій і які передбачають обов'язкові міжнародні елементи підготовки: запрошення міжнародних лекторів; наявність спеціалізованої літератури мовами студентів-іноземців; вивчення мови та культури країни навчання; навчання міжкультурним навичкам; навчальні закордонні стажування; тренінги з міжнародного порівняння та тематичні посилення на міжнародний контекст; регіональний фокус, пов'язаний зі змістом навчання. З'ясовано, що міжкультурна компетентність фахівців соціономічних

професій базується на сукупності знань, набутих у процесі професійної освіти (знання нормативної бази, розуміння культурних особливостей клієнтів, системного підходу до моніторингу і вибору оптимальних технологій впливу/втручання/допомоги, методики проведення аналізу ситуації тощо).

У процесі дослідження вивчено, перекладено і введено в науковий обіг найбільш визнані і поширені теорії, розроблені зарубіжними дослідниками у кінці ХХ – на початку ХХІ століть, що мають вагомe значення для розуміння суті міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій та осмислення способів її формування, а саме: теорію управління тривожністю та невизначеністю (В.Гудикунст), теорію підтримки іміджу (С. Тінг-Тумі), теорію комунікаційного пристосування (Г. Гайлс), інтегративну теорію комунікації і крос-культурної адаптації (Я. Кім), теорію культурних схем (Х. Нішида), теорію культурної ідентичності (М. Колліер, М. Томас), теорію управління ідентичністю (В. Купах, Т. Іммахорі), теорію зниження невизначеності (Ч. Бергер, Р. Калабрес) та інші.

У роботі схарактеризовано основні групи моделей міжкультурної компетентності: композиційні, що базуються на переліку складових міжкультурної компетентності; коорієнтаційні, що зосереджені на трактуванні суті міжкультурної компетентності та особливостей міжособистісної взаємодії; моделі розвитку, що характеризують набуття міжкультурної компетентності з врахуванням часового виміру міжкультурної взаємодії, виокремлюючи стадії прогресу чи зрілості; адаптаційні, що розкривають пристосування та адаптацію людей, задіяних до міжкультурної взаємодії; причинно-наслідкові, в яких розкрито взаємозв'язки різних компонентів та схарактеризовано вплив різних чинників на формування досліджуваного феномену.

Розроблено професіограму фахівця соціономічних професій, в основу якої покладено змістову характеристику та теоретично обґрунтовану структуру міжкультурної компетентності, до якої включено домінантні функції та здатності до їх реалізації, професійно й соціально значущі особистісні якості та індивідуальні властивості міжкультурно компетентного фахівця.

Виокремлено й схарактеризовано компоненти міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний і конативний та їх показники: мотиваційно-ціннісний (умотивованість до формування міжкультурної компетентності, сформованість цінностей); пізнавально-когнітивний (сформованість знань та розуміння міжкультурної компетентності); діяльнісно-практичний (здатність до професійної діяльності в міжкультурному середовищі та поведінкова гнучкість); професійно комунікативний (комунікативні знання та комунікативні вміння); рефлексійно особистісний (здатність до рефлексії та сформованість особистісних якостей) та рівні (низький, середній, достатній та високий) сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Обґрунтовано концепцію формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій, в основу якої покладено ідею інтеграції формальної та інформальної міжкультурної освіти із забезпеченням поетапності досліджуваного процесу, його навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення. Визначено провідну мету, завдання, основні характеристики концепції, окреслено методологічний, теоретичний, методичний та технологічний концепти.

Науково обґрунтовано, розроблено, експериментально перевірено систему формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у закладі вищої освіти, яка охоплює комплекс взаємопов'язаних функціональних блоків: концептуально-цільового (мета, завдання, методологічні підходи, загально педагогічні й спеціальні принципи), структурно-змістового (професіограма фахівця; компоненти міжкультурної компетентності (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний і конативний); процесуально-технологічного (етапи (пропедевтичний, базовий, інтегрувальний, творчий); навчально-методичне та змістово-технологічне забезпечення навчальної, практичної, науково-дослідної, виховної і самоосвітньої діяльності

студентів; види діяльності) та результативно оцінювального (критерії, показники, рівні та результат сформованості міжкультурної компетентності).

Розроблено й імплементовано навчально-методичне та змістово-технологічне забезпечення за дотриманням визначених етапів та організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО. Визначено дієві технології (інформаційно-комунікаційні, тренінгові, інтерактивні), форми (традиційні, інтерактивні), методи (традиційні, інноваційні), засоби (он лайн-платформи, он лайн-курси, дистанційні курси, мережеві засоби, підручники, посібники, програми навчальних дисциплін, завдання практик) для формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови (умотивованість до навчання і професійної діяльності у міжкультурному середовищі; створення міжкультурного освітнього середовища у ЗВО; забезпечення активного саморозвитку і самовдосконалення через використання та інтеграцію інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій) ефективного функціонування системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах вищої освіти.

Розроблено й апробовано діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Здійснено кількісний і якісний аналіз результатів процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах вищої освіти, що зафіксував статистично значущі відмінності між рівнями сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах вищої освіти студентів експериментальної та контрольної груп, що дало змогу підтвердити загальну гіпотезу дослідження щодо дієвості процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах вищої освіти за умови впровадження в освітній процес ЗВО науково обґрунтованої,

розробленої системи та дотримання окреслених організаційно-педагогічних умов ефективного її функціонування.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці й імплементації навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення навчальної, практичної, науково-дослідної, виховної і самоосвітньої діяльності студентів, що знайшло відображення у розробці модулів, тем навчальних дисциплін загальної та професійної підготовки обов'язкової та вибіркової компоненти освітньої програми), тематиці індивідуальних навчально-дослідних завдань, наукових проєктів, завдань практичної підготовки); авторських навчальних посібників «Курс лекцій з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація», «Intercultural communication»; навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація»; он-лайн курсу (Intercultural Competence), розроблених тренінгах з міжкультурної компетентності та міжкультурної комунікації, експозиції центру міжкультурної толерантності та діагностичного інструментарію моніторингу рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Отримані результати дослідження можуть бути використані для формування міжкультурної компетентності студентів у закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх фахівців соціономічних професій, а також у процесі створення навчально-методичних посібників та Інтернет ресурсів для самоосвітньої діяльності студентів і фахівців.

*Ключові слова:* заклад вищої освіти, фахівець соціономічних професій, міжкультурна компетентність, міжкультурна компетентність майбутнього фахівця соціономічних професій, система, професіограма фахівця, навчально-методичне та змістово-технологічне забезпечення, організаційно-педагогічні умови, міжкультурне освітнє середовище, моделювання.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

#### *Монографії, навчальні посібники*

1. Пришляк О. Ю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: теоретичний контекст : монографія / за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2021. 552 с.

2. Pryshlyak O. Intercultural communication: навчальний посібник для студентів та викладачів закладів вищої освіти. Тернопіль: Вектор, 2018. 228 с.

3. Pryshlyak O. Interpreting intercultural competence: foreign and Ukrainian approaches // Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine: monograph / edit. S. I. M. Trubavina, T. Zolotukhina. Vienna : Premier Publishing, 2019. pp. 66–74.

4. Пришляк О. Ю. Курс лекцій з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація»: навчальний посібник. Тернопіль: Вектор, 2019. 146 с.

#### *Статті у міжнародних виданнях, що індексуються у Scopus та Web of Science*

5. Media communication in the system of higher education as a modern technological component of students' vocational training Melnychuk, Iryna; Lupak, Natalia; Pryshlyak, Oksana; Bloshchynskyi, Ihor. Contemporary dilemmas: Education, Politics and Values. Special Issue, 2019. Vol. 7, pp. 1-16.

6. Senovska N. & Pryshliak O. Developing professional self-regulation of students during pedagogical practice. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 2020. 6(4), pp. 679-691.

7. Fushtei, O., Shkvyr, O., Chorna, N., Haidamashko, I., Prysliak, O., & Sydoruk, I. Psychological and Pedagogical Conditions for Developing Professional Competency in Future Social Workers Using the Global Network Internet. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2020. 11(3), pp. 88-106.

8. Pryshliak O., Polishchuk V. and Lupak N. (2020) “Impact of Intercultural Educational Space on the Formation of Intercultural Competence of Future Teachers at a Pedagogical Higher Education Institution”, *Acta Paedagogica Vilnensia*, pp. 42-59.

*Статті у фахових вітчизняних, зарубіжних та міжнародних виданнях*

9. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи у полікультурному просторі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту імені В. Гнатюка*. Сер.: Педагогіка. Тернопіль, 2007. №2. С. 140-144.

10. Пришляк О. Ю. Вплив соціального середовища на формування ціннісних орієнтацій молоді. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2011. № 23. С.138-140.

11. Пришляк О.Ю. Становлення ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів у процесі вивчення іноземних мов. *Науковий вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Сер.: Педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2011. № 17. С. 292-295.

12. Пришляк О. Ю. Основні тенденції модернізації системи професійної підготовки педагогів у країнах Європи. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2011. № 22. С. 133-136.

13. Пришляк О. Ю. Пошуки інноваційних технологій підготовки соціальних педагогів. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2012. № 25. С.167–170.

14. Пришляк О. Ю. Удосконалення професійної підготовки педагогів України у контексті прогресивних ідей зарубіжного досвіду. *Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал / голова ред. Н. М. Бідюк*. К.-Хмельницький, ХНУ, 2013. № 1(5). С. 269-274.

15. Пришляк О. Ю. Особливості професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. № 30. С. 144–147.



16. Пришляк О. Ю. Розвиток фахівців соціономічної сфери в професійних асоціаціях й об'єднаннях. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. № 32. С. 159–162.

17. Пришляк О. Ю. Упровадження стандартів професійного розвитку фахівців соціономічної сфери: зарубіжний досвід. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. № 33. С. 159–163.

18. Пришляк О. Ю. Упровадження компетентнісного підходу у процесі навчання іноземних мов майбутніх педагогів у вищих закладах освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2015. № 36. С. 147–150.

19. Пришляк Оксана. Упровадження інноваційних технологій у процес навчання іноземної мови майбутніх педагогів. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2015. № 37. С. 144–146.

20. Пришляк О. Ю. Особливості діяльності фахівців соціономічних професій в умовах полікультурності. *Social Work and Education*, 2018. Vol. 5. № 4, pp. 66-76.

21. Пришляк О. Ю. Компетентнісний підхід до полікультурної підготовки фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Мукачівського університету*. Сер.: Педагогіка та психологія. *Мукачево*, 2018. № 2(8). С. 113–117.

22. Пришляк О. Ю. Формування полікультурної професійної компетентності фахівців соціальної сфери у вищих навчальних закладах США та Канади. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2018. № 2(43). С. 221–226.

23. Пришляк О. Ю. Сучасні тенденції формування полікультурної компетентності фахівців соціальної сфери у західноєвропейських країнах. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / ред. кол.: В. В. Кузьменко (голова та ін.)*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. № 40. С. 219-227.

24. Пришляк О. Ю. Формування міжкультурної компетентності студентів у закладах вищої освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (84), Issue: 207. Budapest. 2019, pp. 35-39.

25. Пришляк О. Ю. Мультикультурна освіта: концептуальні засади. WORLD SCIENCE. Publisher – RS Global Sp. z O.O., Scientific Educational Center, Warsaw, Poland, 2019. № 9(49)Vol.1, pp 37-42.

26. Pryshlyak Oksana. Principles of Forming Intercultural Education in the European Regulations and Agreements. *International Academy Journal Web of Scholar*, 2019. 10(40), pp. 54-58.

27. Пришляк О. Ю. Культурологічні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / ред. кол.: В. В. Кузьменко (голова та ін.)*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. № 41. С. 212-219.

28. Пришляк О. Ю. Вплив правових теорій міжкультурної компетентності на практику професійної підготовки фахівців до міжкультурної взаємодії професій. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / ред. кол.: В. В. Кузьменко (голова) та ін.)*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 2019. №.42. С. 129-136.

29. Пришляк О. Ю. Мотивація як провідний чинник формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Сер.: Педагогіка та психологія. Мукачево, 2019. № 1(9). С.103-107.

30. Пришляк О. Ю. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців у контексті провідних теорій міжкультурної взаємодії. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Сер.: Педагогіка та психологія. Мукачево, 2019. № 2(10). С.40-42.

31. Пришляк О. Ю. Особливості підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій до роботи у полікультурному середовищі. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2019. №2(44). С.146– 151.

32. Пришляк О. Ю. Міжкультурна компетентність у контексті діалогу культур. *Науковий вісник Луганського національного ун-ту імені Тараса Шевченка*. Старобільськ, 2019. № 6(329). С. 228–239.

33. Пришляк О. Ю. Проблема визначення сутності полікультурної компетенції і полікультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у контексті компетентнісного підходу. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. Старобільськ, 2019. №.1 (324) Ч.2. С.102–112.

34. Pryshlyak Oksana. Lupak Natalia. Intercultural competence in foreign language teaching. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Сер.: Педагогіка / ред. кол. М. Чепіль (головний редактор) та ін. Дрогобич: ДДПУ імені Івана Франка, 2019. № 8(40). С. 185–200.

35. Пришляк О.Ю. Концептуалізація моделі міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2021. Вип. 1(48). С. 355-360.

36. Пришляк О. Ю. Професіограма фахівця соціономічної професії в контексті міжкультурності. *Журнал Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Сер.: Соціальна робота та соціальна освіта. – 2021. Вип. 1(6). С. 220-227.

*Опубліковані праці, що забезпечують апробацію результатів дослідження*

37. Пришляк О. Ю. Індивідуальні завдання як складова моделі кооперативного навчання. *Сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі: індивідуальні завдання як складова навчального процесу: матеріали доп. та повід. Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 26 січня 2010 р.)*. Київ. 2010. С. 198-201.

38. Пришляк О. Ю. Модель кооперативного навчання у закладах освіти інклюзивної орієнтації. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти*

*інклюзивної орієнтації*: матеріали доп. та повід. V Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 22 квітня 2010 р.). Хмельницький, 2010. С. 214-217.

39. Пришляк О. Ю. Індивідуальні завдання як складова моделі кооперативного навчання у процесі вивчення іноземної мови. *Іншомовна освіта як засіб міжкультурного взаєморозуміння націй і народів*: матеріали Всеукр. наук.-методич. семінару (Умань, 20 травня 2011 р.). Умань, 2011. С. 72-74.

40. Пришляк О. Ю. Впровадження кооперативної технології навчання у викладанні англійської мови. *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов*: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 13 березня 2012 р.). Київ, 2012. С. 165-169.

41. Пришляк О. Ю. Сучасне бачення професійного розвитку педагогів: зарубіжний досвід. *Актуальні проблеми соціальної роботи і підготовки фахівців: розвиток волонтерського руху в Україні та за рубежом*: матеріали доп. та повід. Міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, 21 вересня 2012 р.) Ужгород, УНУ, 2012. С. 60-64.

42. Пришляк О. Ю. Формування інформаційної культури майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. *Мовна комунікація: наука, культура, медицина*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 9-10 жовтня 2012 р.). Тернопіль: ТДМУ «Укрмедкнига, 2012. С. 127-129.

43. Пришляк О. Ю. Становлення ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних працівників у процесі вивчення іноземної мови. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери*: тези доповідей II Міжнар. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 15 листопада 2012 р.). Хмельницький: ХІСТ, 2012. С. 224-226.

44. Пришляк О. Ю. Використання інноваційних технологій навчання іноземної мови майбутніх учителів початкових класів. *Підготовка майбутніх учителів до реалізації державного стандарту початкової загальної освіти*: матеріали регіонального наук.-практ. семінару (Тернопіль, 29-30 квітня 2013 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. С. 70-73.

45. Пришляк О. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів у процесі вивчення іноземної мови. *Рівність, лідерство, спілкування в європейських прагненнях української молоді: гендерний дискурс*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 5–7 жовтня 2016 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В Гнатюка, 2016. С. 98–102.

46. Пришляк О. Ю. Досвід формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери у США. *Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору*: зб. наук. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжн. (Вінниця, 20-21 квітня 2017 р.). Вінниця: ФОП Тарнашинський О. В. 2017. № 5. С. 38–40.

47. Пришляк О. Ю. Зарубіжний досвід підготовки майбутніх фахівців до роботи у полікультурному просторі. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: зб. наук. праць за матеріалами VI Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 17-18 травня 2017 р.). Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В. 2017. С. 116–119.

48. Пришляк О. Ю. Зарубіжний досвід формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до полікультурної взаємодії. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи*: зб. наук. праць за матеріалами II Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 26-27 жовтня 2017 р.). Хмельницький: ХНУ. 2017. С. 38–39.

49. Пришляк О. Ю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: зб. наук. праць за матеріалами VII Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 26-27 квітня. 2018 р.). Тернопіль, ФОП Осадца Ю. В., 2018. С.104 – 106.

50. Пришляк О. Ю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери: зарубіжний досвід. *Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика: матеріали доп. та повід.* Міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, 14 вересня 2018 р.). Ужгород: РІК-У, 2018. С.82 – 84.

51. Пришляк О. Ю. Сучасні підходи до підготовки фахівців соціономічної сфери у контексті євроінтеграційних процесів. *Психологічні виміри розвитку сучасної освіти України в умовах євроінтеграції*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. з нагоди 20-річчя каф. практич. псих. (Тернопіль, 19-20 жовтня 2018 р.). Тернопіль, ТНПУ імені В. Гнатюка, 2018. С. 267-269.

52. Пришляк О. Ю. Особливості формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови. *Іноземна мова у полікультурному просторі: досвід та перспективи*: зб. матер. І Всеукр. наук.-практ. конф. (Кам'янець-Подільський, 10 квітня 2019 р.). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. С.117-119.

53. Пришляк О. Ю. Аналіз теорії культурних вимірів Г. Хофстеде. *Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (Ужгород, 27 вересня 2019 р.). Ужгород : РІК-У, 2019. С.80 – 81.

54. Пришляк О. Ю. Міжкультурна компетентність як науково-педагогічна проблема. *Мова та мовлення: лінгвокультурологічний, комунікативний та дидактичний аспекти*: зб. матер. І Міжнар. наук.-практ. конф. (Кам'янець-Подільський, 20-21 листопада 2019 р.). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. С.265-268.

55. Pryshlyak O. Y., Levchuk I. Y. Intercultural competence of a contemporary teacher. *Сучасні аспекти модернізації науки в Україні: стан, проблеми, тенденції розвитку*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конференції, (Київ-Венеція, 07 січня 2021 р.). Київ-Венеція, 2021. С. 107-110.

56. Pryshlyak, O. Developing intercultural competence through education. *Тенденції забезпечення якості освіти*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 22 січня 2021 р.). Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 130 – 132.

*Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації*

57. Пришляк О. Ю. Вдосконалення професійної підготовки соціальних педагогів в Україні в контексті використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду. *Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі*: зб. наукових праць / за ред. В. Т. Сулими, С. Н. Денисенко. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. Частина 2. С.254-258.

58. Курс навчання англійської мови за художніми фільмами / Пришляк О. Ю., Закордонць Н. І, Левчик І. Ю.: навчальний. посібник для студентів вищих навчальних закладів з грифом МОН України. Тернопіль: Збруч. 2009. 224 с..

59. Пришляк О. Ю. Упровадження форм професійного розвитку педагогів: зарубіжний досвід. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*. Серія педагогічна / За ред. В.Г. Кременя. Київ, 2012. № 27. Том 1(34). С. 333-339.

60. Пришляк О. Ю. Кооперативна методика навчання іноземної мови. *Науковий вісник Національний університет «Острозька академія»*. Серія Філологічна. Острог, 2012. Випуск 25. С. 292-295.

61. Пришляк О. Ю. Мультикультуралізм і мультикультурна освіта за рубежом та в Україні. Соціальна робота та соціальна освіта. Журнал Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань. 2019. № 2. С. 39-47.

## ANNOTATION

**Pryshliak O. Yu. Theory and Methods of Formation of Intercultural Competence of Future Specialists of Socionomic Professions.** – Manuscript.

The dissertation for a scientific degree of the Doctor of Pedagogy Sciences in specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2021.

The dissertation is a theoretical and experimental study into the problem of formation of intercultural competence of future specialists of socionomic professions in higher education institution.

The bibliographic analysis of the problem of professional training of specialists of socionomic professions to work in an intercultural environment and the formation of their intercultural competence in higher education was carried out. Philosophical and culturological principles of intercultural education and peculiarities of activity of specialists of socionomic professions in intercultural context were characterized.

The author analyzed international regulations and recommendations, programs and projects aimed at establishing intercultural education and the formation of intercultural competence as a basis for human preparation for self-realization and professional activity in the modern intercultural world. The analysis of peculiarities of development of intercultural education and preparation of specialists of socionomic professions to work in the intercultural environment in the USA and the countries of the European Union was carried out. Numerous international master's programs have been described, which are implemented for a wide range of graduates of socionomic professions and which provide obligatory international elements of training: invited international lecturers; availability of specialized literature in different languages for foreign students; mastering the language and culture of the country of study; teaching intercultural skills; foreign training internship; training courses on international comparison and thematic references to the international context; regional focus related to the content of education. It was found that intercultural competence of specialists of socionomic professions is based on a set of knowledge acquired in the process of vocational education (knowledge of the regulatory framework, understanding of cultural



characteristics of clients, systematic approach to monitoring and selection of relevant technologies of influence / intervention / assistance, methods of situation analysis, etc.).

In the process of research the author studied, translated and introduced into scientific terminology the most recognized and widespread theories presented by foreign researchers in the late XX - early XXI centuries, which are important for understanding the essence of intercultural competence of specialists of socio-economic professions and understanding the ways of its formation, namely: Anxiety Uncertainty Management - AUM (W. Gudykunst); Face Negotiation Theory (S. Ting-Toomey); Communication Accommodation Theory – CAT (H. Giles); Integrative communication theory of cross-cultural adaptation (Y. Kim); Cultural schema theory (X. Nishida); Cultural Identity Theory (M. Collier, M. Thomas); Identity Management Theory – IMT (W. Cupach, T. Imahori); Cultural dimensions theory (G. Hofstede), The uncertainty reduction theory (C. Berger, R. Calabrese) and others.

The author characterized the main groups of models of intercultural competence: Compositional models, based on the list of components of intercultural competence; Co-orientational models, focused on the interpretation of the essence of intercultural competence and features of interpersonal interaction; Developmental models, focused on the acquisition of intercultural competence, taking into account the temporal dimension of intercultural interaction, distinguishing stages of progress or maturity; Adaptational models, focused on the adaptation of people involved in intercultural interaction; Causal path models, revealed the relationships of different components and characterized the influence of various factors on the formation of studied phenomenon.

The author of the study compiled a professional profile of a specialist of socio-economic profession, based on the content characteristics and theoretically substantiated structure of intercultural competence, the structure of which included dominant functions and abilities to implement them, professionally and socially significant personal qualities and individual characteristics of interculturally competent specialist.

The components of intercultural competence of future specialists of socio-economic professions were singled out and characterized: motivational, cognitive, activity,

communicative, conative, and their indicators were described: motivational (motivation for the formation of intercultural competence, the formation of values); cognitive (formation of knowledge and understanding of intercultural competence); activity practical (ability to professional activity in an intercultural environment and behavioral flexibility); professionally communicative (communicative knowledge and communicative skills); reflexive personal (ability to reflect and the formation of personal qualities); levels of the formation of intercultural competence of future professionals of socio-economic professions (low, medium, sufficient, high) of the formation of intercultural competence of future specialists of socio-economic professions were singled out.

The concept of formation of intercultural competence of future specialists of socio-economic professions was substantiated, based on the idea of integration of formal and informal intercultural education with ensuring the phasing of the researched process, its educational methodical and content technological support. The leading purpose, tasks, main characteristics of the concept were defined, methodological, theoretical, methodical and technological concepts were outlined.

The author scientifically substantiated, developed, experimentally tested the system of formation of intercultural competence of future specialists of socio-economic professions in a higher education institution, which covered a set of interconnected functional blocks: conceptual target (purpose, tasks, methodological approaches, general pedagogical and special principles), structural and semantic (professional profile of the specialist; components of intercultural competence (motivational, cognitive, activity, communicative, conative), procedural and technological (stages (propaedeutic, basic, integrative, creative), educational and methodical materials, content and technological ensuring of educational, practical, research, self-educational activities of students; and effective evaluation (criteria, indicators, levels and the result of the formation of intercultural competence).

The research reveals the developed and implemented educational and methodical materials, content and technological ensuring with observance of certain stages, organizational and pedagogical conditions of formation of intercultural competence of

future specialists of socio-economic professions in higher education institutions. Effective technologies (information communication, training, interactive), forms (traditional, interactive), methods (traditional, innovative), means (on-line platforms, on-line courses, distance courses, network means, textbooks, manuals, programs of academic disciplines, tasks for practices) for the formation of intercultural competence of future specialists of socio-economic professions were defined.

Organizational and pedagogical conditions (motivation for learning and professional activity in the intercultural environment; creation of the intercultural educational environment in higher education institutions; ensuring active self-development and self-improvement through the use and integration of innovative pedagogical, information and communication technologies) of effective functioning of intercultural competence in higher education institutions were substantiated.

The author has developed and tested diagnostic tools to determine the level of intercultural competence of future specialists of socio-economic professions. The quantitative and qualitative analysis of the results of the process of formation of intercultural competence of future specialists of socio-economic professions in higher education institutions was carried out, which recorded statistically significant differences between the levels of intercultural competence in experimental and control groups of future specialists of socio-economic professions in higher education institutions. This allowed us to confirm the general hypothesis on the effectiveness of the process of formation of intercultural competence of future specialists of socio-economic professions in higher education institutions if implemented in the educational process scientifically substantiated, developed system with the observance of the outlined organizational and pedagogical conditions of its effective functioning.

The practical significance of the research results is in the development and implementation of: educational and methodical materials, content and technological ensuring of educational, practical, research, educational and self-educational activities of students, reflected in educational, practical, research, self-educational activities of students (developed modules, topics of general and vocational training, selective component of the educational program), topics of individual educational and research

tasks, research projects, tasks of practical training; author's textbooks " Lectures on the subject "Intercultural competence and intercultural communication", "Intercultural communication"; educational and methodical complex of the discipline "Intercultural competence and intercultural communication"; online course ("Intercultural Competence"), training courses on intercultural competence and intercultural communication, concept of the Center of Tolerance and diagnostic tools for monitoring the level of intercultural competence of future specialists of socio-economic professions.

The obtained research results can be used for the formation of intercultural competence of students in higher education institutions that train future specialists of socio-economic professions, as well as in the process of creating textbooks and Internet content for self-educational activities of students and professionals.

*Key words:* higher education institution, specialist of socio-economic profession, intercultural competence, intercultural competence of future specialists of socio-economic professions, system, professional profile of specialist, educational and methodical materials, content and technological ensuring, organizational and pedagogical conditions, intercultural educational environment, modeling.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>24</b>
<b>РОЗДІЛ І. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ДО РОБОТИ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА .....</b>	<b>40</b>
1.1. Бібліографічний аналіз проблеми професійної підготовки фахівців соціономічних професій у контексті міжкультурної освіти.....	40
1.2. Філософські і культурологічні засади дослідження проблеми формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій.....	55
1.3. Аналіз поняттєво-категоріального апарату дослідження міжкультурної компетентності. ....	71
1.4. Характеристика особливостей діяльності фахівців соціономічних професій.....	95
Висновки до першого розділу.....	115
<b>РОЗДІЛ ІІ. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....</b>	<b>118</b>
2.1. Концептуальні засади міжкультурної освіти у документах міжнародних об'єднань і організацій.....	118
2.2. Формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічної сфери у вищих навчальних закладах США. ....	129
2.3. Особливості формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічної сфери у країнах Європейського Союзу .....	151
Висновки до другого розділу .....	170
<b>РОЗДІЛ ІІІ. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА МОДЕЛЕЙ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....</b>	<b>174</b>

3.1. Зарубіжні теорії міжкультурної взаємодії та міжкультурної компетентності .....	174
3.2. Підходи дослідників щодо класифікації моделей міжкультурної компетентності. Аналіз композиційних та коорієнтаційних моделей .....	191
3.3. Характеристика адаптаційних, причинно-наслідкових моделей та моделей розвитку .....	206
Висновки до третього розділу.....	224

**РОЗДІЛ IV. ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ..... 226**

4.1. Професіограма фахівця соціономічної професії в контексті формування міжкультурної компетентності.....	226
4.2. Концептуалізація моделі міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.....	239
4.3. Зміст і структура міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій .....	251
4.4. Обґрунтування системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій .....	267
Висновки до четвертого розділу.....	289

**РОЗДІЛ V. ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ТА ПЕРЕВІРКА ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ... 292**

5.1. Проектування і організація дослідно-експериментальної роботи з упровадження системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій .....	292
5.2. Навчально-методичне та змістово-технологічне забезпечення процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій .....	304

5.3. Організаційно-педагогічні умови ефективного функціонування системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій .....	333
5.4. Аналіз результативності формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій .....	353
Висновки до п'ятого розділу .....	372
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>375</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>381</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>471</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** У XXI ст. все більшого значення набуває осмислення суті мультикультуралізму та міжкультурної складової освіти. У доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО, присвяченій проблемам розвитку освіти, зазначено, що в сучасних умовах зазнає переосмислення цільове призначення освіти у контексті викликів загальнопланетарного масштабу (глобалізаційних та міграційних процесів); констатовано, що метою освіти є гуманізація і стабілізація суспільних відносин. Мультикультуралізм у сучасному світі набуває обрисів провідної концепції діалогу світових культур, пошуку механізмів міжкультурної взаємодії та способів їх реалізації.

Ідея міжкультурності як нової концепції співіснування людей і сталого розвитку світової спільноти є предметом постійної уваги світового співтовариства, що знайшло своє відображення в низці міжнародних документів, зокрема: Резолюції Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: порядок денний в сфері сталого розвитку на період до 2030 року», прийнятій у 2015 р., та документах Ради Європи «Жити разом: поєднання різноманітності та свободи в Європі XXI століття» (2011 р.), «Міжкультурний діалог, культурне різноманіття та освіта» (2016 р.), «Компетенції демократичної культури «Жити разом як рівні в культурно різноманітних демократичних суспільствах» (2016 р.) та інших.

Мультикультурність сучасного світу вносить свої корективи у професійну діяльність фахівців соціономічних професій, вимагаючи від них нових підходів до виконання професійних функцій і завдань. З огляду на це зростає потреба у фахівцях соціономічних професій, здатних виконувати свою професійну діяльність з урахуванням викликів і вимог сучасного багатокультурного соціуму.

Типовими представниками соціономічних професій є фахівці, які володіють і усвідомлено застосовують спеціальні знання, уміння й навички реалізації «допомагаючих технологій», що передбачають підтримку у складних життєвих обставинах і застосовуються з метою наснаження, активізації внутрішнього потенціалу, передачі інформаційних, матеріальних та інших ресурсів, необхідних



для подолання кризових і проблемних ситуацій, та створення оптимальних умов життєдіяльності, забезпечення і реалізації людини.

Актуальність формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій значною мірою зумовлена тим, що в умовах сьогодення спостерігається низка суперечностей між:

- стрімкими темпами й масштабами глобалізаційних та міграційних процесів у сучасних умовах, що ставлять нові виклики перед фахівцями соціономічних професій щодо необхідності здійснювати професійну діяльність у мультикультурному середовищі, і недостатнім рівнем їх міжкультурної компетентності;

- соціальною значущістю проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі професійної підготовки й недостатньо адаптивними напрацюваннями теоретичних та методичних засад означеного процесу;

- необхідністю підготовки кваліфікованих фахівців соціономічних професій з високим рівнем сформованості міжкультурної компетентності та недостатньо гнучким реагуванням системи вищої професійної освіти на задоволення цього запиту;

- потребою в фахівцях соціономічних професій із сформованою міжкультурною компетентністю як важливою основою їх професійної мобільності, конкурентоспроможності, способу самореалізації й успішності професійної діяльності у мультикультурному професійному середовищі та недостатньою готовністю ЗВО реалізовувати системний підхід до формування їх міжкультурної компетентності;

- запитом на реалізацію сучасних підходів до формування міжкультурної компетентності і відсутністю для цього науково обґрунтованих організаційно-педагогічних умов, навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення.

Актуальність досліджуваної проблеми, брак її належного розроблення в педагогічній теорії і практиці, виявлені суперечності й науково-практичні потреби

в їх розв'язанні зумовили обрання теми дослідження **«Теорія і методика формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконувалося відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка за напрямками «Психолого-педагогічні механізми створення гендерно-справедливого середовища для дітей та молоді у контексті реалізації Концепції нової української школи» (№ держреєстрації 0119U100477) та «Теоретичні і методичні основи професійної підготовки фахівців соціальної сфери» (державний реєстраційний номер 0114U003074 (Шифр ПВІ-1)). Тему дисертаційної роботи затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 7 від 23 лютого 2016 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 29 березня 2016 р.).

**Об'єкт дослідження** – міжкультурна компетентність як компонент теорії і практики професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій.

**Предмет дослідження** – формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах вищої освіти України.

**Мета дослідження** полягає в розробці та експериментальній перевірці дієвості системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах вищої освіти України.

Відповідно до поставленої мети сформульовано такі **завдання дослідження:**

1. Дослідити теоретичні і практичні аспекти сучасного стану формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.
2. Вивчити вітчизняний та зарубіжний досвід підготовки фахівців соціономічних професій до роботи в міжкультурному середовищі.

3. На основі аналізу теоретичних підходів до розуміння міжкультурної взаємодії та моделювання міжкультурної компетентності визначити структуру міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; розробити діагностичний інструментарій моніторингу рівня її сформованості.

4. Обґрунтувати концепцію й систему формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; розробити структурно-функціональну модель її реалізації.

5. Розробити та апробувати навчально-методичне і змістово-технологічне забезпечення та організаційно-педагогічні умови ефективного формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО України.

**Провідною ідеєю дослідження** слугує положення про те, що формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій має стати пріоритетним напрямом їх професійної підготовки, необхідним елементом їх самореалізації, професійної діяльності і конкурентоздатності. Системне формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій потребує уваги до міжкультурності освіти, особливостей професійної діяльності фахівців соціономічних професій у міжкультурному контексті, впливу зовнішніх (посилення інтеграційних та міграційних процесів, формування міжкультурного соціуму) та внутрішніх (зростання вимог споживачів освітніх послуг до рівня їх міжкультурної підготовки) передумов, наукових підходів та загальнопедагогічних і спеціальних принципів, обґрунтованих концепцій і теорій міжкультурної взаємодії, міжкультурної компетентності та способів їх моделювання і розвитку, напрацьованого вітчизняного і зарубіжного досвіду формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій та потенціалу вітчизняних ЗВО.

**Концепція дослідження.** Мультикультурність буття сучасної людини зумовлює потребу в професійній підготовці фахівців соціономічних професій, здатних виконувати професійну діяльність з урахуванням викликів і вимог сучасного міжкультурного соціуму.

Теоретико-методологічною стратегією концепції є філософські, психологічні, педагогічні, соціально-економічні положення, взаємопов'язані зовнішні та внутрішні передумови, детермінанти професійної діяльності фахівців соціономічних професій, що дають змогу трактувати формування їх міжкультурної компетентності як поетапний процес, що зумовлює якісні трансформації в компонентах досліджуваного конструкту.

Ефективність формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій залежить від розробленої й успішно апробованої системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій, навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення, обґрунтування й реалізації організаційно-педагогічних умов ефективного її функціонування. Цей процес передбачає узгоджену взаємодію всіх його структурних блоків, що оптимізують досягнення окреслених цілей і результату. Концепція дослідження містить чотири взаємопов'язаних концепти, що сприяють реалізації провідної ідеї дослідження, зокрема:

– *теоретичний* – визначає систему наукових ідей, концепцій, положень, категорій і дефініцій, без яких неможливе розуміння суті досліджуваної проблеми й які покладено в основу системного формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Це ідеї про міжкультурність освіти, її роль і вплив на гуманізацію системи людських відносин, теорії міжкультурної взаємодії і моделювання міжкультурної компетентності, специфіку професійної діяльності фахівців соціономічних професій, положення щодо вдосконалення освітнього процесу у ЗВО;

– *методологічний* – забезпечує розуміння того, що формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО характеризується як багатофакторний, інваріантний, спеціально організований інноваційний процес, що ґрунтується на інтеграції філософсько-методологічних засад, численних наукових теорій (міжкультурності освіти, міжкультурної взаємодії і компетентності, формування особистості майбутнього фахівця), загальнонаукових підходів, загальнопедагогічних та спеціальних принципів,

особливостей професійної діяльності фахівців соціономічних професій у контексті міжкультурності;

– *методичний* – здійснює науково-методичний супровід процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; у контексті розробки етапів формування міжкультурної компетентності здобувачів першого (бакалаврського рівня) у ЗВО та методики діагностики й оцінювання рівнів сформованості міжкультурної компетентності студентів;

– *технологічний* – передбачає розробку, впровадження та експериментальну перевірку системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО, котра ґрунтується на професіограмі фахівця, особливостях його професійної діяльності, моделі міжкультурної компетентності; забезпечує розробку та реалізацію навчально-методичного і змістово-технологічного забезпечення й організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; моніторинг та оцінку сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців у ЗВО.

**Загальна гіпотеза дослідження** полягає в тому, що формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій буде ефективним за умови теоретико-методологічного й методичного обґрунтування, упровадження розробленої, теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної системи, що забезпечує поетапне формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі їх професійної підготовки у ЗВО. Ефективність формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій суттєво зростає за умови розуміння міжкультурної компетентності як інтегративної багатокомпонентної професійно-зумовленої особистісної якості, яка є важливим компонентом професійної підготовки, забезпечує ефективну самореалізацію й професійну діяльність у міжкультурному соціумі.

Загальна гіпотеза конкретизована в **часткових гіпотезах**. Рівень сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій можна суттєво підвищити, якщо:

– методологічне обґрунтування формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій буде ґрунтуватись на системному, культурологічному, міжкультурному, діяльнісному, компетентнісному, особистісно орієнтованому, аксіологічному, акмеологічному підходах, що характеризують різні взаємозв'язки в дослідженні проблеми та дають змогу витлумачувати науковий феномен «міжкультурна компетентність» як інтегровану сукупність професійно зумовлених знань та особистісних якостей;

– буде розроблене і впроваджене навчально-методичне та змістово-технологічне забезпечення навчальної, практичної, науково-дослідної, виховної та самоосвітньої діяльності студентів;

– будуть реалізовані організаційно-педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: цілеспрямованої умотивованості майбутніх фахівців соціономічних професій до навчання і професійної діяльності у міжкультурному середовищі; залучення студентів до створення і формування міжкультурного освітнього середовища у ЗВО; забезпечення їх активного саморозвитку і самовдосконалення через використання та інтеграцію інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій;

– у процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій будуть максимально акумульовані комунікаційні, комп'ютерні, організаційні ресурси ЗВО, інтелектуальний і міжкультурний потенціал суб'єктів освітнього процесу.

**Методологічна основа дослідження** базується на концепції міжкультурності; положеннях гуманістичної філософії, теорії про загальний зв'язок, цілісність і взаємозалежність явищ сучасного світу; наукового пізнання; взаємозв'язку освіти, мови й культури, а також на реалізації методологічних підходів до вивчення проблеми дослідження.

**Нормативна база дослідження:** Закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.); накази МОН України: «Стандарт вищої освіти України» (2016 р.), Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2014 р.), «Про затвердження концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір» (2004 р.); стандарт вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота та галузі знань 23 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та інші.

**Теоретичну основу дослідження** становлять наукові праці з підготовки студентів у ЗВО до професійної діяльності (В. Андрущенко, І. Козубовська, В. Кравець, В. Кремень, Г. Мешко, Н. Ничкало, А. Степанюк, Г. Терещук, В. Чайка та ін.); концептуальні засади професійної діяльності фахівців соціономічних професій (О. Біла, Т. Браніцька, Л. Буркова, С. Калаур, Л. Корнещук, Н. Олексюк, Л. Ребуха та ін.); дослідження проблеми міжкультурної освіти (І. Бахов, М. Байрам, М. Беннет, Дж. Бенкс, Дж. Габрієл, Д. Голлнік, Л. Кондрацька, Ф. Чінн та ін.); теорії моделювання освітніх систем (В. Докучаєва, В. Загорський, Л. Лесечко, Л. Петришин та ін.); теорії міжкультурної взаємодії та міжкультурної компетентності (Р. Вайсман, О. Гуренко, Я. Кім, М. Колієр, Р. Купах, Н. Микитенко та ін.); формування міжкультурної компетентності (Т. Іванова, Н. Самойленко, О. Сніговська, О. Тіщенко, А. Токарева, Ю. Халемендик, Є. Хачатрян та ін.); моделювання міжкультурної компетентності та підходів до її формування (Д. Гріффіт, О. Гуренко, Д. Дієрдорф, О. Кричківська, С. Тінг-Тумі, М. Хаммер, Г. Чангнон, Б. Шпіцберг та ін.).

Для вирішення окреслених завдань і перевірки гіпотези дослідження використано такі **методи дослідження:**

– *теоретичні:* цільовий аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; моніторинг інтернет сайтів ЗВО, що здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців соціономічних професій; концептуально-порівняльний аналіз для визначення поняттєво-категоріального апарату, уточнення сутності дефініцій; систематизація й узагальнення теорій міжкультурної взаємодії і моделювання міжкультурної компетентності для розробки авторської моделі формування

міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; структурно-системний аналіз компонентів міжкультурної компетентності; моделювання, узагальнення й класифікація педагогічного експерименту з упровадження системи формування досліджуваного феномена; узагальнення й систематизація даних педагогічного експерименту для здійснення критичної рефлексії;

– *емпіричні*: педагогічний експеримент для перевірки дієвості впровадження системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; кількісні (анкетування, письмове опитування, тестування); обсерваційні (спостереження, моніторинг рівня сформованості міжкультурної компетентності);

– *статистичні*: методи математичної статистики (обробка даних у системі Matlab) для статистичної обробки даних аналізу результатів педагогічного експерименту.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилася упродовж 2016–2020 рр. на базі Волинського національного університету імені Лесі Українки, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», ДВНЗ «Ужгородський національний університет», ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Університету імені Альфреда Нобеля.

На різних етапах педагогічного експерименту в ньому взяли участь 170 студентів (96 – експериментальна група і 74 – контрольна), 26 викладачів ЗВО.

**Наукова новизна й теоретичне значення** дослідження полягає в тому, що *вперше*:

– обґрунтовано концепцію формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі фахової підготовки у ЗВО,



котра ґрунтується на теоретичному, методологічному, методичному та технологічному концептах;

– науково обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено систему формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО, що представлена у формі взаємозумовлених і взаємопов'язаних функціональних блоків, які поєднані між собою ієрархічними зв'язками: *концептуально-цільового* (мета, завдання, методологічні підходи, загальнопедагогічні й спеціальні принципи, суб'єкти й об'єкти досліджуваного процесу); *структурно-змістового* (професіограма, змістова характеристика компонентів міжкультурної компетентності (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, комунікативного і конативного)); *процесуально-технологічного* (етапи формування міжкультурної компетентності у ЗВО (пропедевтичний, базовий, інтегрувальний, творчий), навчально-методичне та змістово-технологічне забезпечення навчальної, практичної, науково-дослідної, виховної і самоосвітньої діяльності студентів) у ЗВО; *результативно-оцінювального* (критерії, показники, рівні, діагностичний інструментарій, результат сформованості міжкультурної компетентності);

– визначено організаційно-педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО (умотивованість суб'єктів освітнього процесу до навчання і професійної діяльності у міжкультурному середовищі; залучення їх до створення міжкультурного освітнього середовища у ЗВО; забезпечення активного саморозвитку і самовдосконалення майбутніх фахівців через використання та інтеграцію інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій);

– розроблено й імplementовано навчально-методичне та змістово-технологічне забезпечення формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі навчальної, практичної, науково-дослідної, виховної і самоосвітньої діяльності у ЗВО.

*У процесі дослідження:*

– розроблено концептуалізацію міжкультурної компетентності, в якій узагальнено погляди дослідників щодо суті досліджуваного феномену, його структури, характеристики провідних складових, чинників впливу на процес формування та очікувані результати;

– розроблено професіограму фахівця соціономічних професій, в основу якої покладено змістову характеристику та теоретично обґрунтовану структуру міжкультурної компетентності, домінантні функції та здатності до їх реалізації, професійно зумовлені знання й особистісні якості;

– введено в науковий обіг зарубіжні теорії й моделі міжкультурної взаємодії та міжкультурної компетентності;

– уточнено й конкретизовано компоненти міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій (мотиваційний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний, конативний);

– визначено критерії та їх показники: *мотиваційно-ціннісний* (умотивованість до формування міжкультурної компетентності, сформованість цінностей); *пізнавально-когнітивний* (сформованість знань та розуміння міжкультурної компетентності); *діялісно-практичний* (здатність до професійної діяльності в міжкультурному середовищі та поведінкова гнучкість); *професійно-комунікативний* (комунікативні знання та комунікативні вміння); *рефлексійно-особистісний* (здатність до рефлексії і сформованість професійно зумовлених особистісних якостей) та рівні сформованості (низький, середній, достатній, високий) міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій;

– розроблено діагностичний інструментарій моніторингу рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

*Подальшого розвитку набули положення щодо:* трактування концептуальних засад формування міжкультурної компетентності в документах міжнародних об'єднань і організацій; особливостей діяльності фахівців соціономічних професій у міжкультурному контексті; аналізу вітчизняного і

зарубіжного досвіду підготовки фахівців соціономічних професій до роботи в міжкультурному середовищі.

**Практичне значення отриманих результатів дослідження** полягає в тому, що апробовано та доведено дієвість розробленої системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій та організаційно-педагогічних умов ефективного її функціонування. Практична реалізація авторської системи виражена в розробці й імплементації: навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення навчальної, практичної, науково-дослідної, виховної і самоосвітньої діяльності студентів, що знайшло відображення у змістовому збагаченні програм окремих навчальних дисциплін загальної й професійної підготовки обов'язкової та вибіркової компоненти освітньої програми модулями, темами, що стосуються міжкультурної компетентності та специфіки професійної діяльності в міжкультурному соціумі; доповненні програм практичної підготовки завданнями, спрямованими на формування відповідних умінь і навичок; тематики індивідуальних навчально-дослідних завдань, наукових студій і гуртків, проєктів; авторських навчальних посібників («Intercultural communication» (2018 р.), «Курс лекцій з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація» (2019 р.), навчально-методичному комплексі навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація» (2019 р.); он-лайн-курсі «Intercultural Competence» (2020 р.), розроблених тренінгах з міжкультурної компетентності та міжкультурної комунікації; концепції діяльності Центру Толерантності та діагностичному інструментарії моніторингу рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Отримані результати дослідження можуть бути використані у ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців соціономічних професій, а також у процесі створення навчально-методичних посібників для навчальної, виховної, наукової та самоосвітньої діяльності студентів.

**Результати дослідження** впроваджено в навчально-виховний процес Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-28/01/1'45 від 21.01.2021 р.), ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (довідка № 01-23/74 від 09.02.2021 р.), Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 04/479 від 27.01.2021 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка №1291-33/03 від 30.12.2020 р.), Хмельницького національного університету (довідка № 69 від 23.12.2020 р.).

**Особистий внесок здобувачки в працях, опублікованих у співавторстві,** полягає в аналізі впливу медіакомунікацій як технологічної складової професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО до роботи у міжкультурному соціумі [5]; способів розвитку професійної саморегуляції студентів ЗВО у процесі їх практичної підготовки [6]; потенційних можливостей Інтернету глобальної мережі у розвитку професійної компетентності у майбутніх соціальних працівників [7]; механізмів формування міжкультурного освітнього простору та його впливу на формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів у педагогічному ЗВО [8]; способів формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання іноземних мов [34]; впливу міжкультурної освіти на формування міжкультурної компетентності сучасного вчителя [55]; формування здатності студентів до міжкультурної взаємодії у процесі навчання англійської мови за художніми фільмами [58].

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення й результати дослідження висвітлено на наукових, науково-практичних конференціях і семінарах різних рівнів, зокрема:

– *міжнародних*: «Актуальні питання соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах» (Київ, 2009), «Соціальна робота і підготовка фахівців у світлі вимог болонської системи» (Ужгород, 2011), «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: територія партнерства» (Хмельницький, 2011), «Інноваційні технології управління компетентнісно-світоглядним становленням учителя» (Кам'янець-Подільський, 2011), «Сучасні

підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов» (Київ, 2012), «Міжкультурні комунікації: мова – культура – особистість» (Острог, 2012), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ-Переяслав-Хмельницький, 2012), «Наукова еліта у розвитку держави» (Київ, 2012), «Актуальні проблеми соціальної роботи і підготовка фахівців: розвиток волонтерського руху в Україні та за рубежом» (Ужгород, 2012), «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (Хмельницький, 2012), «Соціально-педагогічна парадигма виховання: сутність та шляхи реалізації» (Ніжин, 2014), «Багатоманітність культур як педагогічна проблема» (Бердянськ, 2015), «Психологічні виміри розвитку сучасної освіти України в умовах євроінтеграції» (Тернопіль, 2018), «Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика» (Ужгород, 2018), «Актуальні проблеми психології, педагогіки та соціальної роботи» (Дрогобич, 2019), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачеве, 2019), «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2018, 2019, 2020), «Сучасні аспекти модернізації науки в Україні: стан, проблеми, тенденції розвитку» (Київ-Венеція, 2021 р), «Тенденції забезпечення якості освіти» (Дніпро, 2021);

– *всеукраїнських*: «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації» (Хмельницький, 2010), «Мовна комунікація: наука, культура, медицина» (Тернопіль, 2012), «Рівність, лідерство, спілкування в європейських прагненнях української молоді» (Тернопіль, 2016), «Соціальне становлення особистості в умовах суспільних трансформацій: наукові підходи та сучасні практики» (Київ, 2017); «Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи» (Хмельницький, 2017), «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2016, 2017), «Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору» (Вінниця, 2016, 2017, 2020);

– міжнародних науково-практичних семінарах: «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Хмельницький, 2013), «Сучасні освітні тенденції: європейський вимір» (Тернопіль, 2014), «Польща-Україна. Освіта та виклики сучасності» (Тернопіль, 2015), «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» (Київ, 2018).

Результати дослідження доповідалися у процесі стажування авторки у Фінляндії за програмою «Educational system in Finland» у Західно-Фінляндському Коледжі, м. Гуйтінен, Фінляндія (West Finland College, Huittinen, Finland (2020 p.), під час вивчення курсів «Intercultural Competency in Education» («Міжкультурна компетентність в освіті», Університет Ісландії (The University of Iceland, 2020 p.) та «Improve Your Intercultural Competence» («Покращення міжкультурної компетентності», Університет Пердью (Purdue University, 2021 p.) з отриманням відповідних сертифікатів та сертифікату на знання англійської мови рівня C1.

Основні положення й результати дослідження були заслухані та обговорені на засіданнях кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у 2018-2020 рр.

**Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук** на тему «Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти захищена у 2008 р., її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Публікації.** Результати дослідження відображені у 61 публікації (із них 54 одноосібні), зокрема: 2 монографії (1 у співавторстві), 3 навчальних посібники (1 у співавторстві), 4 статті у журналах, що індексуються у наукометричних базах Scopus та Web of Science (у співавторстві); 24 статті у наукових фахових виданнях України, 4 статті у зарубіжних і міжнародних наукових виданнях; 20 публікацій апробаційного характеру; 4 публікації додатково відображають результати дисертації.

**Структура і обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотацій українською й англійською мовами, вступу, висновків, додатків і списку використаних джерел (918 найменувань, з них – 313 іноземними мовами), 18 додатків (на 105 сторінках). Дисертація містить 11 таблиць (на 10 сторінках), 33 рисунки (на 20 сторінках). Загальний обсяг дисертації становить 560 сторінок (основного тексту – 380 сторінок).

**РОЗДІЛ І.**  
**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**  
**СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ДО РОБОТИ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ**  
**СЕРЕДОВИЩІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА**

**1.1. Бібліографічний аналіз проблеми професійної підготовки фахівців соціономічних професій у контексті міжкультурної освіти**

Основною метою державної політики України у галузі освіти є забезпечення рівних можливостей, створення умов для самореалізації, розвитку кожного громадянина, оновлення змісту освіти та освітнього процесу відповідно до суспільних вимог, потреб ринку праці та індивідуальних запитів споживачів освітніх послуг.

У контексті здійснюваного дослідження актуальності набуває аналіз підготовки майбутніх фахівців в рамках вищої освіти, яку в Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. визначено як «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [189]. Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється відповідно до п'яти рівнів вищої освіти (початкового (короткого циклів), першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо- наукового) та наукового) за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими та науковими програмами у закладах вищої освіти відповідно до стандартів освітньої діяльності та стандартів вищої освіти [189].

Заклад вищої освіти (ЗВО), згідно Закону України «Про вищу освіту» [189], «окремий вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на



певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей» [189]. У науковій літературі професійну підготовку визначають як систему організаційних і педагогічних заходів, спрямованих на оволодіння майбутніми фахівцями у процесі навчання, самоосвіти або професійної освіти (М. Васильєва) [82], сукупністю загальних і спеціальних (професійних) знань, умінь і навичок, особистісно-професійних якостей (Н. Кабусь [206], Г. Слосанська [501]), норм поведінки, які забезпечать оволодіння певним родом занять, майбутньою професією (В. Баркасі [31], С. Калаур [210]).

І. Манохіна характеризує професійну підготовку як складну багаторівневу педагогічну систему, що включає сукупність цілей, змісту, форм, методів, засобів, зумовлених потребами суб'єктів педагогічної взаємодії; процес і результат формування готовності до виконання конкретної професійної діяльності [319, с.131]. В. Калінін - як багатогранний феномен, цілеспрямований організований процес у ЗВО, що передбачає розвиток професійних знань, практичних умінь і навичок, професійно важливих рис особистості, необхідних для успішного виконання майбутнім фахівцем професійних обов'язків, тобто оволодіння відповідними компетентностями [214].

У дисертаційній роботі професійну підготовку розглядаємо як цілеспрямований процес формування у ЗВО значущих для майбутньої професійної діяльності знань, практичних умінь і навичок, особистісно-професійних якостей, що забезпечать можливість належного виконання майбутнім фахівцем його професійних обов'язків відповідно до обраного фаху.

Забезпечення якості освіти у ЗВО є запорукою здатності випускника конкретної спеціальності виконувати у майбутньому покладені на нього професійні функції. Згідно Закону України «Про вищу освіту» [189] ЗВО зобов'язані забезпечити «якість вищої освіти», яку визначено як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним

стандартом вищої освіти та/або договором про надання освітніх послуг» і «якість освітньої діяльності» – рівень організації освітнього процесу у ЗВО, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної освіти та сприяє створенню нових знань [189].

У сучасних умовах науковці акцентують увагу на якості професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО. Якість підготовки дослідники характеризують як: кінцевий результат роботи ЗВО (Г. Цехмістрова) [567], с.13]; сукупність найбільш необхідних взаємопов'язаних компетентностей, яка дозволяє успішно виконувати свої професійні обов'язки (І. Мельничук) [329]; математичну функцію, яка відображає результати оцінки властивостей випускників ЗВО й ефект їхнього відтворення у професійній діяльності та представлена трьома змінними: потенційною, справжньою та реалізованою якостями (А. Лігоцький) [298]; ступінь сформованості професійно важливих якостей відповідно до вимог підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери (С. Калаур) [210]; засвоєну систему знань, умінь і навичок, їх сутнісну значущість; чинник, що зумовлює ефективність підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп (Н. Кабусь) [206]; основний продукт діяльності системи вищої освіти, сукупність конкретних світоглядних, поведінкових і професійно-значущих характеристик випускника ЗВО, що «зумовлюють його здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства [431]; як сукупність чинників, що виникають і створюються у ЗВО відповідно до навчально-програмного забезпечення навчального процесу (О. Карпенко) [223]; ступінь відповідності процесів і результатів удосконалення наступного покоління досягнутому рівню розвитку діючого покоління та потенційної здатності наступного покоління зробити власний внесок і залишити нащадкам більше, ніж отримали самі для розширення, оновлення та утворення нового якісного стану (О. Мещанінов) [332].

Існують різні погляди щодо забезпечення якості освіти у ЗВО. Зокрема, на думку Н. Кабусь, в основі забезпечення ефективності навчального процесу у ЗВО лежать такі концептуальні принципи: орієнтації на формування професійної

компетентності фахівця; орієнтації на розвиток його творчих здібностей активного поєднання навчальної, професійно-практичної і науково-дослідницької діяльності майбутніх соціальних педагогів [206]. У той час, як В. Вікторов вважає, що забезпечити якість освіти та вирішити пов'язані з цим проблеми можна через оптимізацію мережі закладів освіти, створення належної нормативно-правової бази освіти, та системи контролю освітньої діяльності, перехід до ступеневої підготовки фахівців тощо. До основних складових, що забезпечують якість освіти, автор відносить: професійну підготовку викладачів, їх особистісні якості (толерантність, відповідальність, порядність, принциповість та ін.); навчально-методичне забезпечення освітнього процесу (підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації та ін.); розробку сучасної системи контролю та оцінки рівня викладання, отриманих знань у процесі підготовки; використання в освітньому процесі інноваційних освітніх технологій (інтерактивних технологій та методів навчання, Інтернет-технологій та ін.); участь викладачів і студентів у науково-дослідницькій діяльності; відповідність навчених програм дисциплін сучасним вимогам; налагодження співпраці з провідними закордонними фахівцями та ЗВО; належне навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу; спрямованість викладання на формування соціально значущих якостей майбутнього фахівця; стимулювання їх до самоосвіти та саморозвитку [90]. Н. Самойленко зазначає, що ефективними педагогічними засадами забезпечення якості формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного профілю у ЗВО є: насиченість навчальних програм міжкультурним контекстом; реалізація таких загальнодидактичних принципів як принцип науковості, доступності, наочності, зв'язку теорії з практикою, системності, інтеграції знань міжкультурної спрямованості [472]. На думку Л. Буркової, індикаторами якості підготовки фахівців соціономічних професій у ЗВО можуть виступати вагові коефіцієнти дисциплін та ступінь їх пріоритетності у процесі формування фахівця конкретного профілю. Зауважимо, що до найбільш вагомих і рейтингових дослідницька відносить професійно-орієнтовані навчальні дисципліни [73].

Аналіз різних підходів до визначення якості освіти засвідчує, що науковці використовують поняття «якості» для позначення: особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО та кінцевих результатів цього процесу. Однак, жоден із вчених не апелює до властивостей, характеристик, які репрезентують якість освіти; не розводять якість процесу підготовки та якість результатів підготовки у ЗВО. На основі узагальнення теоретичних розвідок учених (Т. Браніцька [62], Л. Буркова [73], В. Вікторов [90], Н. Кабусь [206], С. Калаур [210], О. Карпенко [223], І. Мельничук [329] та ін.) з'ясовано, що якість освіти у ЗВО є основною характеристикою, яка характеризує соціальне призначення системи підготовки майбутніх фахівців, її відповідність потребам суспільства загалом. Підтримуємо думку дослідників у тому, що професійна підготовка майбутніх фахівців у ЗВО має відображати сферу, напрями їх діяльності за фахом. Однак, вважаємо, що якість такої підготовки не можна аналізувати крізь призму професійної освіти як замкненої системи, так як вона безпосередньо й опосередковано взаємопов'язана та взаємодіє з соціальним середовищем, переповненим соціальними протиріччями; перебуває під дією внутрішніх і зовнішніх чинників; залежить від якості освіти в цілому; відображає сукупність властивостей освітньої діяльності особи, групи осіб на певному етапі їх розвитку. За таких умов, якість освіти можна визначати як рівень загальноосвітнього, культурного і професійного розвитку особистості, спроможний задовольнити її потреби, інтереси й потенціал, вимоги суспільства, що забезпечують відповідні заклади освіти; здатність особистості проектувати індивідуальну траєкторію свого розвитку через усвідомлення базових цінностей, об'єктивних законів розвитку суспільства, вирішення життєвих ситуацій і самостійного створення власного особистісно-професійного іміджу. До процесуальних і змістових характеристик якості освіти, на нашу думку, можна віднести такі блоки: зміст освіти, організацію освітнього процесу, систему соціально-психолого-педагогічної підтримки особистісного та професійного розвитку. Характеристики особистості, яка здобула певний освітній рівень; технології отримання нових знань, а не сукупність знань, якими володіє студент;

здатність до самоосвіти, саморозвитку особистості у сучасних умовах визначають якість освіти. Пріоритетними завданнями системи управління якістю освіти у ЗВО, на нашу думку, виступають: налагодження взаємозв'язку освіти з ринком праці, що забезпечить ширші можливості для працевлаштування випускників ЗВО; взаємоузгодження цілей, змісту, технологій освіти і вимог ринкової економіки; формування у майбутніх фахівців особистісно-професійних якостей, затребуваних у сучасному світі та сприяння міжнародній інтеграції національної системи освіти.

Управління якістю вищої освіти передбачає: визначення сутності й показників якості вищої освіти; розробку та впровадження більш ефективних систем оцінки підготовки фахівців соціономічних професій у ЗВО; впровадження механізмів гарантії якості освіти; уточнення цілей професійної підготовки, що відповідають потребам суспільства й особистості; наявність комплексної системи забезпечення якості вищої освіти та її моніторингу; розробку системи безпосереднього керування якістю вищої освіти; забезпечення зворотного зв'язку відповідно до сформульованих цілей, норм, стандартів вищої освіти.

Якість вищої освіти залежить від можливостей її модернізації, що передбачає впровадження нових спеціальностей, розробку освітніх програм підготовки майбутніх фахівців; покращення нормативних програм навчальних дисциплін, навчально-методичних матеріалів; диверсифікацію вимог до змісту та якості навчання за усіма освітніми рівнями [519].

В умовах співіснування різноманітних культур у сучасному світі в цілому і українському суспільстві, зокрема, поряд із завданнями формування професійної компетентності майбутніх фахівців особливої актуальності набуває формування їх міжкультурної компетентності як умови успішної професійної діяльності.

В останні роки проблема підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій знайшла своє висвітлення у наукових доробках багатьох дослідників: О. Білої (2014) (підготовка фахівців соціономічних професій до проектування професійної діяльності) [48], Т. Браніцької (2018) (технологія формування конфліктологічної культури) [62], Л. Буркової (2011) (застосування інноваційних

технологій у професійній підготовці) [73], С. Гвоздій (2017) (підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до професійної діяльності) [107], В. Корнешук (2010) (формування професійної надійності) [250], О. Тютті (1999) (формування психологічної готовності до соціономічної професійної діяльності) [542], С. Калаур (2018) (теорія і методика професійної підготовки до розв'язання конфліктів у професійній діяльності) [210] та інших. На думку Т. Браніцької «важливою характеристикою цієї групи професій є спілкування, необхідне для здійснення ділових безпосередніх або опосередкованих контактів людини з іншими людьми. Специфіка соціономічних професій полягає в тому, що в них людина або спільність людей існує не як соціальне середовище, умова діяльності, а як об'єкт і предмет діяльності» [62]. Відповідно, предметом професійної діяльності фахівців соціономічних професій є міжособистісні відносини і взаємодії, які дозволяють розв'язувати соціальні та міжособистісні проблеми клієнтів. Розв'язання означених проблем вимагає здатності до роботи у міжкультурному середовищі.

Ми поділяємо наукову позицію В. Корнешук [250] стосовно того, що особливості професійної діяльності в соціономічній сфері у значній мірі зумовлені тим, чи фахівець виконує професійні функції в типових чи нетипових ситуаціях. Так, на думку дослідниці, для типової ситуації професійної діяльності «характерні: прийняття рішень в умовах достатку часу й несуперечливості інформації; стереотипна поведінка і як наслідок, відсутність ризику щодо результатів прийнятих рішень; емоційно усталене тло діяльності. Нетипова ситуація характеризується несподіваністю, дефіцитом часу та інформації на прийняття рішення, емоційною напруженістю. Вона супроводжується ризиком, призводить до зміни стереотипу діяльності, впливає на її результати та за відсутності спеціальної підготовки знижує її ефективність і надійність» [250].

У рамках виконаного нами дослідження на особливу увагу заслуговують виконані в Україні дослідження з формування професійної надійності майбутніх фахівців соціономічної сфери (С, Корнешук) [250] та підготовки майбутніх

фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності (С. Гвоздій) [107].

Система освіти віддзеркалює культурологічні надбання кожної нації, її духовні цінності. У XXI ст. все більшого значення набуває аксіологічна складова освіти. Базуючись на здобутках філософії і культурології сучасна освіта покликана допомогти людині визначитись у світі цінностей, сформувати особистісну систему ціннісних орієнтацій.

Наше суспільство переживає складний період переходу від тоталітарного до демократичного, правового суспільства з ринковою економікою. Це поєднується з процесами глобалізації і міграції. О. Дубасенюк вважає, що «глобалізація в галузі освіти передбачає інтеграцію і координацію національних освітніх систем, що має вплинути на їх стратегічні орієнтації та загальну інтеграцію» [169, с.18].

Проблеми міжкультурної освіти постійно перебувають в полі зору як вітчизняних (О. Байбакова [25], І. Бахов [34], О. Кричківська [267], С. Радул [437], Н. Самойленко [473], О. Сніговська [507], О. Тіщенко [530], А. Токарева [535], Ю. Халемендик [558], Є. Хачатрян [560] та ін.), так і зарубіжних (О. Садохін [467], Г. Ауенхаймер (G. Auenheimer) [618], Л. Арасаратнам (L. Arasaratnam) [615], Дж. Бенкс (J. Banks) [625], Е. Гарсія (E. Garcia) [726], К. Грант (C. Grant) [737], М. Гібсон (M. Gibson) [729], Б. Парек (B. Parekh) [841], С. Ніето (S. Nieto) [834], К. Слітер (C. Sleeter) [870] та ін.) дослідників.

Дослідники (О. Кричківська [267], С. Радул [437], Н. Самойленко [473], О. Тіщенко [530], А. Токарева [535] та інші справедливо акцентують увагу на тому, що спільна праця, реалізація спільних проєктів представниками різних культур, їхня взаємодія є вагомими механізмом формування міжкультурного суспільства. Цьому сприяє міжкультурна освіта, завданням якої є формування міжкультурного світогляду і міжкультурне виховання майбутніх поколінь. Процес освіти слід наповнити міжкультурним змістом. Адже саме глобалізаційні й міграційні процеси призводять до виникнення принципово нового явища – «мозаїчної культури» як початкового етапу формування обрисів єдиної світової культури.

Міжкультурність як принцип організації суспільства вимагає від освіти враховувати наявність у ньому різноманітних ціннісних і духовних уподобань та пріоритетів, що відображають світосприйняття і світобачення представників різних культур (Н. Алмазова [10], Н. Самойленко [472], О. Тіщенко [530], А. Токарева [535], Ю. Халемендик [558]) та інші.

У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» (2005 р.) визначено, що основою навчально-виховного процесу має стати поєднання національного і загальнолюдського компонентів. Серед освітніх пріоритетів поряд з вихованням підростаючого покоління в душі патріотизму, любові до Батьківщини, національних духовно-культурних цінностей підкреслено необхідність виховання шанобливого ставлення до інших культур, формування особистості на принципах свободи, демократії, гуманізму, толерантності.

Аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що для в сучасних умовах освіта покликана виконувати функції стабілізації, розвитку й гуманізації. Міжкультурна освіта базується на ідеї органічного поєднання соціальних і культурологічних процесів, принципі міжкультурного діалогу. Вона дозволяє сформувати міжкультурну компетентність особистості, яка визнає культурне розмаїття, спроможна до ефективних і неконфліктних дій у міжкультурному середовищі. Дослідники трактують формування міжкультурної компетентності як процес взаємопроникнення культурних цінностей (А. Томас (A. Thomas) [890]); форму реалізації особистості у міжкультурному соціумі; чинник, що сприяє більш успішній адаптації до культурологічних впливів різних етнокультурних груп (Н. Алмазова [10]); комплекс стандартизованих умінь культурологічного характеру, що дозволяють адекватно оцінити характер комунікативної взаємодії, використовуючи при цьому вербальні та невербальні засоби та отримати оптимальні результати (О. Леонтович [286]; сукупність комунікативних умінь і навичок, необхідних для спілкування в міжкультурному середовищі (О. Садохін [467, 470]).



Аналіз досліджень вітчизняних дослідників (О. Байбакова [25], І. Бахов [34], О. Кричківська [267], С. Радул [437], Н. Самойленко [472], О. Сніговська [507], О. Тіщенко [530], А. Токарева [535], Ю. Халеменик [558], Є. Хачатрян [560] та ін.) дозволяє сформулювати такі принципи функціонування міжкультурної освіти: гуманізму (сприяє вихованню високоморальної, гуманістично спрямованої особистості); діалогу культур (як засобу їхнього зближення); культурологічного підходу (сприяє сформуванню міжкультурного світогляду); пріоритетності етичних і моральних цінностей.

Виходячи з викликів міжкультурного буття сучасної людини міжкультурна освіта покликана: органічно поєднувати виховання національної самосвідомості, патріотизму із почуттям пошани до інших культур; сприяти вирішенню завдань формування глибоко освіченої особистості, яка оволоділа культурним багатством нації, спроможної до адаптації в інших міжкультурних середовищах; створювати для національних меншин максимально сприятливі умови оволодіння якісною освітою; забезпечувати формування позитивних ціннісних орієнтацій у світлі ознайомлення із досягненнями світової культури; сприяти формуванню культурної ідентичності, любові до національних культурних цінностей; забезпечувати в процесі викладання гуманітарних дисциплін поєднання національних і різнокультурних компонентів; сприяти формуванню світогляду, органічними елементами якого є повага до культурних цінностей та культурних особливостей різних націй.

Цінність різноманітності культур вимагає особливої уваги щодо їхнього збереження і подальшого розвитку. Сполучною ланкою може бути певний культурний ареал, тобто міжкультурне поле для діалогу, контактів, обміну поглядами, порівняння культурних цінностей. Це дозволить більш ефективно долати культурні розбіжності, виявляти шляхи формування особистості, спроможної толерантно сприймати культурні цінності інших народів та органічно інтегруватися в будь-який культурний простір, не відмовляючись при цьому від власних, національних культурних цінностей.

Таким чином удосконалення системи професійної освіти доцільно спрямувати в контексті посилення її міжкультурності. Важливо посилювати формування базової культури особистості, що передбачає формування високих культурних запитів і потреби, прагнення до культурного самовдосконалення, інтересу до культурних здобутків інших націй і народів.

Базуючись на вищезазначеному можна стверджувати, що мультикультуралізм – це концепція єднання світових культур, пошук об'єднаних складових. Звідси мультикультуралізм має певну спорідненість із поняттям «кросс-культурність» (cross-cultural), яке трактують як продукт виникнення нової самостійної культури на стику інших культур. Схожим є і трактування поняття «транс культурність», «полікультуралізм», «білінгвізм». З'являються й інші терміни, такі як «поліетнічна освіта», «інтеркультурна освіта», «полікультурна освіта». Відповідно виникають терміни «мультикультуралізм», «інтеркультуралізм», «полікультуралізм» як характеристика суспільства де домінують відмінні, але разом з тим органічно поєднувані культурні цінності, що відображують його різні культурні складові.

У контексті виконуваного дослідження вважаємо за доцільне конкретизувати поняття «мультикультуралізм». А. Колодій зазначає, що виникнення категорії «мультикультуралізм» відображає новий підхід до культурно-освітньої політики, що підтримує і стимулює право людей різних національностей зберігати й захищати свої етнокультурні особливості, а державу зобов'язує захищати ці особливості [242]. С. Драгоєвич вважає, що мультикультуралізм – це державна політика, яка «означає, що державні освітні й культурні органи мають визначати політику, конкретні заходи та ініціативи, які б надавали можливість різним культурам розвиватися поруч у межах однієї країни» [697, с.133]. І. Балицька стверджує, що мультикультуралізм спрямований не лише на збереження власних культур, але й на заохочення до активної взаємодії з іншими культурами, що приводить до їхнього розвитку; натомість інтеркультуралізм сприяє їхньому розмиванню, продукує поглинення одних культур іншими [29]. На думку Г. Миронової із освоєнням в науковому просторі поняття

«мультикультуралізм» впливають такі важливі узагальнення: переосмислення уявлень про національно-культурну (етнічну) цілісність суспільства, що передбачає відмову від бажання правлячої еліти «інтегрувати» різні етнічні групи в домінуючий етнос, оскільки інтеграція передбачає нівелювання національних особливостей різних етносів і їхніх культурних особливостей, тобто їхню асиміляцію і переосмислення поняття культурного розмаїття як рівноправного статусу різних етнічно-культурних груп [336]. Ч. Кукатас репрезентував розроблені теоретичні основи мультикультуралізму, розглядаючи їх у якості ефективного засобу розвитку особистості. Так, зокрема, він вважає, що головною відмінністю між мультикультуралізмом і полікультуралізмом є те, що в мультикультуралізмі культура кожної нації розглядається дещо відособлено від інших, підкреслюючи її особливості; при цьому культивується діалог різних культур, виховання інтересу до культурно-духовних надбань різних народів. Натомість полікультуралізм пропонує значно активнішу культурну взаємодію між етносами і взаємний культурно-духовний обмін, взаємопроникнення культурних цінностей. Полікультурний підхід передбачає рух до фактичного злиття різних культур та взаємний обмін культурно-духовними цінностями [277].

Н. Кірабаєв розглядає мультикультуралізм як «теорію, практику і політику неконфліктного співіснування в одному життєвому просторі багатьох різнорідних культурних груп. Він утверджує повагу до розбіжностей, але при цьому не відмовляється від пошуку універсальності» [228, с.159-160]. На думку В. Тишкова мультикультуралізм це не тільки фіксація і визнання в суспільстві соціокультурних відмінностей як концептуальна позиція в сфері філософії культури й етики, що знаходить відображення у функціонуванні інститутів суспільства, а також у повсякденній життєвій практиці співіснування представників різних етнокультурних спільнот [541, с.336].

Із упровадженням в науковий обіг поняття «мультикультуралізм» виникають і поняття «мультикультурна освіта і «міжкультурна освіта», завданням якої є формування міжкультурної компетентності. Р. Кравець стверджує, що на сучасному інформаційному етапі розвитку суспільства

«доцільність мультикультурної освіти інтерпретують у такий спосіб: сформувати всебічно розвинуту особистість, здатну до самонавчання й самовиховання, готову до самостійної активно-творчої життєдіяльності в умовах взаємодії різних етносів. Головну цінність такого педагогічного феномена вбачають у особистості студента, який ... уміє жити з іншими в мирі й злагоді в багатокультурному середовищі» [260, с.31].

Ми поділяємо наукову позицію Д. Костенко і Н. Чернухи стосовно того, що формування міжкультурної компетентності у студентів має базуватися на міжкультурній освіті і стати невід'ємною складовою частиною організації навчального процесу [254]. Німецька дослідниця С. Лухтенберг (S. Luchtenberg) вживає термін «мультикультуралізм» при аналізі процесів, які відбуваються у сучасній вищій освіті її країни, стверджуючи, що «мультикультурну освіту» в сучасних умовах доцільно розглядати як поняття, що є тотожним «інтернаціональній освіті» [813, с.31]. Шведський дослідник С. Сіренс (S. Sirens) оперує поняттями «інтеркультуралізм», «інтеркультурна освіта» [868, с.11-12], вважаючи, що базовими цінностями, які мають бути присутні в змісті інтеркультурної освіти, є: формування інтересу до інших культур, повага до їхніх цінностей, до прав і свобод людей різних національностей, розвиток бережливого ставлення до природи, виховання несприйняття расистських проявів [868, с.12]. Американська дослідниця Д. Хупс (D. Hoopes), яка вважається авторкою поняття «мультикультурна освіта», розглядає її як засіб інтеграції особистості в міжкультурне суспільство. На думку дослідниці мультикультурна освіта покликана вирішувати завдання: (1) самопізнання і засвоєння особистістю культурних цінностей власного етносу; (2) оволодіння навичками ведення діалогу з представниками інших етнокультурних груп; (3) ознайомлення із особливостями їхньої культури; (4) виховання етнічної толерантності [758].

У контексті виконуваного нами дослідження важливим є розуміння принципів мультикультурної освіти, які сформульовані Дж. Бенксом (J. Banks) у такій редакції: (1) мультикультурна освіта – це процес пізнання культурних надбань різних народів; (2) розпочинати реалізацію мультикультурної освіти

доцільно розпочинати з усвідомлення своєї етнічності; (3) у кожному суспільстві має функціонувати свій варіант мультикультурної освіти, що відображатиме його специфіку; (4) необхідна спеціальна підготовка вчителів і батьків до реалізації мети і завдань мультикультурної освіти; (5) мультикультурна освіта не має обмежуватися певними часовими межами; (6) ідея мультикультуралізму має знайти всебічне відображення в змісті навчальних програм [625, с.9-10].

На думку І. Плужник, міжкультурна освіта є компонентом загальної освіти, що забезпечує більш предметне ознайомлення з іншими культурами, дозволяє створити кращий мікроклімат для розуміння і спілкування між представниками різних етнічних груп. Вона є певною методикою, адаптованою до цілісного курсу навчання [401]. Л. Новікова, визначаючи суть міжкультурної освіти, стверджує, що це – реалізація нової методології формування ціннісних орієнтацій і світоглядних позицій студентів, яка прагне охопити аксіологічні, психологічні, антропологічні та культурологічні показники для виокремлення та актуалізації взаємозв'язків студентів із духовно-культурними здобутками різних народів [365]. В. Войлошникова і А. Величко визначають міжкультурну освіту як процес планомірного і цілеспрямованого ознайомлення із культурним багатством народів світу, форму розвитку ціннісних орієнтацій і світогляду особистості студентів, яка ґрунтується на новітніх методах викладання із застосуванням психологічних прийомів переконування, супроводжується осмисленням і сприйняттям ролі культурних цінностей народів світу у житті сучасної цивілізації [93]. Аналізуючи поняття «міжкультурна освіта» М. Гараєва стверджує, що її метою є формуванні міжкультурної компетенції як базової основи професійної діяльності фахівців. Останню вона трактує як комплекс засвоєних студентами знань міжкультурного характеру, а також умінь і навичок професійної роботи у міжкультурному середовищі. Зокрема вона вважає, що це процес пізнання майбутніми фахівцями досягнень різних культур, виховання гуманного ставлення до людей інших національностей і віросповідань, формування готовності до міжкультурного діалогу на принципах толерантності, взаєморозуміння і компромісу у гострих питаннях [104]. Метою міжкультурної освіти є: формування мотивації до

освоєння культурних багатств народів світу, формування міжкультурного освітнього середовища як основи впровадження міжкультурної освіти, засвоєння майбутніми фахівцями технології професійної діяльності у міжкультурному середовищі.

Ми поділяємо наукову позицію Н. Самойленко стосовно того, що міжкультурна освіта майбутніх фахівців має стати складовою їхньої професійної підготовки і бути спрямованою на формування їх міжкультурної компетентності. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців трактується дослідницею, як інтегративна якість особистості майбутнього фахівця, що включає систему відповідних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, психічних властивостей, досвіду дотримання соціальних норм і правил поведінки, необхідних для буденного життя й професійної діяльності в сучасному багатокультурному суспільстві [472]. Заслуговує на увагу наукова позиція американської дослідниці Д. Хупс (D. Hoopes), яка закликає не зводити мультикультурну освіту до засобу асиміляції національних меншин та іммігрантів.

Отже посилення процесів культурної глобалізації й інтеграції ставлять на перший план завдання виховання шанобливого ставлення до культури інших народів, толерантності як вищого показника відкритості до міжкультурної взаємодії. Особливо актуальним це завдання набуває для представників соціономічних професій, які безпосередньо працюють з людьми.

Провідні завданнями міжкультурної освіти у контексті аналізу проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій полягають у формуванні в них професійно необхідних знань про цінності й особливості різних культур і народів, професійно зумовлених особистісних якостей; оволодінні технологіями професійної діяльності, необхідними для життєвої реалізації й успішної професійної діяльності в міжкультурному середовищі.

## **1.2. Філософські і культурологічні засади дослідження проблеми формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій**

У сучасних умовах характерною ознакою більшості країн світу стає їх етнічне і культурне розмаїття. Глобалізаційні процеси, наростання міграції у небачених раніше масштабах призводять до влиття у раніше монолітно етнічні народи різноманітних етнокультурних груп зі своїм світоглядом, віруваннями, особливими традиціями, обрадами, святами тощо.

У сучасних умовах беззаперечним стає факт взаємопроникнення культур, інтенсифікація обміну культурно-духовними цінностями, що дозволяє говорити про початок формування світової культури як єдиного цілого.

Перебуваючи в стані постійного розвитку культура завжди має конкретно-історичну форму. Виникнення і оформлення культурних здобутків відбувається як внаслідок соціально-економічних змін в житті суспільства, так і в результаті накопичення культурних здобутків духовно-естетичного порядку. Зазначені процеси все активніше впливають і на етнічну та культурологічну ситуацію в Україні. Все це актуалізує проблему співіснування в одному суспільстві різних етносів, налагодження взаєморозуміння та поваги між ними, тобто проблему його міжкультурності. Нині ідея міжкультурності є предметом розгляду на численних форумах і конференціях.

В основі будь-якого дослідження, пов'язаного з між культурністю, лежать концепції філософії культури. Разом з тим вважаємо за доцільне відзначити, що дисциплінарні межі філософії культури достатньо розпливчасті і неоднозначні. Не слід забувати про нерозривний зв'язок філософії культури з філософією загалом. Це дозволяє дослідити і зрозуміти логіку функціонування субсистем культури, їхню взаємодію і підпорядкування певним законам буття, створення наукового уявлення про цілісність культурологічної картини світу.

Осмислення поняття «культура» неможливе без діалогу між її символами і значеннями, інтерпретації соціального дискурсу. С. Гатальська стверджує, що «філософія культури вибудовує смисловий контекст, вищий смисл культури. Вона визначається осмисленням кола фундаментальних феноменів культури:

*архитипного* – схем (універсальних тенденцій, способів розуміння, що переймаються з мислення і діяльності попередніх поколінь, функціонуючи як традиція); *міфологічного* (первинних уявлень, сакральних історичних оповідей, у які вірять і які є елементами розвитку культури) та *символічного* (образів, що є конденсаторами знаковості, крізь які «просвічує» смислова глибінь і структура яких, притаманна певній культурі, являє собою парадигму її мислення)» [105, с.29].

Починаючи з кінця XVIII ст. у науковому вжитку з'являється поняття «культура». Її трактують як засіб формування особистості, форму прояву людських якостей, засвоєння духовних цінностей. Зусиллями німецьких мислителів (Г. Гегель [108], І. Кант [215], Й. Фіхте [715], Ф. Шеллінг [584], Й. Гердер [751], Г. Лессінг [291]) поняття «культура» втілюється у цілісні концепції. Філософія культури постає важливою складовою німецької філософської думки.

Тенденція до ототожнення всієї філософії з філософією культури чітко простежується в «абсолютному історизмі» В. Кроче і Р. Дж. Колінгвуда. Ця ж тенденція відслідковується і у філософії життя В. Дільтея, яка базувалася на герменевтиці як методі дослідження культури. Зазначене знайшло своє відображення у неокантіанстві.

На поч. XX ст. М. Вебер [84], Г. Ріккерт [454] вийшли на трактування культури як сформованої системи духовних і матеріальних цінностей. Схожою до їх поглядів є концепція «теорії культурних кіл» В. Шмідта [858].

В основі осмислення культурологічних реалій сьогодення лежить поняття «культура». Дж. Ауенгаймер (G. Auenheimer) розглядає культуру як симбіоз духовних цінностей, ідей, символів, які знаходять свою реалізацію в реальному житті індивідуумів [618, с.185]. А. Кнап (A. Knapp) трактує поняття «культура» у вигляді механізму контролю, який диктує особам, що належать до певного етносу, відповідні зразки поведінки [794, с.71]. С. Симоненко розглядає культуру як регламентовану певними традиціями, звичаями, обрядами форму поведінки людей. Це дозволяє їх зберігати і передавати з покоління до покоління [492, с.76].



На думку Й. Ребейна культура являє собою систему ідей, традицій, звичаїв, обрядів; фольклор, мову. Це також матеріальні і духовні здобутки людства (архітектура, картини, музика, письмові надбання) [847, с.62]. С. Гончаренко розглядає культуру в контексті симбіозу культурних надбань людства. На думку дослідника власне культурні надбання людства є результатом продуктивної діяльності багатьох поколінь, свідчать про етапи історичного розвитку суспільства. Розрізняють матеріальну і духовну культуру. На відміну від матеріальної, духовна більш консервативна, що пов'язано із мовою, звичаями, традиціями, обрядами тощо. Духовна культура кожного етноса унікальна, і, разом з тим, має спільні ознаки і коріння. Саме це створює у сучасному світі передумови до зближення різних культур, до пошуку взаєморозуміння представників різних етнічних груп [120, с.239].

Розглядаючи поняття «культура» як важливу філософську категорію, П. Флоренський стверджує, що «культура – це середовище в якому виростає і функціонує особистість, оскільки вона творить саму себе як суб'єкта соціокультурного процесу» [551, с.34]. Можна сміливо говорити про те, що поняття «культура» належить до фундаментальних категорій філософії освіти. На даний час існують сотні визначень цього поняття. С. Гатальська [105], П. Гуревич [136], А. Лосев [306], В. Межуєв [328] та ін. класифікують їх таким чином: – визначення історичного характеру, що базуються на етапах історико-культурного розвитку людства, пов'язують культуру з зародженням і становленням традицій, звичаїв та обрядів; – визначення соціалізаційного характеру, що ґрунтуються на розумінні культури як результату адаптації етнічних спільнот до історичних умов свого існування; – трактування культури як результату людської діяльності, сукупності в матеріальних і духовних здобутків людської спільноти; – визначення культури як певної регламентації функціонування суспільства, тобто сукупності норм і правил, якими керуються люди в своїй життєдіяльності; – визначення, зроблені на основі напрацювань психології, у яких культура трактується як наслідок впливу різних чинників психологічного характеру, що впливають на культурну адаптації людини до соціокультурних умов, що її оточують; –

визначення структурного характеру, які презентують культуру у вигляді моделі чи системи взаємопов'язаних елементів.

Різноманіття напрямів досліджень культури вимагають зведення культурних феноменів до певного цілого, системи. Основою положим чинником цього є так звані світоглядні універсалії. Можна виокремити два блоки взаємозумовлюючих універсалій: перший, що фіксує найбільш загальні, атрибутивні характеристики об'єктів, що включаються в людську діяльність – простір, час, рух, кількість, якість, причина, необхідність тощо; другий, що фіксує визначення людини як суб'єкта діяльності, структури його спілкування, його ставлення до інших людей і до суспільства в цілому; до цілей і цінностей соціального життя – людини, суспільства, добра, зла, краси, надії тощо.

Між цими блоками універсалій існує взаємна кореляція, що відображає зв'язки між об'єкт-об'єктними і суб'єкт-суб'єктними взаєминами людської життєдіяльності. Сенси універсалій культури утворюють у своїх зв'язках категоріальну модель світу, проявляючись в усіх сферах культури» [174, с.439].

Феномен культури активно досліджували у філософії С. Гатальська [105], В. Лутай [312], М. Михальченко [341], А. Могильний [346], Д. Сторі [513], Л. Шкляр [588] та інші. Педагогічний аспект дослідження культури як важливої складової освіти присутній в працях В. Біблера [42, 43], М. Корінного і В. Шевченка [249], Н. Лещенко і Р. Павлюк [293], О. Жорнової [182], І. Зязюна [199, 200], О. Шевнюк [582], В. Шейка і В. Богуцького [583] та інших.

В. Шейко стверджує, що «культуру, як динамічну систему, можна розглядати у двох аспектах: фактично досягнутої нею ефективності гомеостазу і потенційної здатності до адаптації, тобто в аспекті як би збереженого нею резерву пластичної мінливості яка уможлиблює вільний, незагальмований прогрес до все більш високих форм і дій» [583, с.118]. А. Могильний виділив такі категорії культури: предметно-практичні, згідно з якими речі об'єднуються, оскільки вони входять у певні акти праці; номінативні (слова або сполучення, що об'єднують однакові речі; абстрактні категорії, що синтезують різноякісні речі за певною ознакою; класи-категорії, за допомогою яких між речами, явищами і подіями

встановлюються ієрархічні або родово-видові відношення; філософські, що за своїм змістом і у своїх зв'язках становлять граничне узагальнення всієї культури» [346, с.96]. Вітчизняні дослідники (Л. Білий [50], С. Гатальська [105] та ін.) виокремлюють такі основоположні засади дослідження явищ культури: дослідження діяльності як інструменту становлення і розвитку суспільства в соціально-економічному і духовно-ціннісному аспектах; систематизація і класифікація різноманітних складових культури в залежності від тих чи інших форм діяльності; чітке розмежування об'єктів духовного і матеріального світу культури і теоретичне обґрунтування їхньої значущості в теорії культури; – виділення і класифікація предметно-чуттєвих і духовно-ціннісних елементів; виділення в окрему складову теорії культури – культуру комунікації.

Опрацювання категоріально-понятійного апарату філософії культури і культурології вимагає уточнення функцій культури. На думку А. Могильного: провідна функція культури – людинотворча (саме суспільно-культурне середовище в сукупності з іншими чинниками формує певний тип особистості); пізнавальна функція культури виражена її властивості втілювати в певний конкретно-історичний час результати пізнання світу; освітня функція культури полягає в залученні особистості до засвоєння нагромаджених людством знань, у формуванні духовно-ціннісного світу особистості, її загальноосвітніх і професійних умінь та навичок; інформаційна – дозволяє особистості активно засвоювати різноманітну інформацію; комунікативна – є фактично механізмом реалізації інформаційної функції; оцінювальна або аксіологічна функція (для конкретного кола людей передбачає мінливість і різноманітність культурологічних цінностей); світоглядна – відповідає за формування світогляду особистості; інтегративна – за синтез різних культурних здобутків в єдину систему культури; перетворювальна функція базується у здатності людини пристосовувати світ для задоволення своїх потреб [346, с.32-37].

Нинішньою реальністю є різноманіття і взаємопов'язаність культур. У Хартії Землі (проголошена ООН у 2000 р.) стверджується, що «наше культурне

розмаїття є безцінною спадщиною, й різні культури знайдуть свої шляхи до реалізації власного бачення стабільного способу життя» [559].

Все більш визначальним явищем сучасного світу постає культурна глобалізація. З одного боку, це сприяє зростанню впливу одних національних культур, а, з іншого, сприяє певному витісненню, асиміляції інших культур. Це є викликом для останніх, а, відповідно, у різних державах започатковані дії по їхньому самозбереженні. Зазначена діяльність знайшла своє оформлення в понятті «культурна політика». Основним її завданням постає необхідність збереження власних культурних цінностей, їхній розвиток і вписування в процес культурної глобалізації.

Аналізуючи ситуацію в сфері культури дослідники (В. Шейко, В. Богуцький) вважають що сучасна культура перебуває в стані глибокої кризи. Основним показником кризового стану теперішньої світової культури є та обставина, що вона перестає бути гармонізатором буття людини у природі та суспільстві і, навпаки, перетворюється на фактор дестабілізації цього буття та деструктивного впливу на особистість індивіда. Справа в тому, що згадана не підконтрольність соціальної стихії здійснює суттєвий зворотний вплив на формування ціннісних орієнтацій особистості, котрі не збігаються з її внутрішніми прагненнями та бажаннями» [583, с.485].

Р. Сінай (R. Sinai) дає такий прогноз розвитку цивілізації в цілому, і культури, зокрема: «сучасна урбанізована, технологічна масова цивілізація, а також культура як її складова, вичерпали свої можливості для розвитку і творчості та вступили нині в період старіння і занепаду» [869, с.7].

Зазначене можна проаналізувати у синергетичній парадигмі. На протязі свого розвитку культури проходять дві стадії: еволюційну (адаптаційну) і революційну (стрибкову). Еволюційна стадія характеризується повільним накопиченням різноманітних компонентів. Як результат у якійсь точці відліку (біфуркації) відбувається перетікання кількісних накопичень у певні якісні зміни.

Революційна стадія відрізняється тим, що накопичувані суперечності і протиріччя в якийсь момент приводять систему (культуру) в стан максимальної

нестабільності. І тоді навіть малі флуктуації приводять систему (культуру) до катастрофи – кардинальних якісних змін. На цій фазі розвиток культури набуває непередбачуваного характеру, тому що поєднується сила і вплив не лише внутрішніх флуктуацій, але й зовнішніх.

Аналізуючи культуру як систему, можна стверджувати, що жодна система гуманітарного характеру не може існувати у вигляді замкнутого утворення, ізольовано від впливу інших систем. В умовах глобалізації, проникнення інших культур в світ національних культур, неминуче починаються зміни в останніх, розпочинається процес творення у них нових культурних елементів, що в кінцевому підсумку призводить до генезису само впорядкування національних культурних цінностей і ціннісних орієнтацій.

Відомо, що цінності і ціннісні орієнтації є одними з фундаментальних понять філософії культури. У словнику «Основи філософії культури» вони трактуються так: «Цінності – це історично складені модуси, способи зв'язку свідомості і буття. Це одна із форм самоусвідомлення та самовираження внутрішніх, інтелектуальних, моральних, етичних сил і уявлень особистості; системо утворююче ядро програми діяльності та внутрішнього життя людини. У цілому вони являють собою духовну ціннісну структуру суспільного життя, організовують, упорядковують його засобами суспільних норм та ідеалів. Цінності виконують духовно культуру відтворюючу та культуру організаційну функції» [383, с.239-240].

Цінності поділяються на: екзистенціальні (або граничного узагальнення); термінальні (або соціокультурні), що функціонують у міжособистісних відносинах та операційні (або інструментальні).

Ціннісні орієнтації визначаються як «відносно стійка система спрямованості інтересів; потреб особистості, яка задає напрям, основну лінію життя. Вони формують духовність людини, визначають риси її культурного образу і буття. Окрім особистісних ціннісних орієнтацій існують і цінності високого узагальнення. Це – моральні та естетичні імперативи, які вироблені людською культурою і визначаються у суспільстві як загальнозначущі» [383, с.238].

Вивчення таких соціокультурних феноменів, як цінність і ціннісні орієнтації постійно перебувають у сфері дослідження філософії, культурології, соціології, психології та інших наук. Система ціннісних орієнтацій постійно знаходиться в стані швидкоплинних змін. Особливо прискорилося їхня трансформація в умовах формування ринкової економіки і глобалізаційних процесів. Актуальним постає пошук так званої «домінантної перспективи». Її розглядають як міру ймовірності коливань, стабілізатор системної стійкості та онтологічної релевантності. Це не слід розглядати як певну гарантію від ймовірних катастрофічних змін в системі цінностей, а, відтак, і ціннісних орієнтацій. Висловлюючи таке припущення необхідно взяти до уваги, що будь-які зміни, а в нашому випадку формування полікультурного суспільства, не можуть бути лише поступальними. Якщо цей процес відбувається у відносно замкнутому суспільстві (тобто в державі), то в якийсь момент тенденція поступального розвитку культурологічного процесу може бути вичерпана, і тоді майже автоматично може запуститися «антипроцес», тобто процес деградації, наростання антиміграційних настроїв в суспільстві тощо. Таким чином можна спрогнозувати прогресуючий розвиток полікультурного суспільства в залежності від ефективності соціально-економічних процесів, а також національно-культурного самовизначення. Без стану динамічної або статичної рівноваги суспільства важко говорити про розвиток і збереження його культурних здобутків.

Оперуючи термінами синергетики, можна стверджувати, про існування загальної онтології врівноваження, завдяки якій можна в цілому стверджувати про певний Універсам буття. Основою онтології є механізми циклоутворення, оскільки ймовірність самоорганізації пропорційна мірі стійкості суспільних процесів (інакше сама основа виникнення організації більш високих порядків буде постійно руйнуватися); стабільність цих процесів зумовлена мірою їх циклічної замкненості.

В сучасних умовах перед кожним індивідом постає певний виклик культурологічного характеру, адже культурна глобалізація пропонує йому фактично вибір між системою традиційних (національних) культурних цінностей

та інтернаціональних, фактично міжнародних. Реальністю є ситуація культурологічного вибору, коли одна група цінностей протистоїть або заперечує іншу. Ми поділяємо наукову позицію дослідників, що цей факт суттєво впливає на ціннісні орієнтації особистості, приводить до певного світоглядно-ціннісного хаосу, дискомфорту, сприяє виникненню депресивних настроїв (О. Стовпець) [512].

Отже, в сучасних умовах все більш актуальною постає проблема пошуку засобів примирення, взаємовизнання культурних здобутків різних народів. У цьому контексті С. Гатальська стверджує, що «філософія культури прагне відшукати певну інваріантну систему цінностей, реалізація якої ми й називаємо культурою, а також дедукувати ті загальні передумови, що роблять культуру можливою. Ця робота сама по собі веде до розуміння того, що певна універсальна система культурних цінностей справді існує й що форми її здійснення завжди залежать від історичних умов. А тому постає філософсько-культурологічне завдання розробити погляд на культуру під кутом зору розрізнення притаманного їй типу, духу епохи, цивілізаційних відмінностей та діалогічних перспектив» [105, с.30].

У плані важливості взаємообміну і взаємовизнання цінностей різних культур нам імпонують міркування Р. Шведера (R. Shweder): «Не існує жодного окремого соціокультурного середовища, незалежного від людських способів добування з нього смислів і можливостей; будь-яка людина знаходить свою суб'єктність та індивідуальне психічне життя шляхом добування смислів і можливостей із соціокультурного середовища та їх використання» [867, с.2].

На думку дослідників (В. Шейко, В. Богуцький) «виявити й ефективно охопити єдність у різноманітті культур можна тільки у разі, якщо народи будуть знати один про одного, створювати те, що їх об'єднує, зближує, виявляти шляхи співробітництва для досягнення спільних цілей. Народам і культурам необхідно вийти за межі стадії однієї лише толерантності і піднятися до стадії активного і добродійного взаємного співробітництва. Щоб такий перехід відбувся, необхідне розуміння, породжене контактами і досягнуте за допомогою комунікації» [583,

с.477]. Взаємодія представників різних етнічних груп, це фактично діалог їхніх культур. Опиняючись в епіцентрі такої взаємодії особа реально контактує з чужим їй культурно-мовним середовищем, змушена пристосовуватися до іншого культурного середовища.

У міжкультурному суспільстві важлива роль відводиться мотиваційній сфері, прагнення особи адаптуватися до нових соціокультурних реалій. Так, І. Степаненко вважає, що «по-перше, людина має усвідомити, що тільки через «вписування» себе в культуру вона спроможна знайти своє місце в суспільстві. По-друге, людина має поставитися до культури як до необхідної умови її життєвої орієнтації, відкрити серед культурних цінностей ті, які найбільшою мірою відповідають потребам та прагненням її внутрішнього духовного світу» [510, с.112].

Процес пристосування індивідуума до «мозаїчної культури», на думку Л. Подоляк, має три стадії: адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію [404, с.127]. Пристосування або зміна ціннісно-культурологічних основ особистості визначається рівнем розвитку базової особистості. Зокрема Н. Лебедева трактує поняття «базова особистість» так: «концепт базової особистості означає особливий тип інтеграції індивіда в культурне середовище на основі досвіду соціалізації членів даної етнічної спільноти та їх індивідуально-особистісних характеристик» [283, с.97].

Згідно наукової позиції вітчизняних дослідників (М. Кухта, І. Чейпеш) інтеграція базової особистості в «мозаїчну культуру» відбувається в такій послідовності: – *«визнання»*, тобто культурні відмінності приймаються як об'єктивний стан суспільства; – *адаптація* – усвідомлення того, що культура – це не статичний стан, а процес, в якому людина може тимчасово поводитися толерантно стосовно іншої культури, не відчуваючи при цьому загрози для цінностей власної культури; – *інтеграція* – повне пристосування до іншої культури, тобто здатність до обдуманого вибору поведінки у специфічній ситуації взаємодії з представниками інших культур» [573, с.209].



Формування міжкультурного суспільства проходить не безболісно; необхідні певні вольові зусилля, бажання представників різних культур йти назустріч одні одним. Так, А. Лапшин стверджує, що «усвідомлення розходжень в ідеях, звичаях, культурних традиціях, властивих різним народам, вимагає побачити загальне і різне в різноманітних культурах, поглянути на культурні цінності, традиції власного суспільства очима представників інших народів» [281, с. 47].

У контексті здійснюваного дослідження увагу привертає поняття «культурний капітал». На думку П. Бурд'є (P. Bourdieu), культурний капітал не є спадковою складовою особистості індивідуума. Він здобувається, набувається в процесі ознайомлення із культурними здобутками народів світу; інтеріоризується, переходить із набутих знань в певні символи, переконання, погляди. Культурний капітал, з одного боку, є об'єктивним відображенням існуючих культурних реалій, а з другого, це сформована система інтелектуального характеру з допомогою якої особа робить певні судження, здійснює культурологічний аналіз, приходять до тих чи інших висновків [648, с.170].

У своїй класифікації П. Бурд'є (P. Bourdieu) визначив такі індикатори культурного капіталу: час, за який він здобутий (зусилля затрачені на освіту); особистісні культурні здобутки (знання культурологічного характеру, дотримання традицій, звичаїв, обрядів); матеріальні культурні здобутки (власні книги, колекція музичних творів, картин тощо) [648, с.28].

Б. Малиновський розглядає культурний капітал особистості як результат дії культурологічного процесу, точніше його різних рівнів (розвиток культури загалом як історично духовного явища, зміни певних символів, значень, рис; процеси асиміляції, консолідації, міжетнічної інтеграції тощо. Дослідник стверджує, що «культурологічний процес охоплює матеріальний і духовний субстрат культури (тобто артефакти), соціокультурні зв'язки, форми реалізації культури. Це процес постійних змін: духовні цінності, вірування, звичаї застарівають і їх змінюють нові. Постійно виникають нові символи і цінності, тобто нові елементи культури» [316, с.176].

Аналізуючи суть набуття культурного капіталу П. Сорокін особливу увагу приділив соціокультурним взаємодіям індивідуума. Так, він стверджує, що «особа, суспільство і культура є неподільною тріадою: особа як суб'єкт взаємодії людей між собою; суспільство як сукупність взаємодіючих осіб з його соціальними відносинами і процесами; культура як сукупність значень, цінностей і норм, якими володіють взаємодіючі особи, і сукупність носіїв, які об'єктивують, соціалізують і розкривають ці значення. Жоден з членів цієї неподільної тріади (особа, суспільство і культура) не може існувати без двох інших» [509, с.276].

На думку А. Гідденса (A. Giddens) функціонування сучасного суспільства прямо залежить від відносин і взаємодій різних етнічних груп, від їхньої взаємозалежності, від стану процесу гармонізації взаємовідносин між ними. Рівень цих відносин і взаємодій визначається станом рівня культурної освіченості, толерантності, засвоєння культурних цінностей, які домінують в цьому суспільстві [730, с.228].

Важливою дискусійною проблемою є питання про цінність різних культур, про їхню рівність чи нерівність. Цими питаннями особливо переймалася культурна антропологія. Згідно з її концепціями існує розмаїття культур, що відповідає особливостям існування різних етносів (В. Дороз) [166]. Базовою основою, основоположним принципом зазначеного припущення є принцип культурного релятивізму. Зокрема М. Херсковіц (M. Herskovits) вважає, що різні культури є однаково цінними для людської цивілізації, відрізняються між собою лише співвідношенням трактування духовної і матеріальної складових, взаємовідносин між людиною і природним середовищем [752, с.371].

На думку В. Сільвестрова в основі концепції культурного релятивізму лежить постулат визнання багатоваріантності культурного розвитку. Він заявляє про різнохарактерність змін в процесі культуротворення, необов'язковість певних універсальних стадій розвитку культури. Цілком можливим є відхід від поступального розвитку й відмова від техногенного характеру розвитку культури [491, с.157].

У ХХІ ст. все більшу увагу вчених почала привертати проблема взаємовідносин людини і культури. Особливо активно цю проблему почала розробляти школа соціокультурної антропології. Використовуючи як історичні методи дослідження, так і соціологічні, соціокультурна антропологія розвивалася як наука про взаємовідносини людини і культури, зокрема активно розробляла поняття «культурний процес». Так А. Лосєв вважає, що культурний процес – це фактично історично-культурний процес [306, с.184].

Вивчаючи суть культурного процесу необхідно зауважити, що він є похідним від соціально-економічних змін і трансформацій в суспільстві. Відповідно треба взяти до уваги, що аналіз культурного процесу передбачає обов'язковість здійснення синхронного зрізу подій культурологічного характеру. Тобто будь-які зміни в трактуванні основоположних засад культури можливі лише при можливості їхньої класифікації, структурування в клас культурних явищ. «Культурний процес, що охоплює матеріальний субстрат культури (тобто артефакти), соціальні зв'язки, які пов'язують людей (стандартизовані способи поведінки) й символічні акти являє собою щось цілісне, тобто самостійну систему» (Б. Малиновський) [315, с.119].

На думку культуроантропологів (Є. Єванс-Прічард [596], К. Леві-Стросс [284]) культурний процес – це потік взаємопов'язаних явищ і подій, взаємодія окремих аспектів культури творення, що призводить до трансформації окремих культурних рис у цілком інші, нові. Це, в свою чергу, призводить до виникнення і функціонування таких явищ як асиміляція, акультурація, консолідація, ідентифікація, інтеграція, сегментація тощо.

Соціально-економічні зміни в суспільстві неминуче впливають на культурний процес. Одні елементи (традиції, звичаї, вірування тощо) перестають відповідати реаліям соціуму, і їх починають переглядати, запроваджуючи нові. Утворюються комбінації ново виникаючих культурних елементів.

Якщо застосувати метод синтезу до пояснення культурного процесу, то стає зрозумілим, що його не слід розглядати як єдине ціле. Це швидше конгломерат дрібних процесів, які функціонують як взаємопов'язано один з одним, так і в

різних площинах. Якщо ми розглядаємо (аналізуємо, вивчаємо) одну культуру, то вона виглядає статично (консервативно). Лише у співставленні з іншими культурами, а також із соціально-економічними змінами в соціумі можна виявити певні зміни.

Науковці в цілому дотримуються концепції про універсальні стадії еволюції культури: первісна, античного світу, середньовіччя, нового і новітнього часу. Разом з тим не можна стверджувати, що для культур, які перебувають на певному історичному розвитку характерні в цілому одні й ті самі цінності і ціннісні орієнтації. Одні культури можуть умовно перебувати в середньовіччі, інші в новому або новітньому часі. Тому Д. Бідні вважає, що аналізувати культури з позицій концепції стадіально-типологічного розгортання культурно-історичного процесу недостатньо. Це не дозволяє об'єктивно встановити серцевинні (архетипні) риси і компоненти культури, адже вони є достатньо різноманітними. Таким чином, стадіально-типологічний аналіз стану культур необхідно поєднати із лінійною концепцією культурологічного процесу [44, с.134].

Виникнення зазначеної концепції прямо пов'язано із суттєвою відмінністю в європейсько-північноамериканській культурі із китайською, індуською, латиноамериканською, ісламською. Суттєвою відмінністю між ними є те, що перша має в генетичній основі цінності приватної власності і опору на раціоналізм. Натомість у східних культурах культ свободи, демократичного вибору цінностей і ціннісних орієнтацій явно не відслідковується. Поряд з тим духовні цінності східних культур відрізняються більшою глибиною, зануренням в таємничий світ духовного. Їм притаманна гуманна ідея пошуку смислу існування людини на Землі.

Важливим у філософсько-методологічному контексті є співставлення понять «цивілізація» і «культура». Історики стверджують, що цивілізація, як форма культурно-освіченого співіснування людської спільноти, виникає лише з появою міст, тобто на порядок пізніше від виникнення культури. Увагу привертає точка зору Є. Єванса-Прічарда, який стверджує, що цивілізація – це найвища форма розвитку культури, її розквіт [596]. Йому опонує О. Шпенглер, який вважає

виникнення цивілізації початком застою, консервації культури, а, відтак, і початком її занепаду. Цивілізації є завершенням розвитку культури як історико-культурологічного феномену. Її криза, занепад і розклад є неминучими [589, с.163-164].

Згідно трактування А. Тойнбі цивілізація – це поєднання досягнень людства, сплав раціонального та ірраціонального, організована і структурована людська спільнота, що існує в просторі і часі досить тривалий період. Під цивілізацією дослідник розуміє «важливий блок історичного матеріалу, який займає суттєве місце в ході історично-культурного розвитку людства [534, с.507]. У концепції дослідника чітко визначено складові компоненти цивілізації: це – релігія, історія даної спільноти, її мова, звичаї, традиції, обряди, культура в цілому. Особливу роль у ролі стержневої основи цивілізації А. Тойнбі відводить релігії. «Релігія, на думку дослідника, живе в людях, вкладаючи в їхню свідомість імператив вірності своїй цивілізації, повністю прив'язуючи до себе людину, накладаючи на неї табу, різні заборони, примушуючи жити за раз і назавжди затвердженими правилами, караючи при цьому за їх недотримання» [534, с.541].

Отже, культура є духовно-ціннісною підвалиною цивілізації і разом з тим її духовно-інтелектуальною складовою. Натомість цивілізація забезпечує соціально-економічну структуру людської спільноти, є засобом функціонування і розвитку культури.

Важлива роль в процесі гармонізації відносин між людьми в сучасному полікультурному суспільстві відводиться формуванню культури міжнаціонального (міжетнічного) спілкування. На думку Т. Атрощенко, культура міжнаціонального спілкування – це система певних способів і форм культурологічної діяльності, в процесі якої відбувається контакт різних культур, їхній вплив одна на одну [22, с.15]. М. Насирова визначила функції міжнаціонального спілкування: аксіологічну, (що сприяє розвитку і збереженню соціокультурних цінностей та дозволяє впливати на етнокультурну ідентичність представників різних етносів); гуманістичну (гуманізує відносини між представниками різних етносів); комунікативну (виступає інструментом взаємодії

представників етнічних спільнот); пізнавально-розвивальну (дозволяє оцінювати знання соціокультурного характеру, сприяє культурологічному саморозвитку особистості); виховну (забезпечує виховання толерантного ставлення до інших культур і їхніх носіїв); регулятивно-коригувальну (сприяє внесенню уточнень і коректив у поведінку і дії в ході міжнаціонального спілкування) [357, с.182].

Проблеми сучасного міжкультурного суспільства виводять на новий рівень проблему діалогу культур. На думку Л. Гордієнко «діалог культур – це проникнення в систему цінностей тієї чи іншої культури, повага до них, подолання стереотипів, синтез самобутнього й інонаціонального, який власне і веде до взаємозбагачення і входження у світовий культурний контекст. У діалозі культур важливо побачити загальнолюдські цінності взаємодіючих культур» [123, с.34]. У наш час взаємодію культур, їхній діалог досліджують В. Біблер [43], С. Гавров [99], Р. Гришкова [128] та інші.

Відомо, що ознайомлення з духовними цінностями, культурними здобутками інших народів виводить розвиток особистості на новий рівень. Сприйняття інших культурних цінностей відбувається не лише на раціональній, але й на ірраціональній основі. Ірраціональне світосприйняття відбувається завдяки порівнянню культурних здобутків власного народу із здобутками інших етносів. Результат досягається лише завдяки систематичності освоєння знань про інші культури. Отже діалог культур реалізується у спілкуванні з представниками інших етносів як діалог індивідуальностей. У засновника «школи діалогу культур» В. Біблера поняття «діалог культур» витлумачується як інструмент взаємодії представників різних етносів [43, с.86].

Діалог культур в сучасних умовах трактується базовою основою організації міжкультурної освіти, він є інструментом взаємозбагачення і пошуку шляхів до взаєморозуміння. Діалог культур – це взаємне проникнення духовно-культурних цінностей, синтез національного та інонаціонального, що дозволяє формувати світовий культурний контекст. У ході діалогу культур виробляється розуміння важливості дбайливого ставлення до духовно-культурних цінностей різних народів. У результаті діалогу культур національна культура лише збагачується,

що, відповідно веде до збагачення кожної особистості. Це відбувається за рахунок порівняння елементів інших культур з власними. Інші культурні здобутки сприймаються і приймаються лише в процесі певної взаємодії представників різних культур. Пізнання духовно-культурних цінностей інших народів вимагає значних інтелектуально-емоційних зусиль особистості, систематичності і упорядкованості в процесі зазначеного діалогу. Співставляючи власні, національні духовно-культурні цінності з іншими особистість збагачує себе, активізує своє культурне зростання, здійснює саморозвиток свідомості.

Ми поділяємо наукову позицію дослідників, що метою діалогу культур є формування міжкультурної свідомості, міжкультурної компетентності, виникнення певного симбіозу ціннісних орієнтацій.

Культура як форма одухотворення людської спільноти виникає і розвивається там, де створені для цього соціально-економічні умови. Становлення і подальша еволюція культури обмежені мірою цивілізованості суспільства, станом розвитку культурогенних чинників. Культурна самоорганізація людської спільноти спрямована, з одного боку, на самозбереження і стабілізацію культурного життя, а з іншого – до активізації соціально-онтологічної функціональності культури (її ефективності в контексті реалізації соціально-регулятивної функції). Якщо ж порушується співвідношення між різними аспектами культурологічного процесу, то це призводить до негативного спрямування всього культурогенезу.

### **1.3. Аналіз поняттєво-категоріального апарату дослідження міжкультурної компетентності.**

Аналіз світового досвіду підготовки фахівців соціономічних професій свідчить, що одним зі шляхів підвищення ефективності їх професійної підготовки, узгодження результативності цього процесу з сучасними вимогами і потребами, є запровадження компетентнісного підходу та створення ефективних механізмів його функціонування.

Як напрям модернізації сучасної освіти компетентнісний підхід обґрунтував І. Бех [41], який стверджує, що саме в цьому підході відображено зміст освіти, який передбачає набуття цілісного досвіду, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій.

Компетентнісний підхід, на думку М. Нагач, претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, підсилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює важливість досвіду, знань, умінь і навичок [353], ототожнюється зі спрямованістю освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості майбутнього фахівця (В. Химинець) [561]. Зорієнтованість на розвиток системного комплексу умінь, досвіду і способів трансформаційної діяльності з отриманням конкретного продукту є визначальним фактором при реалізації компетентнісного підходу (М. Нагач) [353]. При цьому акценти переміщуються з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування і розвитку практичних навичок, здатності діяти і застосовувати творчо набуті знання і досвід у різних професійних ситуаціях (Г. Селевко) [477], В. Химинець [561]). О. Глузман поєднує компетентнісний підхід з актуалізацією професійних знань і вмінь у практичній діяльності шляхом вирішення проблемних завдань, самоаналізу, набуття досвіду і засвоєння способів перетворювальної діяльності для отримання конкретного результату [114]. В. Бедь [35] обґрунтовує основні функції компетентнісного підходу в освіті, серед яких виділяє: освітню, діяльнісну, технологічну, комунікативну, діагностичну, моніторингово-контрольну.

О. Глузман [114] зазначає, що компетентнісний підхід не є принципово новим для вищої освіти, так як вона завжди була зорієнтована на набуття узагальнених способів професійної діяльності. На думку дослідника в основі компетентнісного підходу лежить компетентність, яка не протиставляється знанням, умінням і навичкам, а об'єднує їх та охоплює мотиваційну, етичну, соціальну, когнітивну, операційно-технологічну, поведінкову складові та містить результати навчання, відображає систему ціннісних орієнтацій (О. Глузман) [114]. В. Луговий [307], розглядаючи цей аспект проблеми, також акцентує увагу на



системотвірній ролі компетентностей при проектуванні та організації освітнього процесу. За таких умов, на думку Г. Селевка, первинною й системотвірною складовою стає не процесуальна (навчально-викладацько-оцінювальна), а результативна, складова: увага зосереджується на результаті освіти, а не на процесі. Майбутній фахівець має бути компетентним у вирішенні конкретних професійних завдань, базуючись на набутих теоретичних знаннях, що передбачає формування і розвиток відповідних професійних компетентностей [477].

Однак серед дослідників немає одностайності у тлумаченні поняття «компетентність». Науковці його трактують як: загальну здатність людини діяти, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, набутих під час навчання [547], процес розвитку особистості від знань до цінностей, від знань до вмінь [702], наявність певних знань і повноважень у вирішенні професійної діяльності; повноважність і повноправність у розв'язанні конкретної проблеми [98], освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, а й соціальної взаємодії [46], інтегральну якість особистості, сформовану на знаннях і досвіді, отриманих у процесі навчання, професійної підготовки і соціалізації, що проявляється у здатності та готовності до конкретної діяльності [477], сукупність індивідуальних здатностей, професійних знань, умінь і навичок, моральних цінностей, ставлень, наявність відповідної освіти і досвіду роботи, необхідних для виконання професійних функцій [35], [41], [430]; здатність приймати рішення, нести відповідальність за їх реалізацію [144] та успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [244].

Н. Микитенко [334] пропонує більш узагальнене визначення досліджуваного поняття, трактуючи «компетентність» як набутий у процесі підготовки індивідуумом комплекс знань, умінь і навичок, що дозволяють людині зрозуміти і оцінити проблеми та ризики, характерні для конкретної сфери діяльності у різних контекстах [334]. Є. Огарьов вважає, що «компетентність» – це поняття, яке дозволяє скласти характеристику на особу як суб'єкта певної діяльності, що добре усвідомлює її суть. Це уміння обирати найбільш раціональні

засоби і способи її реалізації, сформована здатність до творчої праці, спроможність вносити корективи в свої дії [370].

Дж. Равен трактує «компетентність» як специфічну здатність виконувати конкретну дію у конкретній предметній сфері, що включає вузькоспеціалізовані знання, способи мислення, особливого роду навички, а також розуміння відповідальності за свої дії [436]. Бути компетентним, на думку дослідника, означає володіти набором специфічних компетентностей різного рівня [436]. Цікавим є дослідження О. Слюсаренко, яка здійснила критеріальну діагностику компетентності [503]. На її думку, «парадигма компетентності віддзеркалює вміння розв'язувати реальні проблеми, бути фахівцем у конкретній сфері діяльності, забезпечувати необхідний результат» [503, с.288–289]. Дослідниця стверджує, що компетентність є самостійно реалізованою спроможністю, зумовленою набутими знаннями, життєвим досвідом, здібностями і цінностями, розвинутими у результаті пізнавальної діяльності й освітньої практики [503].

В Енциклопедії для фахівців соціальної сфери «компетентність» характеризується як «певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здатність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої ерудиції; професійна підготовленість і здатність до виконання професійних завдань; рівень досягнень індивіда у певній галузі» [173, с. 57].

У контексті здійснюваного дослідження важливим видається визначення функцій компетентності. Ю. Татур вважає, що до зазначених функцій необхідно віднести мотиваційну, соціалізуючу, ціннісно-орієнтаційну, технологічну, емоційно-вольову, контрольну-оцінну та комунікативну [520].

У сучасних наукових дослідженнях поряд із терміном «компетентність» використовують термін «компетенція». Під «компетенцією» науковці розуміють: сферу відповідальності, надану законом, статутом або іншим актом конкретному органу або особі; спроможність особистості кваліфіковано діяти, виконувати завдання у професійній галузі або діяльності (Дж. Спектор) (J. Spector) [104]; сукупність сформованих рис і якостей особистості відносно процесів, необхідних

для життєдіяльності в суспільстві (А. Урбанович) [564]; високу обізнаність із чим-небудь, освітній результат (Г. Селевко) [477]; доведена спроможність особи застосовувати знання, вміння та здібності в робочих або навчальних ситуаціях та для вирішення професійних і особистісних проблем» (Н. Самойленко) [472]; узагальнені способи діяльності, що забезпечують виконання професійної діяльності (С. Радул) [437].

Узагальнений аналіз опрацьованих нами джерел свідчить, що, незважаючи на численні напрацювання дослідників у визначенні поняття «компетентність» та «компетенції» та наявний рівень розробленості окресленої проблеми в численних авторських підходах, досі немає загальноприйнятого підходу до витлумачення їх сутності.

У Енциклопедії освіти поняття «компетентність» трактується як «набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молодій людині в життя сучасного суспільства, як інтегрований результат формування і розвитку особистості, здатність практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері» [174, с.408], тоді як «компетенція» визначається як «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки, необхідна для організації якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений підсумок» [174, с.409]. «Компетентність» інтерпретують як авторитетність, обізнаність, володіння компетенцією, тоді як «компетенцію» як проблему, про яку є багато інформації, що дає змогу фахово її розв'язати [497]. Група дослідників (О. Зайченко, Г. Єльнікова та ін.) визначають «компетенцію» як поняття, що характеризує різні види професійної діяльності, а «компетентність» трактують як поняття, яке забезпечує кваліфіковане виконання різних робіт [525].

А. Хуторський розмежовує ці два поняття. Так, під «компетенцією» науковець розуміє сукупність якостей, необхідних для функціонування у конкретній професійній сфері, тоді як під «компетентністю» – наявність сукупності особистісних якостей і мінімального досвіду, необхідних для застосування відповідної компетенції [563, 564]. На думку Ю. Халемендик

компетенція – це заздалегідь висунута норма вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців; комплекс знань, умінь і навичок, якими вони мають оволодіти у ході навчання у закладі освіти, а компетентність – це сформована у результаті навчання комплексна властивість професійно підготовленого фахівця, вміння застосовувати набуті у закладі освіти знання у професійній діяльності [558]. Однак, окремі дослідники (І. Васютенкова [83], Е. Огарьов [370], Дж. Равен [436]) взагалі не розмежовують означені поняття і вважають, що вони відображають цілісність та інтегративну сукупність результату освіти на будь-якому рівні і в будь-якому аспекті.

Безпосередньо у структурі компетенції можна виділити різні елементи. Так, згідно Європейської рамки кваліфікацій структурними одиницями компетенції є знання, вміння, і навички [24], європейської концепції компетентнісного підходу – знання, вміння, комунікація, автономність і відповідальність [307], знання, розуміння і навички, виділені у Болонському глосарії [311], за Л. Воротняк та ін. – знання та їх вміння їх застосувати, цінності й особисті якості [97].

У сучасній освітній практиці окремі науковці вважають, що орієнтація на формування компетенцій і компетентностей є найбільш раціональним підходом до організації освітнього процесу, що дозволяє значно підвищити рівень і якість підготовки майбутніх фахівців (Г. Єльнікова, О. Зайченко, В. Маслов [525], І. Зимня [195]); наситити освітні програми якісно новим змістом (Н. Алмазова [10], А. Токарева [535]); забезпечити зростання фахового рівня майбутніх випускників ЗВО (Н. Самойленко [473], Л. Воротняк [97]).

На основі аналізу різноманітних підходів до визначення понять «компетентність» та «компетенція» поділяємо наукову позицію О. Садохіна стосовно того, що компетентність і компетенція знаходяться у тісному взаємозв'язку та взаємно доповнюють одне одного; компетентність є похідною від компетенції, але вона має певну специфіку, оскільки характеризує окремого суб'єкта як носія компетенції [470]. Тому, розглядаючи професійну підготовку майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО з позиції компетентнісного підходу, можемо стверджувати, що результатом такої підготовки є сформованість у

випускників сукупності певних компетенцій відповідно до змісту й особливостей майбутньої діяльності та здатності їх професійно застосувати у певній сфері професійної діяльності.

Поява понять «компетентність» та «компетенція» супроводжувалася одночасним процесом їх класифікації. Так В. Гриценко виділяє ключові, базові, спеціальні компетентності [127]. Група українських дослідників (О. Карбованець, Н. Куруц, Н. Голуб, А. Майорош) диверсифікують трирівневу ієрархію системи компетентностей: ключові (базові, над предметні), загально предметні (міжпредметні) та спеціально-предметні компетентності [220, с.77]. А. Моралес і Б. Шефор (A. Morales & B. Sheafor) у структурі компетентностей виділяють такі компетентності: сприйняття, взаємодії, комунікативну та рефлексивну [824, с.127].

Дослідники О. Байбакова [25], О. Гуренко [139], І. Сидорук [490], О. Локшина [303] та інші у своїх працях оперують такими поняттями як «соціальна компетентність», «професійна компетентність», «культурна компетентність», «міжкультурна компетентність», «соціокультурна компетентність», «етнокультурна компетентність», «полікультурна компетентність», «крос-культурна компетентність» та іншими.

Увагу привертають також численні класифікації компетенцій, запропоновані вітчизняними та зарубіжними науковцями. Зокрема, М. Щеглова виділяє фахову, методичну, соціальну та само- (персональну) компетенції [592, с.11]; А. Хуторський – ціннісно-смилову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова та особистісного самовдосконалення [565, с.148].

І. Зимняя структурувала компетенції у три групи: перша група – особистісні компетенції, що відображають особистість як суб'єкт життєдіяльності; друга група – комунікативні компетенції, що відповідають за комунікативні взаємодії особистості з іншими людьми; третя група – діяльнісні компетенції, які стимулюють творчо-пізнавальну активність [195, с.21].

Перевагою застосування компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців є те, що він дає змогу оцінити знаннєву компоненту і особистісні зміни, які відбулись у процесі такої підготовки у закладі вищої освіти. На нашу думку, для фахівців соціономічних професій зручною є компетентнісна модель, що складається з двох груп компетентностей: першу групу складають компетентності, які є загальними, базові для усіх фахівців соціономічних професій; у науковій літературі такі компетенції мають різні назви – ключові/загальні/соціально-особистісні/базові; другу групу – компетентності, зумовлені предметною галуззю, специфікою діяльності – професійні, спеціальні, фахові та інше.

Поняття «ключові компетентності» у науково-педагогічну літературу ввів О. Хуторський [564]. Під ними дослідник розумів найбільш універсальні за характером і ступенем застосування компетентності, що дозволяють вирішувати широке коло проблем особистого й суспільного життя [564].

Ключова компетентність (з англ. мови – *key competency*) є суб'єктивною категорією та фіксує суспільно визнану сукупність певного рівня знань, умінь і навичок, ставлень, що можна застосовувати в широкій сфері діяльності (Л. Черній) [575]: для поліпшення якості життя суспільства та сприяння особистому успіхові (О. Овчарук) [369]; розвитку якості міжнародних відносин (О. Сніговська) [507].

І. Зимняя характеризує ключову компетентність як здатність до діяльності [195]; як узагальнено представлені основні компетентності, необхідні для нормальної життєдіяльності людини у соціумі [195]; О. Пометун – як здатність людини здійснювати складні поліпредметні, поліфункціональні, культуродоцільні види діяльності; інтегральні характеристики якості професійної підготовки суб'єктів навчання, пов'язані з їх здатністю цільового осмисленого доцільності застосування комплексу знань, умінь, навичок і відносин щодо міждисциплінарного кола проблем [407].

У структуру ключових компетентностей входять певні види, наявність яких пов'язують із видами діяльностей. Так, Н. Кузьміна [273] серед ключових

компетентностей виділяє аутопсихологічну, методичну, соціально-психологічну, диференційно-психологічну, спеціальну, професійну; Ю. Татур [520] – комунікативну та діяльнісну; Н. Бібік [46] – культурологічну, професійну, навчально-пізнавальну, психологічну, комунікативну, інформаційну, трудову; І. Єрмаков [175] – методологічну, аутопсихологічну, соціально-психологічну, соціальну, громадянську, комунікативну, компетентність у спільній творчості, інформаційну, рефлексивну, професійну; О. Цільмак [568]– методичну, організаційну, дослідницьку, психологічну, акмеологічну, рефлексивно-комунікативну.

До основних ознак ключових компетенцій фахівців відносимо: поліфункціональність – дає змогу вирішувати численні проблеми у різних сферах особистого, суспільного у професійного життя; надпредметність і міждисциплінарність – можуть бути застосовані не тільки на роботі, у професійній діяльності, але й в сім'ї; багатомірність – охоплюють знання, інтелектуальні, практичні вміння, творчі відкриття, технології, процедури, оцінку тощо; забезпечують широку сферу розвитку особистості, її логічного, творчого та критичного мислення, самовизначення, самопізнання, самооцінки, самовиховання тощо.

Здійснений аналіз основних підходів до визначення, розуміння змісту та класифікації ключових компетентностей, запропонованих міжнародними та європейськими експертами, українськими науковцями дав змогу виокремити основні ключові компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій, до яких нами відносимо: загальнокультурну (здатність до здійснення соціально-професійної діяльності з дотриманням морально-етичних і загальнокультурних норм); громадянську (здатність до реалізації прав і обов'язків); інформаційну (здатність до ефективного використання інформаційних технологій у соціально-професійній діяльності); цілеспрямованого саморозвитку (здатність до самонавчання, самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації та саморозвитку як основи побудови стратегій навчання упродовж життя, спрямованість на самореалізацію); міжкультурну, як здатність майбутнього

фахівця успішно виконувати свої професійні обов'язки у міжкультурному середовищі.

На нашу думку відслідковується тісний взаємозв'язок між професійною і міжкультурною компетентностями. Проблему формування професійних компетентностей досліджували В. Баркасі [31], В. Бондар [59], В. Калінін [214], Д. Лисиця [295], О. Мисик [338], О. Овчарук [369], Н. Побірченко [402], О. Семенов [480] та інші. Науковці по різному диференціюють суть професійної компетентності. Так О. Мисик визначає професійну компетентність як «володіння необхідними для професійної діяльності знаннями, уміннями і навичками, мотивація до її здійснення, здатність творчо підходити до організації освітнього процесу, спрямовувати діяльність дітей у належні зони розвитку, розуміння власних переваг і недоліків, корегування процесу саморозвитку» [338], В. Полонський – як сукупність відповідних знань та особистіних якостей, що дають можливість ефективно і якісно вирішувати завдання, які виникають перед фахівцем [406], В. Баркасі, Б. Гершунський – як рівень професійної освіченості, набутий досвід, індивідуальні здібності фахівця, його постійне прагнення до самоосвіти, рівень творчого і відповідального ставлення до справи [31], [110].

На теоретичному рівні розрізняють декілька видів професійної компетентності. Найбільш ґрунтовною, на нашу думку, є позиція А. Маркової, яка виокремлює три види професійної компетентності фахівця: *спеціальну* – володіння на досить високому рівні професійною діяльністю; *соціальну* – володіння способами колективної професійної діяльності та прийомами професійного спілкування; *особистісну (індивідуальну)* – володіння прийомами самореалізації, саморозвитку та самовираження в рамках професії, готовність до постійного професійного росту [322]. Змістовною є і наукова позиція В. Бондар, на думку якої у структуру професійної компетентності входять соціальна, правова, знаннева, персональна, комунікативна, психологічна компетентності [59].

Інтегральна структура компетентності фахівця, як впливає з визначення, запропонованого Ю. Татуром [520], представлена когнітивним, мотиваційно-



ціннісним, операційно-діяльнісним та соціально-психологічним компонентами. Л. Карпова, у структурі професійної компетентності, виокремлює такі її основні компоненти: мотиваційний, предметно-практичний та саморегулятивний [225], В. Квітко – когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісно-мотиваційний компоненти [226, с.132].

На думку іншої групи дослідників (Н. Кіш, М. Опачко) соціально-психологічна компетентність являє собою групу таких компетентностей: комунікативної (емпатія, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування); перцептивної (відображення у свідомості різних стереотипів, наукової картини світу); компетентності в галузі взаємодії [230, с.40].

Увагу привертає і характеристика соціально-психологічної та психологічної компетентностей. Т. Щербакова трактує психологічну компетентність у сфері педагогічної діяльності як інтегральну психологічну характеристику вчителя, що дає йому спроможність ефективно забезпечувати реалізацію навчально-виховного процесу за допомогою проєктивної, гностичної, рефлексивної, селективної і перетворювальної функцій [595, с.14]. Т. Яценко визначає психологічну компетентність як «характеристику особистості та активності індивіда, що включає систему суб'єктивно значущих психологічних знань та відповідних їм умінь і навичок, відношень, особистісних властивостей, які забезпечують конгруентну поведінку, ефективне і конструктивне вирішення, разом з тим і нестандартних, внутрішньо особистісних, міжособистісних, професійних і таких, що виникли у процесі діяльності проблем, а також задач саморозвитку» [605, с.593].

До переліку визначених компетентностей окремі дослідники відносять і соціокультурну компетентність, яка, на думку О. Жежері, визначає ціннісні орієнтації індивіда, сприяє їх формуванню та є сферою їх практичної реалізації [177]. Т. Фоменко вважає, що «соціокультурна компетентність – це якісна характеристика особистості, що базується на сукупності набутих знань у соціальних та культурних сферах життя, ціннісних орієнтаціях; здатності та готовності до міжкультурного спілкування з носіями інших мов і культур» [553,

с.153]. В. Сулейманова визначає компоненти соціокультурної компетентності: когнітивний компонент (оволодіння знаннями про сутність суспільства, його історію, традиції, релігійні уподобання, способи використання набутих знань); мотиваційно-ціннісний компонент (передбачає формування мотивів до освоєння різних форм діяльності в соціокультурному просторі, набуття спроможності до засвоєння певних цінностей); діяльнісно-поведінковий компонент (формування соціокультурних умінь, навичок ефективно взаємодіяти з іншими людьми в соціокультурному середовищі, вести діалог культур) [517].

М. Розов виокремлює загальнокультурну компетентність, вважаючи, що вона складається із «екологічної, соціальної, господарської, комунікативної, естетичної та гуманітарної компетентностей» [459, с.78].

Близьким до трактування поняття «міжкультурна компетентність» є визначення поняття «етнокультурна компетентність». Так у Етнопсихологічному словнику поняття «етнокультурна компетентність» трактується як «міра прояву людиною знань, умінь і навичок, які дозволяють їй адекватно оцінити специфіку і умови взаємодії з представниками інших етнічних спільнот, знайти єдино правильні форми співробітництва з ними з метою підтримання атмосфери згоди і взаємодовіри» [598, с.72]. Л. Маєвська визначає етнокультурну компетентність як «психолого-педагогічний феномен, що характеризує рівень засвоєння педагогом етнокультури спільноти (народу), теоретичну і практичну готовність до трансляції цінностей її культури, до реалізації фундаментальних положень етнопедагогіки» [313, с.306].

Деякі дослідники виокремлюють культурну компетентність. Так А. Флієр вважає, що структура культурної компетентності складається з таких компетентностей: компетентності, що полягає у можливостях індивідуума володіти засобами соціальної комунікації; що передбачає знання норм соціальної культурної регуляції, передбачає знання інституціональних норм функціонування суспільства та компетентності в актуальних питаннях повсякденного життя (знання про соціальні статуси, засвоєні норми і правила поведінки в суспільстві) [550, с.107].

Вагоме місце у сучасних дослідженнях займає вивчення процесу формування полікультурної компетентності. Так дослідники (І. Васютенкова [83], Л. Гончаренко [118], О. Гуренко [139], Т. Гур'янова [140], Р. Кравець [261], Л. Перетяга [390], Л. Чередниченко [574], О. Щеглова [592] та ін.) визначають полікультурну компетентність як складову частину професійної компетентності. Зокрема Т. Гур'янова трактує її в ролі інтегративної якості особистості майбутнього фахівця, як результат цілеспрямованого формування, сукупність певних компетенцій полікультурного характеру, здатність до самовизначення, самовдосконалення і саморозвитку. На думку дослідниці, полікультурна компетентність складається із набутих в ході професійної підготовки світоглядних цінностей, знань етнокультурних особливостей умов праці, умінь і навичок працювати в полікультурному середовищі, технологій спільної роботи з представниками різних етнокультур. У якості структурних компонентів полікультурної компетентності майбутніх фахівців дослідниця визначає мотиваційно-ціннісний, когнітивний і діяльнісний. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність мотивів і цінностей полікультурного характеру, саме вони є ініціатором виникнення механізму діяльності особистості в полікультурному середовищі. Когнітивний компонент передбачає набуття знань різноманітного полікультурного характеру. Діяльнісний – забезпечує функціонування набутих знань і сформованих полікультурних умінь та навичок; порядність, щирість, толерантність у стосунках з представниками різних етнокультур [140, с.107].

Л. Чередниченко розглядає полікультурну компетентність як здобутий результат професійно-культурологічної підготовки, сформований полікультурний світогляд, набуті уміння і навички роботи в багатонаціональному середовищі, обов'язковий компонент професійних здобутків, засвоєну технологію побудови ефективної взаємодії з представниками різних культурно-етнічних груп [574, с.32-36]. М. Симоненко трактує полікультурну компетентність як цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особи у вищому закладі освіти, успішність якої зумовлена

сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, які сприяють соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних та науково-професійних поглядів, здатності до самоорганізації, саморозвитку та самовдосконалення упродовж життя [492].

О. Щеглова розглядає полікультурну компетентність як результат відповідно спрямованої професійної підготовки. На її думку вона повинна бути насичена полікультурністю. Лише такий підхід дозволяє досягти успіху у полікультурному вихованні, дозволяє будувати співпрацю з представниками інших етносів на рівноправних засадах. Вона виділяє кілька компонентів у структурі полікультурної компетентності: когнітивний (знайомство із духовно-культурними цінностями сучасної цивілізації; із звичаями, обрядами, традиціями різних народів); ціннісно-мотиваційний (формування у студентів мотивації до ознайомлення із духовно-культурними цінностями різних народів, ціннісної спрямованості до міжкультурного спілкування, культурного обміну з представниками інших етносів, виховання толерантності і терпимості щодо інших етнічних груп); діяльнісно-поведінковий (розробка і засвоєння студентами технологій взаємодії з представниками інших етносів в процесі професійної діяльності) [592, с.94].

А. Щербакова вважає, що структура полікультурної компетентності включає в себе такі компоненти: когнітивний, як симбіоз знань майбутнього фахівця, здатність до систематизації та узагальнень набутих знань культурологічного характеру); мотиваційно-ціннісний – сформована система ціннісних установок, схильність до самоаналізу власних дій і відповідних коректив у своїй діяльності); діяльнісний – сформована технологія вирішення різноманітних питань з врахуванням набутих знань і установок культурологічного характеру; емоційний – спроможність до сприйняття культурно-духовних цінностей інших етнічних груп, позитивне ставлення до них) [594]. О. Гуренко стверджує, що «полікультурна компетентність ... – це інтегративна якість особистості майбутнього фахівця, що формується в процесі полікультурної освіти у ВНЗ та включає систему відповідних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб,

мотивів, цінностей, психічних властивостей, досвіду дотримання соціальних норм і правил поведінки, необхідних для буденного життя й професійної діяльності в сучасному багатокультурному суспільстві, й відображається в комплексі здатностей ефективно вирішувати завдання професійної ... діяльності на основі позитивної взаємодії з представниками різних культур» [139, с.196].

Проблема дослідження сутності міжкультурної компетентності, її функцій і ролі, а також процесу її формування є в сучасних умовах є однією із найбільш актуальних наукових проблем.

У антропології міжкультурну компетентність трактують як спроможність представників різних етнічних спільнот налагоджувати ефективну взаємодію, а також як здатність до толерантного сприйняття елементів інших культур, вироблення стандартів поведінки у різному етнокультурному середовищі. На нашу думку між соціокультурною, полікультурною і міжкультурною компетентностями існує тісний взаємозв'язок, вони взаємодоповнюють одна одну. Якщо соціокультурна і полікультурна компетентності в цілому визначаються як пристосування індивідуума до умов життя і професійної діяльності у полікультурному суспільстві, то міжкультурна компетентність в основному трактується в якості певного регулятора міжкультурних взаємодій між представниками різних етнокультурних спільнот, в ролі механізму реалізації процесу пристосування індивідуума до міжкультурного середовища у вигляді комунікативної діяльності. Необхідно відмітити і міжкультурну комунікативну компетентність яку науковці визначають як інтегративне психологічне новоутворення особистості, що виникає завдяки міжкультурному спілкуванню і яке передбачає позитивне ставлення до культурних особливостей суб'єктів комунікативної взаємодії.

У зазначеному контексті нашу увагу привертає наукова позиція Р. Кравця, який стверджує, що «соціокультурна компетентність за своєю суттю має багато спільного із міжкультурною компетентністю, а зростання зацікавленості дослідників питанням міжкультурної компетентності пов'язане із процесами глобалізації, культурної міграції, бізнес-інтеграції, розширенням сфери впливу

мегамедіакультури та розвитком нових інформаційних технологій. Передумовою та водночас ресурсною якістю успішного формування міжкультурної компетентності виступають лінгвокультурна та іншомовна компетенції» [260, с.80].

Якщо у полікультурній компетентності основний акцент припадає на реалізацію накопичених і сприйнятих знань про інші культури, сформоване толерантне ставлення до носіїв інших культур, то у міжкультурній компетентності епіцентр зусиль приходиться на ефективну реалізацію міжкультурної комунікації і взаємодії, що фактично дозволяє трактувати міжкультурну компетентність як технологію міжкультурної взаємодії, що вирішує завдання формування міжкультурних взаємовідносин гуманістичного характеру.

Згідно теорії комунікаційного пристосування Г. Гайлса (H. Giles) суб'єкти спілкування намагаються мінімізувати культурологічну різницю між собою і тим, з ким вони вступають у комунікативну взаємодію. Комунікаційне пристосування може корегуватися за допомогою намагань зрозуміти особливості світосприйняття співрозмовника [731]. У 1959 р. Е. Холл (E. Hall) висунув лінгвістичну гіпотезу, суть якої полягає в тому, що комунікаційна діяльність суттєво впливає на наші світоглядні уявлення, ціннісні орієнтації [749]. Відповідно Р. Кравець стверджує, що «міжкультурну компетентність у сучасних дослідженнях розглядають як необхідну умову успішної інтеграції у світовий соціум, як чинник зниження негативних впливів глобалізації, умову, що дозволяє ефективно взаємодіяти в процесі міжкультурної комунікації» [260, с.83].

Серед найбільших перешкод у міжкультурній комунікації Я. Кім (Y. Kim) виділяє усталені ціннісні орієнтації культурологічного характеру і менталітет. На її думку саме вони мають визначальний вплив на процес адаптації до іншомовної культури. Якщо розбіжність у світоглядних уявленнях і духовних цінностях є значною, то задля запобігання непорозумінням і налагодження позитивно спрямованого діалогу необхідно вносити адекватні корективи в процес спілкування з урахуванням етнокультурних особливостей співрозмовника [786]. У своїй теорії Я. Кім (Y. Kim) стверджує, що пристосування особистості до нових

умов комунікації відбувається лише завдяки асиміляції. У процесі крос-культурної адаптації індивід досягає зростання рівня психологічного і функціонального пристосування до нового соціального середовища. Вона обумовлює процес, згідно з яким асиміляція відбувається лише в тій мірі, в якій іноземець втрачає характеристики своєї культурної ідентичності. Зокрема такі як мова, ціннісні орієнтації, дотримання традицій і звичаїв. Отже саме так виникає міжкультурна ідентичність. Разом з тим, незважаючи на усвідомлення важливості взаємовигідного міжкультурного спілкування, спостерігається досить широкий спектр особливостей зазначеної комунікації – від сприйняття і засвоєння інокультурних духовних цінностей до пасивного або активного не сприйняття. Дослідниця стверджує, що основними перешкодами у міжкультурному спілкуванні є: незнання або слабе знання мови співрозмовника, а звідси проблеми із осмисленням аргументів співрозмовника; іншим бар'єром є відмінності у світоглядних уявленнях, ціннісних орієнтаціях, розумінні культурних цінностей тощо [787].

Міжкультурна комунікація є особливо важливою тому, що в процесі її здійснення кожен суб'єкт представляє свою культуру і діє відповідно до засвоєних культурних норм. Проте не слід все зводити лише до вирішальної ролі знання іншої мови. Знання іншої мови важливе, але цього замало для комунікативного порозуміння представників різних культур. Не слід забувати, що міжкультурна комунікація передбачає не тільки наявність певних відмінностей між мовами, а й врахування особливостей при їх застосуванні. Зокрема представники англomовних країн, незважаючи на спільну мову, мають суттєві відмінності у культурному багажі.

На думку Т. Атрощенко, «механізм формування міжкультурної компетентності, – це, з одного боку, засвоєння людиною норм, еталонів поведінки, поглядів та стереотипів, які характерні для його родини, найближчого оточення і культури. Іншою стороною цього процесу є засвоєння необхідних знань і навичок в процесі взаємодії людини з інститутами суспільства» [21, с.12].

Низка науковців трактують міжкультурну компетентність як процес взаємопроникнення культурних цінностей (А. Томас) (A. Thomas, 1991) [890], сукупність комунікативних умінь і навичок, необхідних для спілкування в міжкультурному середовищі (О. Садохін, 2008) [467], як «здатність розвивати цілеспрямовані знання, вміння та навички, що призводять до змін у поведінці та спілкуванні і є ефективними та доцільними в міжкультурній взаємодії» (Д. Деардорфф) (D. Deardorff, 2006) [687, 688].

Фінський дослідник Дж. Летонен (J. Lehtonen) трактує суть міжкультурної компетентності через знання соціальних відносин, особливостей економічних, культурних, побутових та інших стосунків представників міжкультурного суспільства, а також знання мов [806].

Ю. Баканова вважає, що «міжкультурна компетентність – це спроможність до ефективного застосування знань та умінь, які можна використати для адекватної інтерпретації змісту комунікативної діяльності представників інших етнокультурних груп за певної комунікативної ситуації» [26, с. 116]. Ґрунтовним видається і науковий підхід Д. Мацумото, який у своїй праці «Психологія і культура» розкриває провідні фактори, що характеризують міжкультурну компетентність [326]. Зазначимо, що вони, в основному, стосуються особистісних характеристик і вмінь індивіда в процесі міжкультурної комунікації та згруповані ним у шість груп, це: здатність пристосовуватися до різних культур; здатність діяти в різних суспільних системах; здатність налагоджувати міжособистісні відносини; усвідомлення значимості культурних відмінностей; відсутність етноцентризму; культурна емпатія [326].

Аналізуючи міжкультурну компетентність О. Новікова характеризує її як новопсихологічне утворення, що дозволяє індивідууму ефективно взаємодіяти з іншими людьми у міжкультурному середовищі, на підставі засвоєних знань і сформованого толерантного ставлення до духовних цінностей інших культур [365]. На думку І. Бахова «професійна міжкультурна компетентність тлумачиться як інтегративне особистісне утворення, що включає лінгвокраїнознавчий, мотиваційно-ціннісний, афективний та конативний компоненти, які є



взаємопов'язаними й забезпечують здатність фахівця ефективно реалізовувати професійні функції» [34, с.14]. Відповідно Ю.Халемендик вважає, що міжкультурна професійна компетентність є «багатокомпонентною структурою до якої входить іншомовна, соціокультурна і комунікативна компетентності» [558, с.8]. А.Токарева стверджує, що міжкультурна компетентність «забезпечує позитивний результат у ситуаціях міжкультурного ділового спілкування й об'єднує культурно-специфічні знання, поведінкові та соціолінгвістичні вміння, що дають змогу адаптуватися до різних обставин ... міжкультурної взаємодії» [535, с.14]. О.Тіщенко характеризує міжкультурну компетентність як «динамічне інтегративне особистісно-професійне новоутворення, результат професійної підготовки, що забезпечує вчителю здатність до ефективної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства» [530, с.7]. Більш розгорнуто визначає міжкультурну компетентність С.Радул, який трактує її як «інтегративну характеристику особистості, що уособлює сукупність професійно важливих знань, умінь та навичок, систему мотивів та ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективного розв'язання завдань професійної та міжкультурної діяльності, що забезпечують функціональну здатність до діяльності в ситуації міжкультурної взаємодії в стилі співпраці та толерантності» [437, с.6].

Н.Самойленко вивчаючи проблему формування міжкультурної компетентності дійшла узагальнень, що міжкультурна компетентність «це формування особистості, яка володіє комплексом комунікативно релевантних знань про рідну й інші культури. Міжкультурна компетентність,- розглядається дослідницею, - як здатність будувати успішні комунікативні стратегії з представниками інших культурних груп; високий рівень соціальної прийнятності етнічної ідентичності, толерантне ставлення до неї, готовність до двозначних ситуацій в процесі спілкування та взаємодії» [473, с.29].

Враховуючи роль комунікативної діяльності в процесі міжкультурної взаємодії і формування міжкультурної компетентності окермі дослідники запропонували ввести в науковий обіг поняття «міжкультурна комунікативна

компетентність». Зокрема, О. Кричківська розглядає міжкультурну комунікативну компетентність як інтегративне психологічне новоутворення особистості, результат міжетнічної соціалізації, широкого ознайомлення з культурними здобутками різних народів, який досягається завдяки міжкультурному спілкуванню індивідуумів, інформаційному обміну, через ефективну комунікацію в міжкультурному середовищі, і який передбачає позитивне сприйняття культурних відмінностей комунікантів [267, с.28]. На думку І. Плужник, міжкультурна комунікативна компетенція – це комплекс набутих і розвинутих здібностей, які дозволяють в процесі професійної діяльності не відчувати дискомфорту при комунікаційних контактах з представниками інших етнокультурних груп. Авторка описує міжкультурну комунікативну компетенцію (в ролі компетентності) як ефективний механізм, що сприяє успішній адаптації індивідуума до культурних цінностей різних етнокультурних груп, умов формування особистості міжкультурного типу, спроможної не лише до успішної міжкультурної комунікації, а й до ефективної професійної діяльності у міжкультурному середовищі [401].

Підсумовуючи результати наукових пошуків дослідників вважаємо за можливе розглядати міжкультурну компетентність і міжкультурну комунікативну компетентність як засвоєну сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних умінь та навичок, новоутворену особистісну якість характеру, спроможність до успішної взаємодії із представниками інших культур на різних рівнях міжкультурної взаємодії. Поділяємо наукову позицію Л. Новикової стосовно того, що «знання своїх і чужих культурних стандартів, уміння поводитися з ними створює умови для позитивного сприйняття інших культур. Ситуації їхнього перетину є умовами, в яких культурно-специфічні особливості стають значущими для партнерів по комунікації. На підставі аналізу динаміки взаємодії в ситуаціях перетину різних культур можна визначити основні типи поведінки в міжкультурному спілкуванні й виділити умови для здійснення ефективної міжкультурної комунікації» [365, с.23].

Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень свідчать про наявність різноманітних поглядів на природу та розуміння сутності міжкультурної компетентності. У зарубіжну наукову літературу поняття «міжкультурна компетентність» було введено на початку 1970-х років при становленні міжкультурної комунікації як самостійного наукового напрямку. У 70-х роках ХХ століття фактично сформувалося нове бачення проблем міжкультурної комунікації. В умовах розширення співпраці між країнами в різних галузях постала необхідність розробки адекватних теоретичних основ та пошуку ефективних засобів міжкультурної взаємодії та міжкультурного спілкування. Так, Е. Роджерз та Т. Стейнфатт (E. Rogers & T. Steinfatt) дійшли до висновку, що «мета більшості досліджень з питань підготовки фахівці для професійної діяльності у сфері міжкультурної взаємодії є підвищення їх міжкультурної компетентності». Міжкультурну компетентність дослідники визначають як рівень, на якому індивід спроможний ефективно та на належному рівні обмінюватись інформацією з представниками інших культур [709, с. 221]. О. Данишенко характеризує міжкультурну компетентність як «комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, котрі розширюють інтерпретаційний спектр індивіда в процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури» [146, с. 83].

На початку ХХІ ст. у структурі міжкультурної компетентності окрім комунікативної виділяють мовну та культурну складові (О. Леонтович) [286]. О. Новікова виокремлює дещо інші структурні елементи міжкультурної компетентності. Науковець визначає її як інтегративну здатність індивіда, що включає систему міжкультурних знань, умінь і навичок, потреб та інтересів, міжкультурних якостей, мотивів і цінностей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, які є необхідними для щоденної життєдіяльності в міжкультурному середовищі. Міжкультурна компетентність, на думку дослідниці, реалізується у здатності вирішувати професійні завдання у процесі взаємодії з представниками інших культур [365, с.16-40]. Я. Кім (Y. Kim), акцентуючи увагу на ролі поведінки і професійної діяльності особистості, трактує міжкультурну компетентність як «загальну здатність індивіда здійснювати поведінку і діяльність, яка сприяє

кооперативним відносинам у всіх типах соціальних і культурних контекстів, де є культурна або етнічна відмінність» [788, с.62].

Однак, найбільшого поширення і визнання здобуло визначення «міжкультурної компетентності» Б. Шпітцберга та Г. Чагнона (B. Spitzberg & G. Chagnon), котрі на основі аналізу і систематизації різних підходів до трактування даного поняття у своїй праці «Концептуалізація міжкультурної компетентності», міжкультурну компетентність визначають як «відповідне та ефективне управління взаємодією людей, які в тій чи іншій мірі представляють різні або відмінні афективні та когнітивні моделі поведінки у світі» [877, с.7].

У країнах західної Європи та США більшість науковців поділяють наукову позицію американської дослідниці Д. Деардорфф (D. Deardorff) [689] стосовно того, що «міжкультурна компетентність – це здатність розвивати цілеспрямовані знання, вміння та навички, що призводять до змін у поведінці та спілкуванні, та є ефективними і доцільними в міжкультурній взаємодії» [689].

На важливій ролі міжкультурної комунікації в процесі формування міжкультурної компетентності наголошує О. Садохін, який характеризує означену компетентність як сукупність соціокультурних і лінгвістичних знань, комунікативних вмінь і навичок, які дозволяють будь-якому суб'єкту культури бути успішним у спілкуванні з представниками інших культур на усіх рівнях міжкультурної взаємодії [470]. О. Кихтюк, досліджуючи психологічні особливості формування етнічної толерантності (як базової основи міжкультурної компетентності), трактує її як провідну інтегративну складову професійної діяльності, яка проявляється у комунікативній технологічності, міжкультурній сенситивності, здатності до самоконтролю і саморегуляції [229]

Поняття «міжкультурної компетентності», в основі якого закладено префікс між-, що означає взаємодію, співробітництво, взаємозалежність, взаємопроникнення, взаємовплив М. Бірам (M. Byram) вважає вкрай необхідним до широкого застосування [656, с.78]. Поділяємо наукову позицію дослідника стосовно того, що саме зазначений термін в повній мірі та найбільш точно визначає сутність феномену міжкультурної взаємодії і комунікації, так як для нас

важливим є аспект *взаємо-*, під яким ми розуміємо діалог цінностей і культур. Тоді як префікс *полі-* у словниках іншомовних слів тлумачиться як «численний», «багато». У науковій літературі використовують і префікс *мульти-*, який пояснюється як множинність предметів чи багаторазовість якихось дій, функцій; та *інтер-* – як здатність взаємодіяти, спілкуватися у міжкультурному контексті [497].

Отже, у сучасній науково-педагогічній літературі спостерігається значна кількість різноманітних підходів до розуміння поняття «міжкультурна компетентність»: особистісно-діяльнісного, когнітивного, поведінкового, комунікативного, етнографічного, дискурсивного. Їх аналіз засвідчує, що одні дослідники розглядають «міжкультурну компетентність» як можливість людей мирно співіснувати в одному суспільстві; інші – як здатність входити до нової культури; як ідентичність, що інтегрує знання і зразки поведінки, в основі яких лежать принципи плюралізму мислення, глибокого усвідомлення культурних та історичних процесів. Однак більшість науковців сходяться на думці, що «міжкультурна компетентність» – це необхідний фактор успішної життєдіяльності людини у міжкультурному середовищі з можливістю вільно демонструвати власні цінності та ціннісні орієнтації та толерантно ставитися до особистої свободи, характеру спілкування, діяльності представників інших культур.

Підсумовуючи результати наукових пошуків дослідників можемо розглядати міжкультурну компетентність і міжкультурну комунікативну компетентність як засвоєну сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних умінь та навичок, новоутворену особистісну якість характеру, спроможність до успішної взаємодії із представниками інших етнокультурних груп на різних рівнях міжкультурної комунікації.

Таким чином можемо дійти до таких узагальнень. Міжкультурна компетентність і міжкультурна комунікативна компетентність тісно взаємопов'язані, вони, власне кажучи, взаємодоповнюють одна одну. Якщо міжкультурна компетентність в цілому визначається як механізм пристосування

індивідуума до умов життя і професійної діяльності у міжкультурному суспільстві, як адаптація до іншомовного середовища, сприйняття духовних цінностей інших культур, то міжкультурна комунікативна компетентність фактично є механізмом реалізації міжкультурної компетентності у вигляді комунікативної діяльності. Особливо слід підкреслити роль і значення вивчення іноземної мови як найбільш ефективного засобу формування міжкультурної компетентності. Це одна точка зору. Інша група дослідників дотримуються позиції, що не слід обмежувати її лише сферою спілкування. Вона має і суттєві впливи на процес засвоєння елементів інших культур, сприяє пристосуванню до сприйняття цінностей і ціннісних орієнтацій культур різних народів.

Проаналізувавши різні підходи до розуміння суті поняття «міжкультурна компетентність» у науковій літературі, ми дійшли узагальнення, що міжкультурна компетентність фахівця соціономічної професії – це інтегративна професійно особистісна якість, що забезпечує успіх у розв'язанні завдань міжкультурної взаємодії, комунікації, адаптацію й самореалізацію фахівця у міжкультурному суспільстві.

Міжкультурна компетентність як цілісна система синтезує сукупність знань (професійних, соціокультурних, культурологічних і лінгвістичних), умінь (загальнокультурних та культурно специфічних, вербальної та невербальної комунікації) та ціннісних орієнтацій. Як системна якість особистості міжкультурна компетентність виявляється у глибині знань і розумінні особливостей вербальної та невербальної поведінки, прийнятих у своїй та іншомовній культурі, у сталому інтересі до міжкультурних цінностей, у сформованості умінь виступати в якості посередника між представниками різних культур, визначати причини порушень міжкультурної комунікації і долати комунікативні бар'єри, які можуть виникати через міжкультурні відмінності у різноманітних видах діяльності, використовувати країнознавчі та фонові знання про національні традиції, норми та цінності іншомовної культури.

Міжкультурна компетентність є складним багатокомпонентним утворенням, яке впливає на результативність взаємодії у міжкультурному середовищі та

виявляється в умінні добирати необхідні засоби з урахуванням соціокультурного контексту, використовувати на практиці знання культурних правил і категорій, що обумовлюють успішність міжкультурного спілкування.

#### **1.4. Характеристика особливостей діяльності фахівців соціономічних професій**

У процесі життєдіяльності, в період дорослого життя (відповідно до законодавства право на працю гарантоване державою економічно активному населенню віком 18-70 рр. [235]) людина виконує професійну діяльність, під якою розуміють певний рід трудової діяльності (занять) та реалізує комплекс спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих в результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи. Є. Климов виділяє п'ять типів професій, відповідно до *об'єкта праці*:

1) *людина – жива природа* – у представників професій цього типу об'єктом праці є рослинні і тваринні організми і умови їх існування;

2) *людина – техніка (і нежива природа)* – об'єктом праці у представники даного типу професій є неживі, технічні об'єкти праці, машинні комплекси;

3) *людина – людина* – об'єктом праці стають соціальні системи, група, люди різного віку. В сучасних умовах професії даного типу (лікар, політолог, фахівець по роботі з персоналом, соціальний педагог, психолог, соціальний працівник та інші) були названі соціономічними;

4) *людина – знакова система* – об'єктом діяльності даних професій є природні і штучні мови, символи, умовні знаки, цифри, формули;

5) *людина – художній образ* – об'єктом діяльності представників цього типу професій є явища, факти художнього відображення дійсності. Сучасна назва цього типу професій – творчі професії [231].

У контексті здійснюваного дослідження актуальності набуває характеристика особливостей діяльності фахівців соціономічних професій як представників професій типу «людина-людина» у міжкультурному середовищі.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що вітчизняними дослідниками (О. Біла [48], Т. Браніцька [62], Л. Буркова [73], С. Гвоздій [107], Г. Дубчак [170], Р. Каверіна [208], В. Корнещук [250], Н. Провоторова [429], Н. Рабецька [435], І. Тормажевська [537], О. Тюптя [542] та ін.), було нагромаджено багатий досвід щодо трактування змісту та суті соціономічних професій. Їх аналіз дозволяє скласти уявлення про соціономічні професії та особливості діяльності фахівців цих професій.

Зазначимо, що соціономічні професії асоціюються з вивченням і поясненням соціального розвитку суспільства, соціальних стосунків, впливом на соціальні процеси на різних рівнях соціальної взаємодії (Г. Дубчак) [170]. За таких умов доречним є визначення Л. Буркової, яка соціономічні професії характеризує як «професії, що вирішують професійні завдання, пов'язані з соціальними стосунками в суспільстві, зміст яких зосереджено на їх розвитку, регуляції, дослідженні соціальних закономірностей і тенденцій, збереженні, трансформації історично визначених і прийнятих у суспільстві форм культури й традицій на всіх рівнях соціальної взаємодії» [71, с.72].

Як уже зазначалося, до соціономічних професій (типу «людина-людина») відносяться професії, що передбачають постійну роботу з людьми/групами людей та безпосереднє спілкування в процесі професійної діяльності для здійснення ділових безпосередніх або опосередкованих контактів. Ці професії завжди актуальні, оскільки характеризуються напруженими і складними умовами праці, високою плинністю кадрів тощо (Т. Браніцька) [62]; відрізняються особливостями умов, засобів, предметом і продуктами праці; орієнтовані на інших людей (групи людей), які виступають об'єктом і предметом діяльності фахівців соціономічних професій (Л. Буркова) [73].

Аналізуючи предмет праці представників соціономічних професій, Р. Каверіна виокремлює індивідуальні, статево-вікові, особистісні, соціально-



психологічні, суб'єктні характеристики, на які слід звертати увагу у професійній діяльності: елементи зовнішнього вигляду людини (статура, зріст, постава, зачіска, одяг); елементи експресії (міміка, жести, пантоміміка, інтонація, тон мови); характеристики соціально-групової приналежності (вік, стать, одна людина/стала група людей/колектив); властивості особистості (загальні, спеціальні здібності, ставлення до людей, інтереси, потреби); характеристики пізнавальних і емоційно-вольових процесів; особливості психічних станів [207, с.66]. Дослідниця також виділяє критерії, що дають можливість віднести професію до групи соціономічних. До них належать: мета та цілі (наприклад, навчання, виховання, управління, оцінювання, обслуговування), засоби (невербальні та вербальні форми, безпосередні та опосередковані контакти) діяльності, умови праці (режимно-гігієнічні, соціально-психологічні та техніко-економічні), функції (навчання, виховання, медична, побутова допомога), здійснювані працівником. На думку науковця, однією з основних і найбільш важливих функцій представника означеної групи професій є оцінка стану соціальних об'єктів, управління ними, їх виховання, навчання, інформаційне, консультативне, соціально-побутове та медичне обслуговування [207, с.68].

Професії цього типу пов'язані з такими сферами, як: медичне обслуговування (медсестра, лікар та інші), навчання та виховання (вихователь, вчитель, тренер та інші), побутове обслуговування (продавець, офіціант, провідник й інші), правовий захист (поліцейський, дільничний інспектор, юрист й інші). У цій групі окремо можна виділити сфери діяльності, пов'язані з наданням того чи іншого виду допомоги людині, групі людей, тобто професій, які допомагають (психолог, соціальний працівник, соціальний педагог, фахівець із соціальної роботи й інші) (Є. Климов) [231]. Останні припускають також і особливий тип взаємодії – «поведінку допомоги» та, на думку К. Роджерса, є «допомагаючими» [455], тобто такими, що передбачають налагодження відносин, у яких «одна зі сторін має намір надавати допомогу іншій стороні в розвитку, особистісному зростанні, в умінні ладити з іншими людьми та створенні комфортних умов для існування» (С. Гвозд'їн) [106, с.40-47]. «Допомагаюча

діяльність» стає професією, коли суб'єкт такої діяльності не тільки здійснює цілеспрямовані дії по відношенню до об'єкта, але й усвідомлено застосовує спеціальні знання, уміння і навички для реалізації «допомагаючих технологій» (С. Гвоздій) [107]. Відповідно В. Корнещук [250] вважає, що «допомагаюча діяльність» передбачає підтримку людини у складних життєвих обставинах, критичних моментах і застосовується з метою її наснаження, активізації внутрішнього психічного потенціалу, передачі інформаційних, матеріальних та інших ресурсів, необхідних для подолання кризових і проблемних ситуацій.

Г. Дубчак акцентує увагу на тому, що під час професійної діяльності фахівців соціономічних професій актуалізуються професійні компетенції й усвідомлено використовуються фахівцем для надання педагогічної, соціальної, психологічної та фізичної допомоги тому, хто її потребує з метою покращення якості його життєдіяльності [170]. О. Біла стверджує, що для реалізації відповідної професійної діяльності фахівці соціономічних професій мають володіти певними спеціальними технологіями щодо такого виду діяльності [48].

Окреслюючи специфічні особливості соціономічних професій, науковці наголошують на тому, що клас соціономічних професій є неоднорідним і містить різні типи професій (Т. Браніцька) [63]. Для осмислення багатогранності наукового визначення сфер професійної діяльності фахівців соціономічних професій вважаємо за необхідне проаналізувати такі категорії, як «діяльність», «професійна діяльність», «діяльність у соціономічній сфері».

Діяльність диктує умови існування людини в суспільстві. Завдяки їй індивідуум включається в систему взаємодій з іншими людьми, що й перетворює її на соціальну діяльність. Філософський енциклопедичний словник визначає діяльність як «специфічну людську форму активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої складає його доцільні зміни і перетворення в інтересах людей» [547, с.160]. На думку І. Рожкова «діяльність передбачає потребу, мотив, завдання, засоби розв'язання завдання, дії, операції. При цьому завдання, дії відповідають меті та умовам їх досягнення; дія відповідає меті, а операція – умовам» [456, с.3].

Завдяки діяльності людина залучається в систему суспільних відносин і взаємодій, що дозволяє класифікувати її як соціальну діяльність. М. Дьомін розробив модель структури соціальної діяльності, яка являє собою «в одному зрізі – взаємозв'язок предметної діяльності і спілкування, в іншому – гри і праці» [156, с.54]. О. Подольська виокремила основні функції, притаманні соціальній діяльності: групової, колективної реалізації; зосередження на обслуговуванні потреб суспільства; свідомого виконання певних дій, що мають як правило прагматичний характер; здійснення штучно створеними засобами [403, с.38].

Професійна діяльність є провідною діяльністю фахівця, яка, на думку О. Леонтєва, характеризується трьома наступними ознаками: це діяльність, у формі якої виникають і всередині якої диференціюються інші, нові види діяльності; по-друге, це діяльність, в якій формуються або перебудовуються окремі психічні процеси; по-третє, це діяльність, від якої залежать психологічні зміни у самій особистості [287, с.285-286].

Професійна діяльність є фіксованою в часі та просторі, їй притаманна низка операцій і функцій, що здійснюються людьми, професійними об'єднаними (С. Вакуленко) [75, с.228]. Вона є видом трудової діяльності, що передбачає «певну сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих унаслідок спеціального навчання й досвіду роботи» [548, с.551].

У структурі професійної діяльності виокремлюють «допомагаючу діяльність», суть якої полягає у наданні певної допомоги людям. Такий вид діяльності трактують також як допомагаюча поведінка або допомагаючі стосунки. Останні поняття у науковий обіг ввів К. Роджерс, який під «допомагаючими стосунками» мав на увазі такі стосунки, в яких, принаймні, одна зі сторін прагне до заохочення іншої, особистісного зростання, розвитку, поліпшення життєдіяльності. Допомагаючі стосунки – це такі взаємини, в яких один із учасників прагне до того, щоб в однієї або в обох сторін відбулися зміни в сторону більш тонкого розуміння себе, в сторону посилення вияву й використання всіх своїх потенційних внутрішніх ресурсів» [455, с.193].

Низка дослідників (Л. Піпło, Д. Сірс, Ш. Тейлор та ін.) кваліфікували допомагаючу поведінку як просоціальну поведінку [532, с.89]. Водночас, серед науковців немає єдності щодо трактування поняття «просоціальна поведінка». Найбільш поширеним є визначення її як певних дій, що спрямовані на допомогу людям у вирішенні їх проблем. Тому, це підтверджує той факт, що професійна діяльність фахівців соціономічних професій, що відносяться до групи «допомагаючих» є фактично реалізацією допомагаючої або просоціальної поведінки.

Логічне обґрунтування сутності діяльності фахівців соціономічних професій можливе завдяки аналізу насамперед поняття «професія». Остання визначається як «стійкий та відносно широкий вид трудової діяльності (занять) людини, визначений розподілом праці та її функціональним змістом. ... до ознак професії належать: виконання провідних функцій, що вимагають високого ступеня майстерності; системність знань і досвіду, набутих у процесі тривалого навчання, під час якого вони інтегруються у професійні цінності; розв'язання професійних ситуацій на основі знань і вмінь ...» [174, с.742].

С. Курбатов розглядає професію соціономічної сфери як «теорію, що склалася в результаті міждисциплінарних досліджень, завдяки зусиллям психологів, медиків, педагогів, соціологів, юристів, філософів, а також інших галузей знань, в яких досліджували різні аспекти допомоги людям, які цього потребували». Вона створює фундамент науки, що отримала назву «соціономія» – це наука, предметом якої є професійна допомога людям, які її потребують» [278, с.74].

Уперше новий науковий напрям, тобто соціономію, виокремив, американський психолог і соціолог Я. Морено в 1948 р. [350]. Дослідник вважав, що соціономія покликана об'єднувати такі три дисципліни: соціодинаміку, тобто науку про функціонування соціальних груп; соціометрію – науку, яка досліджує міжособистісні відносини в соціальних групах і соціатрію – науку про групову психотерапію [350].

На підставі наукових розробок соціономії, відбулося обґрунтування необхідності розроблення та впровадження технологій урегулювання соціальних конфліктів, загострення стосунків між різними групами людей. Це викликало попит на фахівців, спроможних здійснити їхнє урегулювання і корекцію. Саме у такому контексті, з використанням напрацювань соціономії і «утворився запит на фахівців у різних сферах соціальної взаємодії, які спроможні здійснювати ефективний вплив на соціальні стосунки та соціальні процеси на різних рівнях соціальної взаємодії «людина – людина», «людина – соціальна група», «людина – держава» (Л. Буркова) [71, с.71].

Науковою дисципліною, яка активно вивчає особливості реалізації соціономічних професій є соціоніка. Прихильники соціоніки вважають, що її застосування полягає «в правильній оцінці людиною свого потенціалу та знаходженні адекватних шляхів самореалізації, професійного вибору, а також в об'єктивному сприйнятті можливостей і здібностей оточуючих, щоб будувати більш гармонійні взаємини з ними» (М. Ніконова, О. Родіна) [362, с.82].

На думку В. Крисько, «соціоніка – це, наука, що базується на методології соціології, інформатики й психології та зорієнтована на вдосконалення суспільства, у якому для кожного індивіда, що належить до окремого психологічного типу людей, знаходиться місце в соціально корисній діяльності» [270, с.519]. Ю. Якуніна розглядає діяльність фахівців соціономічних професій у вигляді схеми «суб'єкт діяльності — діяльність — суб'єкт (об'єкт) діяльності — навколишній світ». У її схемі суб'єкт діяльності – це представник соціономічних професій. Він є активним і діяльнісним, контактує з суб'єктом (об'єктом) діяльності, працює з ним, впливає на нього, тим самим впливаючи опосередковано і на навколишній світ [603, с.93].

Г. Дубчак стверджує, що «діяльність фахівця в соціономічних професіях можна охарактеризувати як таку, що протікає в умовах постійно мінливого середовища; надзвичайно багатопланову, багатоаспектну, насичену великою кількістю різноманітних дій; наповнену взаємодією з іншими людьми; яка часто

реалізується в умовах вираженого дефіциту часу; опосередковану стосовно результатів діяльності роботою інших людей» [170, с.11].

Висновки дослідників (С. Курбатова, Я. Морено та ін.) нашої думки, що безпосередніми представниками групи «допомагаючи професій», яку виокремлюють [278], [350] у структурі соціономічних професій, здатних реалізовувати «допомагаючі технології», «технології урегулювання соціальних конфліктів» є психологи, соціальні працівники та фахівці з соціальної роботи. Є. Клімов також підтверджує той факт, що такі професії як психолог, соціальний працівник слід віднести до соціономічних професій. Це пов'язано з тим, що, на думку науковця, соціономічні професії передбачають реалізацію професійної діяльності їхніх представників, що зводиться до активної роботи з людьми задля вирішення їхніх проблем [231, с.157]. Тому, надалі, під представниками соціономічних професій ми розуміємо діяльність психологів, соціальних працівників і фахівців із соціальної роботи які у процесі роботи реалізують «допомагаючу діяльність».

Особливої уваги потребує уточнення предмету праці представників соціономічних професій. Беручи до уваги позицію Р. Каверіної про те, що до характеристик, що відображають предмет праці зазначеної групи представників слід віднести цілі діяльності, умови праці, контакти та функції [207, с.72], можна стверджувати, що предметом праці, що єднає представників соціономічних професій, є міжособистісні відносини соціального характеру (О. Леонт'єв) [287, с.183], (В. Сагатовський) [466, с.54], що виникають в суспільстві на різних рівнях взаємодії (від особистісного до групового), в тому числі і з особами, які є представниками різних культур, етнокультурних груп. Міжособистісні відносини зароджуються в професійній професійній діяльності (О. Леонт'єв) [287, с.183], в процесі міжособистісної взаємодії і спілкування (Г. Каплан) [219, с.48], (Є. Клімов) [231, с.207], при налагодженні соціальних взаємозв'язків і взаємодій, стосунків між суб'єктами спільної діяльності (Г. Каплан) [219, с.53].

Міжособистісні відносини виникають в процесі соціальних взаємодій між людьми. Аналізуючи роль діяльності і міжособистісних відносин в житті

суспільства Г. Каплан стверджує про доцільність «визначення міжособистісних відносин як соціальних взаємозв'язків і взаємодій між суб'єктами, предметно опосередкованих матеріальними і духовними результатами їхньої спільної діяльності» [219, с.53].

У словнику з соціальної педагогіки «соціальна взаємодія» (від англ. *social interaction*) визначається як процес «впливу індивідів, соціальних груп, інститутів або спільнот один на одного під час реалізації їхніх інтересів» [496, с.37]. Вона знаходить свою реалізацію в міжособистісних відносинах на етнокультурному, релігійному, гендерному, професійному та інших рівнях. У результаті взаємодій реалізуються різноманітні інтереси суб'єктів діяльності (від професійних до особистісних). Отже взаємодії між людьми дають можливість реалізації різних видів діяльності, в тому числі і професійної.

Міжособистісні відносини взаємодіючих суб'єктів в процесі професійної діяльності завжди насичені суб'єктивними моментами, що дозволяє стверджувати про їхню конкретику, цілеспрямованість і прагнення досягнути запланованих результатів. Професійні взаємодії представників соціономічних професій із клієнтами надає цим відносинам соціальну сутність і дозволяє реалізувати соціальні сподівання зазначених індивідуумів.

Для визначення важливості міжособистісних відносин у професійній діяльності фахівців соціономічних професій доцільним є аналіз такого поняття як «рефлексія», яке дослідники розглядають як своєрідний процес дзеркального відображення індивідами один одного, змістом якого послуговує суб'єктивне відтворення внутрішнього світу партнера взаємодії [86].

Оцінюючи вплив рефлексії у професійній діяльності І. Ширшова зазначає, що в результаті цього процесу «людина постає перед собою в новому світлі, оскільки, співвіднесення своїх почуттів і переживань з почуттями і переживаннями іншої людини дозволяє їй побачити ситуацію і себе в ній ніби збоку, а це сприяє більш вірній оцінці» [587].

Важливе значення у професійній діяльності фахівців соціономічних професій відіграє емпатія. Ознайомлення з працями Т. Вілюжаніної [91],

Г. Дубчак [170], І. Тормажевської [537] та інших дає підстави стверджувати, що вивчення емпатії дозволяє більш глибоко осмислити роль міжособистісних відносин. «Емпатія (грец. *empathia* – співпереживання) у Енциклопедії освіти трактується як: 1) «позараціональне пізнання людиною внутрішнього світу інших людей»; 2) емоційна чуйність людини на переживання інших [174, с.262]. Емпатія як емоційний відгук здійснюється в елементарних (рефлекторних) і у вищих особистісних формах (співчуття, співпереживання). В останніх емпатія виражає ставлення людини до інших людей [174, с.262].

Аналіз професій типу «людина–людина» дозволяє виявити головний предмет професій соціономічної групи – це робота з людьми. На думку Ю. Якуніної основною метою діяльності фахівців соціономічних професій є соціальна підтримка, допомога, гармонізація міжособистісних стосунків у конфліктних ситуаціях, аналіз та прогнозування соціальних взаємодій. Це диктує формування основних професійних функцій, що диференціюються відповідно особливостей роботи фахівців кожної з професій соціономічної групи [603, с.43].

Л. Буркова у дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук «Теоретико-методологічні засади застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі» приходить до узагальнення, що загальний предмет професійної діяльності фахівців соціономічних професій полягає у: соціальній взаємодії в суспільстві на мікро-, мезо- і макрорівнях її здійснення («людина – людина», «людина – соціальна група», «людина – суспільство» «соціальна група – соціальна група», «соціальна група – суспільство» [73, с.38].

Процес виникнення і оформлення соціономічних професій відображає розвиток і становлення суспільних відносин, суспільних потреб в цілому. Він одночасно реалізується на двох рівнях: суспільному (економічні, соціальні, екологічні, культурологічні, міграційні та інші процеси, що викликають потреби у відповідних фахівцях) і професійному (визначення сутності, мети, завдань, принципів, функцій представників соціономічних професій).



Ми поділяємо наукову позицію Л. Буркової, що провідним «завданням соціономічних професій є підтримка, розвиток соціального життя людини, гармонізація стосунків у суспільстві, аналіз та прогнозування розвитку і наслідків соціальних процесів. Це впливає на виникнення основних професійних функцій, що диференціюються відповідно предмету професійної діяльності до кожної професії соціономічної групи» [73, с.39]. Отже загальним предметом професійної діяльності фахівців соціономічних професій є міжособистісні відносини і взаємодії, які дозволяють розв'язувати соціальні і міжособистісні проблеми клієнтів. Розв'язання зазначених проблем вимагає діагностики на різних рівнях, уміння виявляти болючі точки і моделювати шляхи їх усунення. Це потребує також розробки технологій розв'язання проблем, аналізу процесів рефлексії у ході професійної діяльності, прогнозування наслідків діяльності фахівців соціономічного профілю тощо.

Специфічність загального предмету діяльності фахівців соціономічних професій полягає у конкретизації різних спеціальностей, у розробці і реалізації для них окремих завдань. Це вимагає специфічних підходів до професійної підготовки фахівців означеного профілю, серйозної педагогічної, психологічної і культурологічної складових. Вона є багаторівневою динамічною системою, яка активно модернізується враховуючи різноманітні суспільні чинники, в тому числі і формування міжкультурного суспільства (О. Біла) [48]. Тому, побудова освітніх програм професійної підготовки фахівців соціономічних професій у вищих закладах освіти вимагає врахування видів базових професійних завдань для кожної спеціальності та розробки специфічних предметів. Ефективне виконання професійних обов'язків передбачає володіння фахівцями відповідними професійними компетентностями.

В. Корнещук стверджує, що «для типової ситуації професійної діяльності в соціономічній сфері характерні: прийняття рішень в умовах достатку часу й несуперечливості інформації; стереотипна поведінка і як наслідок, відсутність ризику щодо результатів прийнятих у процесі діяльності рішень; емоційно усталене тло діяльності. Нетипова ситуація професійної діяльності в

соціономічній сфері характеризується несподіваністю, дефіцитом часу та інформації на прийняття рішення, емоційною напруженістю. Вона супроводжується ризиком, призводить до зміни стереотипу діяльності, впливає на її результати та за відсутності спеціальної підготовки знижує її ефективність і надійність» [250, с.17].

На нашу думку до функцій, які реалізуються у процесі діяльності фахівцями соціономічних професій, можна віднести: уточнення соціальних і міжособистісних проблем окремих осіб; освіту і виховання підростаючого покоління; соціальну підтримку окремих осіб і соціальних груп; експертизу соціальних і міжособистісних проблем; функцію соціального захисту окремих осіб; сприяння формуванню в суспільстві толерантного ставлення до осіб з різних етнокультурних груп; сприяння збереженню національних етнокультурних цінностей тощо.

Таким чином соціономічні професії – це професії, предметом діяльності яких є налагодження соціального порозуміння в суспільстві, гармонізації суспільних і міжособистісних відносин шляхом реалізації специфічної для кожної спеціальності професійної діяльності. В основі цієї діяльності лежать взаємодії і спілкування соціально-професійного характеру, механізми впливу на суспільні процеси.

Виходячи з зазначеного можна виділити загальні професійні уміння фахівця соціономічних професій. На нашу думку до них слід віднести: аналітичні уміння, що дозволяють здійснити аналіз конкретних проблем і визначити причини тих чи інших негараздів, передбачають самоаналіз власної діяльності; проєктивні, що дозволяють розробити проєкт, а на його базі конкретну технологію перетворення проєкту в ефективне розв'язання тих чи інших проблем, з врахуванням специфіки, потреб, інтересів, установок, мотивів клієнтів; прогностичні, що дозволяють на основі проведеного аналізу конкретної ситуації визначити мету діяльності і її завдання, здійснення прогнозування подальших дій як прояв професійної рефлексії, прогнозування ймовірного підсумкового результату); комунікативні – передбачають освоєння технологій міжособистісного спілкування, уміння увійти

в процес спілкування і налагодити доброзичливий контакт із суб'єктом (об'єктом) спілкування; розвивати подальші відносини в позитивному контексті, уміння контролювати свої емоції); організаторські – передбачають забезпечення матеріальних і технічних засобів необхідних для ефективної роботи, створення відповідних умов для праці).

О. Біла [48], С. Гвозд'їй [107], С. Калаур [211] акцентують увагу на складності прогнозування успішності результатів роботи фахівців соціономічних професій. Так, дослідниці, аналізуючи сутність діяльності фахівців соціономічних професій, вважають, що суттєва відмінність між соціономічними професіями та іншими професіями полягає в тому, що діяльність фахівців соціономічної сфери, як і її результати, не можна чітко спрогнозувати, вони є в певній мірі невизначеними, оскільки процес взаємодії між фахівцем і клієнтом (клієнтами) – це творчий, індивідуальний процес. Така невизначеність, на думку дослідниць, підвищує вимоги до компетентності фахівця, його особливостей (морально-етичних, моральних ознак тощо).

Схожої позиції дотримується В. Корнешук, яка стверджує, що у соціономічній сфері ефективність діяльності фахівця «залежить від особистості професіонала, оскільки основним змістом діяльності представників цих груп професій є взаємодія з іншими людьми. За наявності чітких цілей у професіях означеного типу процес діяльності (операційний бік) і її результат характеризуються високим ступенем невизначеності, оскільки зумовлені взаємодією з людиною, що має власну індивідуальність ..., а результат, зазвичай, віддалений у часі» [250, с.13].

Аналіз опрацьованих нами літературних джерел дав підстави для виокремлення чинників, що впливають на ефективність професійної діяльності фахівців соціономічної сфери. На нашу думку до них слід віднести: відповідальність за якість роботи з клієнтами, сприятливий чи несприятливий (емоційна збудженість, стрес, нервово-психічна напруга) функціональний стан; рівень сформованості професійної і комунікативної компетентностей; наявність

досвіду роботи за спеціальністю; рівень сформованості морально-вольових якостей; сприятливість психологічного клімату в колективі.

Виходячи з зазначеного, можна виокремити особистісні якості, які мають бути притаманні фахівцю соціономічних професій: альтруїстичні якості (людяність, уважність, чуйність, доброта, тактовність тощо); терпимість до відмінних від власних поглядів і цінностей, гнучкість у спілкуванні; наявність емпатії і її видів (співчуття, співучасть, співпереживання), спроможність до налагодження довірливих стосунків із клієнтом; ентузіазм і оптимізм, віра в можливість ефективної допомоги клієнту; упевненість в собі, позитивне ставлення до себе, адекватна самооцінка, усвідомлення власних конфліктних сфер душевного стану, потреб, мотивів; психологічні якості (відповідальність, комунікабельність самооцінка, самоконтроль, самокритичність); психологічні характеристики (стресостійкість, спроможність до тривалих психологічних напружень, терпимість).

Важливим бачиться узагальнення Л. Буркової щодо функціонального призначення соціономічних професій. На думку дослідниці, соціономічні професії – це професії, які впливають на соціальну взаємодію через соціальну організацію, соціальне управління, соціальне дослідження, створення механізмів соціального розвитку, корекцію (регуляцію), соціальну підтримку, трансформацію (у різні сфери діяльності, зміст освіти), формування соціальних стосунків на всіх суспільних рівнях та створення соціальних систем» [73, с.72]. Згідно з поданим тлумаченням, фахівці соціономічної професій реалізують такі основні функції професійної діяльності (організаційну, управлінську, розвивальну, корекційну, науково-дослідну, підтримувальну, проєктивну, комунікативну (О. Біла) [48, с.49].

В основі професійної діяльності фахівців соціономічних професій лежить соціальна взаємодія, яка на думку С. Вакуленко здійснюється через «форму зв'язків, які реалізуються в обміні вміннями, досвідом, навичками, знаннями, вербальними та конкретними діями» [75, с.15], між якими існує діалектична єдність (О. Тюття) [542]. У зв'язку з цим, Г. Щедровицький стверджує, що

діяльність фахівців соціономічних професій можна розглядати як одночасну діяльність на чотирьох рівнях взаємодії: 1) суб'єкту діяльності, 2) трудового колективу, 3) професійної спільноти, 4) соціуму як споживача праці суб'єктів діяльності [593].

Важливо також підкреслити, що діяльність фахівців соціономічних професій фактично реалізується на таких трьох рівнях: на рівні загальних суспільних стосунків (між соціальними, етнокультурними і релігійними групами); рівні соціальних стосунків із суб'єктами (об'єктами) праці (із людьми, соціальними групами, етнокультурними групами); рівні трудових, професійних відносин у колективі працівників (організація роботи колективу, обрання стратегії і тактики реалізації професійних проектів, вирішення завдань, обмін досвідом роботи тощо).

Л. Буркова стверджує, що «базовою характеристикою соціономічних професій є соціальні стосунки, що здійснюються в системах «фахівець-клієнт», «фахівець-група/групи клієнтів». Соціальні стосунки регулюються між фахівцем та клієнтами соціальними нормами, що існують в суспільстві. Соціальні стосунки соціономістів (термін Л. Буркової) відбуваються у межах професійних функцій і виявляють спрямованість їх здійснення» [73, с.47].

Професійні стосунки між фахівцями соціономічних професій і клієнтами, зазвичай, реалізуються в процесі спілкування. У психологічному словнику спілкування трактується як «взаємодія двох або більше людей, яке полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оціночного характеру. Звичайно спілкування включено в практичну взаємодію людей (спільна праця, навчання, колективна гра тощо), забезпечує планування, здійснення і контролювання за діяльністю. Разом з тим спілкування задовольняє особливу потребу у контакті з іншими людьми. Прагнення до спілкування нерідко займає значне, а часом і провідне місце серед мотивів, які спонукають людей до спільної практичної діяльності» [86].

О. Леонт'єв розглядає спілкування як своєрідну форму діяльності. Так він стверджує, що «діяльність спілкування ... в своїх типових формах має на меті

планування і координацію сумісної (безпосередньо продуктивної, матеріальної, а також і духовної, теоретичної) діяльності групи індивідів і суспільства загалом. Вона спрямована на забезпечення єдності мети та засобів і, таким чином, начебто обслуговує цю останню, виступаючи як засіб конструювання та оптимізації цієї діяльності» [288, с.154]. Ми поділяємо позицію дослідника, що: спілкування – це вид самостійної людської діяльності; це атрибут всіх інших видів людської діяльності і що це – взаємодія суб'єктів [288].

Важливою особливістю соціономічних професій від інших є те, що основним засобом реалізації професійної діяльності є комунікативна діяльність (спілкування з клієнтами). Її ще трактують як складну багатоканальну систему соціальних відносин і взаємодій особистостей. На думку Г. Андрєєвої комунікативна діяльність як процес складається фактично з трьох процесів: інтерактивного (налагоджує і регулює взаємодію суб'єктів спілкування), інформативного (здійснює обмін інформацією між суб'єктами і її аналіз) і перцептивного (здійснює рефлексію, взаємооцінку і взаємосприйняття суб'єктами один одного) [13, с.193].

В цілому, діяльність фахівців соціономічних професій спрямована на інших людей як представників різних соціальних та етнічних груп, що мають різноманітні інтереси, способи життя, уподобання: «специфіка професійної діяльності цього типу в тому, що її здійснюють в умовах постійного й безпосереднього спілкування працівника з іншими людьми» (Р. Каверіна) [207]. Умовою ефективності і результативності діяльності фахівців соціономічних професій є досконале володіння технологіями професійного спілкування, уміння встановити довірливі і ділові контакти працівника з клієнтами [207].

Професійна діяльність фахівців соціономічних професій полягає у безпосередній роботі з людьми, у діловому спілкуванні з ними. Це вимагає не лише фахових знань, але й технології взаємодії з іншими людьми, високої культури, толерантності, співчутливості, уважності, сформованої готовності до подальшого самовдосконалення, особистісного саморозвитку.

З позиції соціальної психології увагу привертає проблема визначення функцій особистості як суб'єкта комунікативної діяльності (концепція Б. Ломова). Б. Ломов вважає, що їх є два ряди. До першого ряду цих функцій дослідник відносить три класи функцій особистості як суб'єкта спілкування: 1) регулятивно-комунікативний, 2) інформаційно-комунікативний і 3) афективно-комунікативний класи функцій. Другий ряд функцій визначається ним дещо на інших підставах. Він також складається з трьох класів: 1) спілкування в процесі організації спільної діяльності; 2) пізнання один одного суб'єктів в процесі спілкування; 3) формування в процесі спілкування міжособистісних відносин між суб'єктами [305, с.149].

Визначальною для фахівців соціономічних професій є комунікативна діяльність від міжособистісного до групового рівня, ефективність якої залежить від рівня сформованості комунікативної компетентності. Для зазначеної діяльності характерними є такі аспекти: ознайомлення із проблемою, діагностика ситуації, вивчення ставлення клієнта до проблеми, моделювання можливих шляхів розв'язання проблеми із врахуванням ціннісних орієнтацій клієнта, робота з клієнтом, діагностика результатів роботи, в разі потреби продовження роботи.

Н. Рабецька характеризує комунікативну діяльність фахівця соціономічних професій як таку, яка виконує певну функцію і має етапну структуру: її виникненню передують етап мотиваційної готовності і налаштованості фахівця на комунікацію, далі розгортається орієнтувально-діагностичний і виконавчо-операційний етапи. Умовою успішної комунікативної діяльності є певний внутрішній ресурс, особистісні, когнітивні, інтелектуальні (мнемічні) здібності й здатності фахівця, його стратегічна й тактична вправність [435, с.33]. Комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціономічних професій, на її думку є складноструктурованим, полікомпонентним особистісним утворенням, що ґрунтується на сукупності знань, умінь і досвіду організації професійного спілкування та міжособистісної взаємодії на підставі конструктивного діалогу й характеризується здатністю сприймати й розуміти партнерів по взаємодії, застосовувати елементи вербальної і невербальної комунікації, вміннями

емоційної саморегуляції, запобігання і вирішення конфліктів у професійній діяльності, проявом толерантності й емпатії до навколишніх людей з метою надання їм необхідної допомоги під час вирішення нестандартних життєвих ситуацій» [435, с.7]. Означена компетентність аналізується на трьох рівнях: особистісному, поведінковому і пізнавально-оцінковому (А. Кидрон) [227, с.78].

С. Костюк стверджує, що розвиток компетентностей міжкультурної комунікації передбачає необхідність активізації міжкультурної взаємодії; бути уважним, не принижувати гідність партнерів спілкування, доказово, переконливо відстоювати свій погляд на предмет обговорення не зачіпаючи особистісних якостей співбесідника; контролювати час комунікації, проявляти етнічну толерантність [256].

У контексті нашого дослідження зацікавлення викликає лінгвометодична (лінгводидактична) компетентність (авторка О. Копусь). Дослідниця визначила такі її складові компоненти: інформаційний – це здатність сприймати, усвідомлювати й запам'ятовувати інформацію, самостійно здобувати нові знання; методологічний – це здатність самоспрямованого засвоєння загальнотеоретичних знань; логічний – це здатність до аналізу, синтезу, порівняння; особистісний – це спроможність до розвитку індивідуальних здібностей і талантів; комунікативний – це здатність творчо використовувати мову як засіб корисного спілкування; мотиваційний – це спроможність до самостійного визначення цілей діяльності, свідоме обрання форм і методів опанування знаннями; рольовий – це здатність опановувати визначений стандарт майбутньої професійної діяльності; аксіологічний (культурологічний) – це спроможність до засвоєння культурно-духовних цінностей суспільства; соціальний (здатність до встановлення позитивних суб'єкт-суб'єктних відносин в системах «студент-викладач», «студент-студент», вміння співпрацювати в колективі; проєктивний (здатність брати активну участь в конструюванні навчальних ситуацій; креативний (спроможність до швидкого реагування на різні ситуації); діагностичний (здатність до діагностичного аналізу, виявлення можливих проблем і пошук шляхів їхнього вирішення); предметний (уміння використовувати набуті знання і



навички в процесі професійної діяльності); технологічний (уміння будувати свою професійну діяльність на підставі розроблених технологій) [248, с.126].

Ознайомлення з науковими дослідженнями дозволяють дійти узагальнення, що професійна діяльність фахівців соціономічних професій носить яскраво виражений морально-етичний характер. Головною метою, предметом діяльності означених фахівців є соціальна підтримка, допомога особам, групам осіб подолати мінімізувати їхні проблеми, негаразди, покращити якість їхнього життя через налагодження ефективної соціальної взаємодії та комунікації. Важливо при цьому враховувати інтереси, потреби людей, представників різних культурних, соціальних та етнічних груп; не суперечити загальнолюдським духовно-культурним цінностям, загальноприйнятим морально-етичним принципам.

Вирішальною засадою успішності професійної діяльності фахівця соціономічних професій є професійно-духовні якості особистості та спосіб їхньої реалізації. До загальних вимог до особистості фахівця соціономічних професій слід віднести такі:

1) це гармонійність і високий рівень сформованості морально-етичних якостей (наявність високої духовності і моральності, цілісність і гармонійність Я-концепції, адекватна самооцінка, розвинена особистісна рефлексія і емпатійність, толерантність у стосунках із людьми своєї та інших етнічних груп, позитивне ставлення до життя в конкретному суспільстві і до його проблем);

2) наявність позитивно спрямованого сенсу життя, психічна і особистісна сфери мають бути несуперечливими та інтегрованими. Наявність ціннісних орієнтацій високого духовно-морального спрямування унеможливають використання маніпулятивної стратегії поведінки;

3) фахівець має не допускати особистісних неврозів, психозів, гострих неусвідомлюваних внутрішньо особистісних суперечностей, уникати внутрішньої психічної напруги;

4) відсутність інфантильності особистості фахівця соціономічної сфери, що проявляється у неадекватності самооцінки, концентрації на індивідуальних способах самовираження, завищеній вимогливості до емпатійних впливів з боку

соціуму щодо нього, різноманітних компенсаторних реакціях, зниженій здатності до рефлексії.

Суспільне призначення соціономічних професій вимагає від фахівця налаштування на творення добра для клієнтів і надання їм професійної допомоги. Йому мають бути притаманні високий рівень життєвих домагань, спрямованість на досягнення професійного успіху. Він мусить бути спроможним до конструктивного, адекватного та морального самовираження, самореалізації, зорієнтованим на постійний пошук нових методів роботи.

Отже, основні вимоги до особистості фахівця соціономічних професій охоплюють інтелектуальну, моральну, емоційну та спонукальну сфери, особистісні психічні процеси; духовно-культурну, естетичну та сферу міжетнічних і національних відносин, взаємодій із представниками інших етнічних і релігійних груп. Професія фахівця соціономічної сфери є невіддільною від способу його життя. Сам фахівець має перебувати в процесі постійного професійного саморозвитку і самовдосконалення. Існують певні протипоказання для праці в соціономічній сфері (недостатня база фахових знань, а також сформованих професійних умінь і навиків; психічне нездоров'я, егоїзм, неспроможність вибудовувати з клієнтами стосунки взаємоповаги, відсутність такої якості як толерантність, байдуже або зневажливо-вороже ставлення до культурно-духовних цінностей інших етносів, невміння організувати комунікативну діяльність, відсутність сформованих професійної і комунікативної компетентностей, аморальна поведінка тощо). Сучасний фахівець соціономічної сфери повинен усвідомлювати небезпеку зазначених особистісно-професійних недоліків, не допускати їх у своє життя і професійну діяльність.

## Висновки до першого розділу

Вивчення закономірностей і тенденцій розвитку світового співтовариства свідчить про те, що характерною ознакою більшості країн світу постає культурна етнічна й національна різноманітність. Все активнішими стають контакти між представниками різних культур, націй, етносів з їхнім розмаїттям духовних цінностей і світоглядних переконань. Все це актуалізує проблему співіснування в одному культурному просторі представників різних культур, націй, етнічних спільнот і груп, налагодження між ними конструктивних і толерантних міжособистісних відносин і взаємодій. За таких обставин особливої гостроти набуває проблема формування особистості, професійно і психологічно спроможної працювати у міжкультурному середовищі, знаходити форми порозуміння з представниками інших культур, що, відповідно, передбачає сформованість принципово нового світогляду, сприйняття культурного плюралізму як філософії мислення і практичної повсякденної реальності, позитивного ставлення до культурних відмінностей і особливостей інших людей, їх світоглядних переконань, релігій, звичаїв, обрядів, традицій; спроможної до ефективної міжкультурної взаємодії.

На основі аналізу наукових праць встановлено, що міжкультурна освіта – це педагогічний і соціально-психологічний феномен, який необхідно розглядати й аналізувати з позицій аксіологічного, культурологічного, системного, компетентнісного, комунікативного та інших підходів. Вона покликана суттєво вплинути на сутність ціннісно-сислової сфери особистості, спроможної не лише ефективно виконувати свою професійну роботу у міжкультурному середовищі, але й знаходити спільні компромісні варіанти розв'язання культурних протиріч у процесі професійної діяльності.

З'ясовано, що в сучасних наукових студіях дослідники проявляють плюралізм у трактуванні суті міжкультурної компетентності. Їх аналіз дає підстави стверджувати, що дослідники визначають міжкультурну компетентність як: ідеологію, яка дозволяє людям мирно співіснувати в мультикультурному

суспільстві; здатність інтеріоризувати духовні цінності різних культур, входити до нової культури; ідентичність, що інтегрує знання і зразки поведінки, в основі яких лежать принципи культурного плюралізму і мультикультуралізму. Однак більшість дослідників все ж поділяють думку, що міжкультурну компетентність доцільно розглядати як важливу умову успішної інтеграції у світовий соціум, як чинник зниження негативних впливів процесів інтеграції і культурної глобалізації, як умову, що дозволяє людині ефективно здійснювати життєдіяльність і виконувати професійні завдання і функції у міжкультурному середовищі.

На підставі аналізу напрацювань наукових студій визначено суть міжкультурної освіти як процесу організованого і цілеспрямованого формування міжкультурного світогляду, що ґрунтується на усвідомленні духовно-ціннісної єдності світових культур у їх неповторності і своєрідності, визнанні їх ціннісної різноманітності і сприяє формуванню міжкультурної компетентності.

Проаналізувавши різні підходи до розуміння суті поняття «міжкультурна компетентність», ми прийшли до узагальнення, що міжкультурна компетентність – це сформований в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій соціально-психологічний феномен, який дозволяє їм успішно функціонувати у міжкультурному соціальному середовищі з можливістю вільно демонструвати власні цінності та ціннісні орієнтації та толерантно ставитися до особистої свободи, характеру спілкування, діяльності представників інших культур.

Отже, міжкультурна компетентність є складним багатокомпонентним соціально-психологічним новоутворенням особистості, яке суттєво впливає на результативність міжособистісних відносин і взаємодій фахівців соціономічних професій з клієнтами в процесі виконання ними своїх професійних обов'язків у міжкультурному середовищі та проявляється в умінні добирати необхідні технології професійної діяльності з урахуванням соціокультурного контексту.

Реалії сучасного буття вимагають від представників соціономічних професій не лише фахових знань, умінь і навичок, технологій професійної

діяльності, психологічної стійкості, але й, що вкрай важливо, володіння технікою професійного спілкування (у тому числі й у міжкультурному контексті) та культурою поведінки.

У процесі дослідження з'ясовано, що перебіг процесу виникнення, становлення і розвитку групи соціономічних професій відповідає процесу розвитку і становлення сучасного суспільства. На цей процес мають вплив політичні, економічні, міграційні та інші чинники, які диктують потребу у фахівцях відповідного профілю, визначаючи їх професійні функції, завдання і ролі. Основними завданнями діяльності фахівців соціономічних професій у широкому контексті полягає у гармонізації і гуманізації системи людських відносин у суспільстві, в аналізі та прогнозуванні розвитку і наслідків соціальних процесів; у вузькому – у підтримці, розвитку соціального життя людини, сприянні (створенні) оптимальних умов життєдіяльності, життєвої і професійної реалізації кожної людини.

Реалії сучасного буття вимагають від представників соціономічних професій не лише фахових знань, умінь і навичок, технологій професійної діяльності, психологічної стійкості, але й, що вкрай важливо, володіння технікою професійного спілкування (у тому числі й у міжкультурному середовищі).

З'ясовано, що професійна підготовка фахівців соціономічних професій є складною освітньою системою, яка має постійно модернізуватися. У процесі осмислення модернізації системи професійної підготовки фахівців соціономічних професій мають враховуватися не лише суто фахові (розширення сфер і спрямувань професійної діяльності, упровадження інноваційних технологій, зростання потреб і вимог клієнтів та споживачів освітніх послуг), але й культурологічні чинники, в тому числі і вплив культурної глобалізації, інтенсифікація міжкультурної взаємодії, ймовірність життєдіяльності і здійснення професійної діяльності в міжкультурному середовищі та праці у міжкультурній команді.

## **РОЗДІЛ II. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

### **2.1. Концептуальні засади міжкультурної освіти у документах міжнародних об'єднань і організацій.**

З наростанням глобалізаційних та інтеграційних процесів та проголошенням Європейським Союзом (ЄС) стратегії освітньої політики, з урахуванням міжкультурної взаємодії як в середині ЄС, так і на міжнародній арені, створюються нові стратегічні перспективи для упровадження концептуальних засад міжкультурної освіти і професійної підготовки фахівців до роботи у міжкультурному середовищі, як необхідної умови поглиблення євро інтеграційних процесів.

У сучасних умовах уряди переважної більшості країн світу враховують зміни, зумовлені міграційними та інтеграційними процесами (зростання мобільності студентів, працівників у різних сферах, міграцію біженців з неблагополучних і бідних регіонів світу), долучаючись до ратифікації документів міжнародних об'єднань і організацій, до участі у програмах і проектах міжнародного та національного масштабів.

У міжнародному контексті провідними документами, якими задекларовано ідею рівності усіх народів. є документи Міжнародної Організації Об'єднаних Націй, а саме, Міжнародна Конвенція Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965 р.) [345]; Декларація ООН про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин (1992 р.) [154]; Декларація ЮНЕСКО «Про расу та расові упередження» (2019 р.) [151]; Декларація ЮНЕСКО «Принципів толерантності» (2019 р.) [152] та інші.

Документи міжнародних організацій систематизовано нами у хронологічному порядку і подано у додатках (Г-Є). У тексті дисертації вважаємо за доцільне схарактеризувати лише ті з них, в яких розкрито концептуальні засади

упровадження міжкультурної освіти та формування міжкультурної компетентності.

Безпосереднє відношення до запровадження концепції міжкультурної освіти в країнах європейської спільноти має Європейська хартія регіональних мов або мов національних меншин, прийнята у 1992 році. Основні положення хартії зобов'язують уряди європейських держав приймати відповідні закони та здійснювати заходи, спрямовані на поглиблення взаєморозуміння між всіма мовними групами населення країн та виховання поваги, розуміння і терпимості щодо регіональних мов або мов національних меншин [223].

Одним з провідних документів європейського масштабу, в якому актуалізовано правові засади запровадження міжкультурної освіти є Віденська Декларація (Vienna Declaration) (Рада Європи, 1993 р.) [673]. У цьому документі вперше визначено такі правові засади міжкультурної освіти: *демократія, правова держава, повага до прав людини і національних меншин, прийняття культурної, етнічної та релігійної різноманітності* (курсив наш – Пришляк О.) [673]; зафіксовано провідні положення створення Європейської комісії проти расизму та нетерпимості (ЄКРН) [673], законодавча діяльність якої спрямована на розробку документів та моніторинг стану справ у країнах стосовно відносин урядів європейських держав з громадянським суспільством та роботу державних і громадських органів з питань рівності [757].

Важливими документами Ради Європи, що визначають засадничі положення щодо способів реалізації освіти в багатонаціональних країнах, є Рамкова конвенція про захист національних меншин (Рада Європи, 1995 р.) та положення Європейської конвенції про громадянство (1997 р.) [233].

У двохтисячних роках проблема діалогу культур, міжкультурної освіти і міжкультурної компетентності набула нового трактування в документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи на численних конференціях, засіданнях робочих груп, в результаті чого було підготовлено і прийнято низку важливих міжнародних проектів і документів з питань розвитку культурного розмаїття, зниження ризику дискримінації національних меншин, і, закономірно, запровадження

мультикультурної освіти та формування міжкультурної компетентності як вагомого чинника і, в певній мірі, умови гармонізації міжкультурних стосунків представників європейських народів. Зокрема, на вирішення цих завдань спрямований проект Ради Європи «Мовна політика заради багатокультурної та багатомовної Європи» (Рада Європи, 2000 р.), що сприяв створенню Рамкової системи опису навчання іноземних мов та основ Європейського мовного Портфелю і Мовного Паспорту. Ці документи були запроваджені у всій Європі і їх можна назвати «європейськими мовними посвідченнями», і є одним із головних інструментів реалізації міжкультурної освіти. Зауважимо, що положення проекту вплинули на встановлення щорічного Європейського дня мов. Зазначимо, що європейська мовна політика спрямована на: (1) заохочення до вивчення іноземних мов від наймолодшого віку (вивчення, принаймні, двох іноземних мов); (2) створення можливостей вивчення мов у будь-якому віці; (3) заохочення до вивчення іноземних мов у контексті культури країни, мова якої вивчається; (4) збереження рідкісних та вимираючих мов [392].

За ініціативи Ради Європи у 2000 р. було проведено освітню акцію «Європа – це більше, ніж тобі здається» (Рада Європи 2000 р.), у рамках якої було реалізовано низку заходів під загальною ідеєю «Реакція на багатокультурне суспільство». У матеріалах, розроблених і поширених у рамках акції, наголошено, що кінець ХХ ст. у міжнародній практиці ознаменувався тенденцією зростання нетерпимості до «інших». Вважаємо за доцільне зауважити, що в матеріалах акції чітко простежується концептуальна позиція щодо необхідності упровадження різних видів і форм мультикультурної освіти; наголошено, що визнання і упровадження мультикультурної освіти в сучасних умовах полягає в реалізації таких провідних завдань: сприяти у розпізнаванні нерівності, несправедливості, расизму, стереотипів і упередженості та надавати знання і формувати навички, що допомагатимуть протистояти таким явищам як расизм і ксенофобія, якщо вони будуть мати місце в суспільстві [343].

Як свідчить аналіз опрацьованих нами документів, Україна, як член Ради Європи та ОБСЄ, ратифікувала значну частину міжнародних документів,



прийнятих європейськими законодавцями, що спрямовані на захист вразливих категорій населення (іммігрантів, національних меншин) від проявів расизму та ксенофобії. Ці документи виконують роль провідних орієнтирів при стратегічному проектуванні внутрішньої політики держави стосовно сприяння розвитку України як багатокультурної країни, запровадження мультикультурної освіти та визначення необхідності формування міжкультурної компетентності фахівців соціальної сфери.

У 2002 р. Рада Європи прийняла документ «Нові виклики мультикультурної освіти: релігійне різноманіття та діалог у Європі» (Рада Європи, 2002 р.) [773]. У вересні 2003 р. міністри вищої освіти 33 європейських країн зібралися для того, щоб оцінити досягнуті успіхи та окреслити пріоритети й нові завдання на перспективу, маючи на меті прискорення реалізації проекту створення Європейського простору вищої освіти, в результаті чого було прийнято Комюніке конференції міністрів вищої освіти Європи (Берлін, 2003 р), у якому зазначено, що створення Європейського простору вищої освіти виграє від поєднання з Європейським простором наукових досліджень, посиливши таким чином фундамент створюваної «Європи знань». Мета такого утворення полягає у збереженні культурного багатства та розмаїття Європи, які базуються на успадкованій різноманітності традицій та сприянні потенціалу інновацій, соціальному та економічному розвитку через зміцнення співпраці європейських вищих навчальних закладів [88].

У 2003 р. міністри освіти європейських країн на сесії в Афінах прийняли спеціальну Декларацію європейських міністрів освіти з питань мультикультурної освіти в новому європейському контексті «Мультикультурна освіта: управління різноманітністю, зміцнення демократії» (Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy) (Рада Європи, Афіни, 2003 р.) [690], у якій акцентовано увагу на взаємозв'язку між процесами утвердження демократії і розвитком мультикультурної освіти та ролі цих провідних складових у реформі європейської системи освіти. У документі зазначено, що шлях до мирного співіснування багатокультурного суспільства пролягає у створенні демократичної освіти. Значну

роль відведено дидактичним аспектам європейської системи освіти та рекомендовано розпочати дослідження з проблем мультикультурної освіти, а саме визначення змісту загальної і вищої освіти у контексті забезпечення її міжкультурності. У документі вперше визначено бажану професійну компетентність фахівців, здатних працювати над упровадженням в практику знань і вмінь міжкультурного характеру. Зокрема, зазначено, що такі фахівці мають вміти: виконувати різноманітні ролі та вміти працювати з групами людей різних рас, національностей, віросповідань і переконань. У документі схарактеризовано доцільні підходи до організації навчання і рекомендовано конкретні форми і методи роботи; зазначено, що навчання має здійснюватися на основі співпраці з опорою на ключовий дидактичний принцип «навчання спільному життю» («навчання спільно жити»). У документі значну увагу приділено необхідності і доцільності більш інтенсивного використання нових інформаційно-комунікаційних технологій в процесі мультикультурної освіти. У Декларації підкреслено, що мультикультурна освіта має стати постійним компонентом освітньої політики всіх європейських держав. Це завдання може бути виконане шляхом відповідної розробки програм упровадження мультикультурної освіти в процес як загальної, так і професійної освіти всіх категорій громадян та відповідної підготовки осіб, задіяних до реалізації цього процесу [690].

До схарактеризованих вище документів Ради Європи та Європейського Союзу, що декларують ідею реалізації мультикультурної освіти і формування міжкультурної компетентності вважаємо за необхідне додати Рекомендацію № 84 Комітету міністрів Ради Європи 1984 р., в якій йдеться про підготовку викладачів для більш ефективного запровадження в практику професійної підготовки мультикультурної освіти [690] та Декларацію з нагоди 50-річчя культурної співпраці в Європі (Declaration on 50 years of cultural cooperation in Europe), (Польща, 2004 р.), в якій заявлено, що Європа має забезпечувати культурну свободу та сприяти культурному розмаїттю, щоб кожна людина могла розвивати власну культурну ідентичність. У цьому плані заслуговують на увагу й схвалення

ініціативи, спрямовані на захист та визнання специфіки культурних цінностей та права кожної держави здійснювати власну національну державну політику у сфері культури. Зокрема, заявлено, що країни повинні будувати міжкультурний діалог, включаючи його міжрелігійний аспект, повністю поважаючи принципи, на яких він заснований [840].

Ідеї міжкультурної освіти і підготовки молодих людей до життєвої і професійної реалізації в міжкультурному середовищі задекларовані у Декларації та Плані дій Третього саміту Ради Європи (Варшава, 2005 р.), (Declaration and Action Plan of the Third Summit of the Council of Europe), в яких зазначено, що освіта і культура є ключовими для забезпечення збереження та розвитку цінностей міжкультурності в соціумі [675]. На основі Декларації Третього саміту цього ж року була прийнята Декларація про стратегію Ради Європи щодо розвитку міжкультурного діалогу («Декларація Фаро») (Faro Declaration) (Португалія, 2005 р.) [676].

Ідея міжкультурності знайшла подальший розвиток у «Конвенції про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження», прийнятій Генеральною конференцією ООН з питань освіти, науки (Париж, 2005 р) [89]. У документі визначено такі провідні цілі заохочення розмаїття форм культурного самовираження: (1) охорона та сприяння розмаїттю форм культурного самовираження; (2) створення умов для розквіту й вільної взаємодії культур на взаємовигідній основі; (3) заохочення діалогу між культурами для забезпечення більш широких і збалансованих культурних обмінів у всьому світі в інтересах взаємоповаги культур і культури миру; (4) заохочення міжкультурності для розвитку взаємодії між культурами в дусі наведення мостів між народами; (5) формування й заохочення поваги до розмаїття форм культурного самовираження й підвищення усвідомлення цінності цього розмаїття на місцевому, національному та міжнародному рівнях; (6) підтвердження важливості взаємозв'язку між культурою та розвитком для всіх країн, особливо тих, що розвиваються, і підтримка заходів, що здійснюються на національному та міжнародному рівнях, для забезпечення визнання справжньої цінності цього

взаємозв'язку; (7) визнання особливого характеру культурної діяльності, культурних товарів та послуг як носіїв самобутності; (8) підтвердження суверенних прав держав на підтримку, прийняття й здійснення політики та заходів, які вони вважають доцільними для охорони й заохочення розмаїття форм культурного самовираження на своїй території; (9) зміцнення міжнародної співпраці в дусі партнерства, зокрема, для збільшення можливостей країн, що розвиваються, для охорони й заохочення розмаїття форм культурного самовираження [89].

У 2006 р. ЮНЕСКО було прийнято постанову з питань мультикультурної освіти, яку можна трактувати як керівництво для міжнародних дій у галузі мультикультурної освіти [773], а Комісія ЄС та Європейського Парламенту розробила і опублікувала Рекомендації Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» («Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for life-long learning»), у якій міжкультурні та громадянські компетенції були визначені як знання та вміння, що дають можливість людям гармонійно співіснувати у міжкультурних суспільствах та вирішувати конфлікти. Однією з восьми компетенцій було визначено «Обізнаність та самовираження у сфері культури». У документі, зокрема, підкреслено, що чітке розуміння своєї власної культури та культурна усвідомленість мають бути основою для сприйняття та поваги до різноманітних культурних проявів [87].

Справжнім конденсатом напруженої праці політиків, державних та громадських діячів, експертів з різних країн, представників різних культур, релігій і поглядів стала Біла книга Ради Європи з міжкультурного діалогу (White Paper on Intercultural Dialogue) під назвою «Жити разом у рівності й гідності» (Living Together As Equals in Dignity), прийнята 47 країнами – членами Ради Європи у 2008 р. на 118-й сесії Комітету міністрів Ради Європи, що проходила на рівні міністрів закордонних справ країн-членів Ради Європи. 2008 р. був оголошений роком міжкультурного діалогу [47] (Додаток В). Цей документ є свідченням культурно-освітнього консенсусу, досягнутого міжнародним

співтовариством країн об'єднаної Європи та інших прогресивних держав щодо дискусійних питань розуміння сучасним людством проблем національної, релігійної, культурної толерантності, міжнаціонального єднання і спрямованості до безконфліктності, досягнення всіма країнами і народами світу компромісів при вирішенні будь-яких проблем.

У Білій книзі стверджується, що міжкультурний підхід має бути основою моделі управління міжкультурним розмаїттям і базуватися на гідності окремої людини і на спільних фундаментальних цінностях, повазі як до спільної спадщини, так і до культурного розмаїття. У цьому документі здійснено аналіз попередніх підходів до вирішення питань культурного розмаїття та причин їх недостатньої дієвості, подано стислий опис поточної ситуації в Європі щодо факторів зростання культурного розмаїття, збільшення внутрішніх міграційних процесів, кількості іммігрантів і біженців з усього світу. Наголошено, що у міжкультурному діалозі мають бути задіяні як окремі особи, так і суб'єкти соціальної структури, а саме неурядові організації, релігійні громади, політичні партії і що кожен рівень управління (місцевий, регіональний, національний і міжнародний) має бути задіяний до процесу демократичного менеджменту культурного розмаїття. Міжкультурний діалог у книзі трактується як процес, що складається з відкритого та ввічливого обміну поглядами між особами й групами осіб з різним етнічним, культурним, релігійним і мовним походженням та культурною спадщиною на основі взаєморозуміння і поваги.

У документі зазначено, що найбільш важливою складовою міжкультурного діалогу є освіта, її вдосконалення, доступність для всіх, хто прагне до знань, а також вироблення загальних міжнародних критеріїв оцінки освітніх процесів і кваліфікацій [47]. Біла книга розглядає розвиток міжкультурного діалогу через вивчення і викладання знань міжкультурного характеру, а міжкультурну компетентність як важливу здатність, яку має розвивати кожен індивід. Заявлено, що навички, потрібні для міжкультурного діалогу, не можна набути автоматично; їх треба здобувати, засвоювати на практиці і використовувати протягом життя [47]. Важлива роль у формуванні міжкультурної компетентності відводиться

неформальній міжкультурній взаємодії студентів із представниками різних етнокультурних спільнот поза закладами вищої освіти, в процесі участі в усіх формах добровільної громадської діяльності [47]. Втілення положень документу стало першим кроком з реалізації проекту Ради Європи «Скажіть ні дискримінації!».

Проблему міжкультурності на новий рівень підняв Європейський рік міжкультурного діалогу, у рамках якого відбулося 524 заходи національних масштабів; розроблено 406 довгострокових проектів загальноєвропейського рівня; забезпечено підтримку європейських організацій для національних проектів у кожній з країн-членів та партнерських програм, метою яких стало налагодження міжкультурного діалогу між етнічними спільнотами [414].

В Україні також спостерігається зростання статусу міжкультурного контексту освіти. Цьому у значній мірі сприяла конференція «Майбутнє молодіжної політики Ради Європи: План до 2020 р.», що була проведена у Києві у 2008 р. і присвячена обговоренню шляхів розширення можливостей молоді для просування культурної різноманітності й міжкультурного діалогу, а мультикультурну освіту визнано особливо актуальною для просування міжкультурного діалогу і протидії расизму та нетерпимості.

У 2008 р. Європейська Комісія Ради Європи започаткувала дискусію щодо того, як освітня політика може сприяти вирішенню проблем, пов'язаних з імміграцією та внутрішніми потоками біженців ЄС, прийнявши Зелену книгу «Міграція та мобільність: виклики та можливості для освітніх систем ЄС» (The Green Paper «Migration and Mobility: challenges and opportunities for EU education systems»), (Європейська Комісія, 2008 р.). У цьому документі запропоновано механізм пристосування різноманітності мов та культурних світоглядів до єдиної освітньої системи; висвітлено особливості формування міжкультурної компетентності, адаптації вчителів і викладачів та пошук порозуміння між сім'ями іммігрантів та громадами [773].

Ідею міжкультурності актуалізовано у Всесвітньому звіті ЮНЕСКО «Інвестиції в культурне різноманіття та міжкультурний діалог» (2009 р.) [901], у

доповіді Рада Європи «Жити разом: Поєднання різноманітності та свободи в Європі XXI століття» (2011 р.) [677], у резолюції ЄС «Міжкультурний діалог, культурне різноманіття та освіта» 2016 р., у яких вказано важливість упровадження міжкультурного діалогу в освітню практику, формування міжкультурної компетентності, як важливих інструментів попередження конфліктів [888]. Ця ідея знайшла подальший розвиток у документі, затвердженому Радою Європи 2016 р. «Компетенції демократичної культури. Жити разом як рівні в культурно різноманітних демократичних суспільствах», у якому представлено концептуальну модель компетенцій, якими мають володіти молоді люди в культурно різноманітних демократичних суспільствах. Ці компетенції були адаптовані для освоєння у закладах вищої освіти по всій Європі, а також для запровадження у національних навчальних планах та навчальних програмах. Заявлено, що міжкультурний діалог є важливим для забезпечення включення всіх громадян у міжкультурні взаємодії [678].

Реалізація ідеї міжкультурної освіти знайшла логічне продовження в програмі Ради Європи «Міжкультурні міста», що передбачає налагодження різноманітних міжособистісних відносин між представниками різних етнокультурних спільнот. В рамках програми кожному місту-учаснику надається «Індекс міжкультурного міста», що є інструментом їх порівняльного аналізу.

У червні 2017 р. Комітет з питань освіти та культури Ради Європи провів конференцію під назвою «Навчання міжкультурного діалогу. Жити разом у Європі». На особливу увагу заслуговують матеріали доповіді, опублікованої робочою групою Комітету за результатами проведеної конференції «Навчання міжкультурного діалогу та компетенції», присвячені аналізу взаємозв'язку між культурою, демократією та міжкультурним діалогом у міжкультурних суспільствах. У доповіді наголошено, що вирішальне значення для міжкультурного діалогу має демократичне ставлення, оскільки шанобливе спілкування та діалог може відбуватися лише тоді, коли люди вважають один одного демократично рівними. Розроблені компетенції міжкультурного діалогу ґрунтуються на навичках слухання, навичках аналітичного мислення та емпатії,

відкритості до інших та толерантності до неоднозначності, коли стикаються з непримиренними розбіжностями в поглядах [672].

У контексті розробки й упровадження концептуальних засад міжкультурної освіти особливої уваги заслуговують матеріали Копенгагенської конференції 2018 р. «Демократична культура – від слова до дії», а саме затвердження Рамки компетентностей для культури демократії, яка розкрита в трьох томах. Перший том містить модель компетентностей, яку було створено міждисциплінарною командою міжнародних експертів після проведення широких досліджень і консультацій. Двадцять компетентностей базуються на цінностях, ставленнях, уміннях, знаннях та технологіях міжкультурного діалогу. У другому томі подано визначення, які характеризують навчальні цілі та методику засвоєння кожної компетентності з допомогою дескрипторів, які мають допомогти викладачам створювати навчальні ситуації, в процесі реалізації яких у студентів і формується та чи інша компетентність.

У третьому розділі першого тому означеного документу, що носить назву «Потреба культури демократії та міжкультурного діалогу» наголошено на тому, що компетентності не набуваються автоматично; їх потрібно формувати і застосовувати. Рамка компетентностей допомагає навчальному плануванню досягти цієї мети – надати можливість студентам стати самостійними та активними громадянами, забезпечивши їх відповідними компетентностями, необхідними для демократії та міжкультурного діалогу. Результати Рамки компетентностей для культури демократії використані для розробки «Стратегії впровадження Рамки компетентностей для культури демократії» у закладах вищої освіти в країнах ЄС [674].

Рада Європи робить свій внесок у розвиток міжкультурного діалогу за сприяння таких інститутів, як Європейський центр за глобальну незалежність і солідарність (Центр «Північ-Південь», м. Лісабон), Європейський центр сучасних мов (м. Грац), Європейські молодіжні центри (м. Страсбург, м. Будапешт), Європейський центр імені Вергеланда (м. Осло) та Європейський культурний центр (м. Дельфи). Вважаємо за доцільне зауважити, що програми та проекти,



націлені на навчання та підготовку не лише безпосередньо працівників, що задіяні в міжкультурній взаємодії та міжкультурному діалозі, але й тренерів, здатних після проходження відповідного освітнього курсу, самостійно проводити такі навчання.

Європейським Союзом створено Європейський сайт з питань інтеграції (European Web Site on Integration), де розміщується інформація та нормативно-правові документи з питань міжкультурної взаємодії різних народів і етнічних спільнот, міграційних процесів, організації мультикультурної освіти. Аналіз програм та тренінгів з питань освітньої інтеграції і організації мультикультурної освіти на даному сайті свідчить про те, що необхідність володіння міжкультурною компетентністю охоплює широкий спектр професій: державні службовці, правоохоронці, працівники медичної, педагогічної, соціальної і соціокультурної сфер, представники неурядових громадських організацій та ЗМІ, викладачі вищих закладів освіти, фахівці соціономічних професій тощо.

Отже, на основі проведеного аналізу міжнародних та європейських нормативних документів та рекомендацій можемо констатувати, що у сучасних умовах міжнародні об'єднання і організації, уряди країн, усвідомлюючи у повній мірі виклики сучасного буття, активно працюють над розробкою документів, програм і проектів міжнародного та національного масштабів, спрямованих на попередження й ліквідацію дискримінації та нетерпимості, заохочення культурного різноманіття та різних форм міжкультурного діалогу та впровадження концептуальних засад міжкультурної освіти.

## **2.2. Формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічної сфери у вищих навчальних закладах США.**

Різке збільшення імміграції та національно-етнічна реальність у США викликали необхідність пошуку базової основи реформування навчального процесу на підставі пошуку об'єднувальної складової, якою і стала концепція мультикультурної освіти [881].

Система мультикультурної освіти почала запроваджуватися у США під впливом наростаючих міжетнічних конфліктів та непорозумінь і стала важливим інструментом їх попередження, подолання і гармонізації відносин між різними етнокультурними групами. Першим її етапом стало зародження мультиетнічної освіти (Multiethnic education), яка в цілому мала позитивний вплив на взаємини між представниками різних етнічних груп. Ми поділяємо наукову позицію І. Балицької стосовно того, що з часом мультиетнічна освіта перетворилася в мультикультурну, яка історично визнана значно ефективнішим чинником і засобом підготовки фахівців до роботи у міжкультурному середовищі, ніж мультиетнічна освіта [29].

У своїй праці «Мультикультурна освіта: історичний розвиток, виміри та практика» («Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice» Дж. Бенкс (J. Banks) визначає такі провідні етапи розвитку мультикультурної освіти в США: *перший (етнологічний)* – характеризується розробкою на інституційному рівні та практичною реалізацією концепцій та теорій етнічних досліджень американських істориків у педагогічній практиці; *другий (мультиетнічна освіта)* – виник внаслідок розуміння того, що впровадження вивчення етнічної складової в навчальні програми для реформи шкільної освіти є недостатнім кроком для підвищення рівня освіти, спрямованої на розвиток більш демократичних міжкультурних, міжетнічних відносин. Така ситуація викликала потребу внесення структурних та системних змін в освітню практику загалом; власне тому *третій етап* (удосконалення освітніх програм) полягає у зміні навчальних програм у закладах середньої освіти, коледжах та університетах, які мають охопити історію та культуру представників етнічних та інших соціальних груп, зокрема людей з особливими потребами; *четвертий етап (теоретичного обґрунтування)* передбачає розробку теоретичних основ мультикультурної освіти, організації досліджень та практичної реалізації всіх аспектів мультикультурної освіти, включаючи расові, класові, статеві, релігійні та інші особливості й відмінності [624].

Мультикультурна освіта розглядалась як інструмент, що допомагає вживати заходів для захисту прав людини, таких як класова дискримінація; гендерна категоризація та субординація; расизм у сфері управління соціальними послугами, освітою та громадським сектором і попередження дискримінаційного поводження з біженцями–шукачами притулку та іммігрантами [624].

Після Другої світової війни американські коледжі та університети ставали все більш різноманітними (за соціальною структурою, расовим складом, статтю, етнічною приналежністю, віком, сексуальною орієнтацією та збільшенням чисельності людей з особливими потребами та обмеженими можливостями). Це знайшло відображення у Законі про громадянські права 1964 року (The Civil Rights Act of 1964) створив правову основу й можливості для відкриття академічних шкіл для афроамериканців та інших етнокультурних груп. Зокрема «Закон про імміграцію» (1965 р.) (Immigration Act of 1965) дозволив іммігрантам навчатись у закладах вищої освіти [632].

Розвитку мультикультурної освіти у США в значній мірі сприяло впровадженням нових освітніх програм, таких як створення системи коледжів у громадах (Community college systems), створення програм безперервної освіти для жінок (Continuing education for women) та створення Комісії з рівних можливостей (Equal Opportunities Commission) [632].

І. Балицька стверджує, що завдання мультикультурної освіти почали вирішуватися за допомогою двомовної освіти (Bilingual education), що допомагало представникам національних меншин усвідомити свою культурну та етнічну ідентичність. При цьому запровадження двомовної освіти було зумовлене низкою соціокультурних чинників: потребою налагодження міжетнічної комунікації та збереження національних мов етнічних меншин, посиленням впливу іммігрантів на соціокультурне життя країни в цілому, настирливим прагненням до збереження їх культурно-етнічної самобутності [29]. Звернення до мультикультурної освіти було продиктоване необхідністю модифікації навчальних програм, які б враховували різні погляди. У цей період такі освітні організації США, як Національна рада соціальних досліджень (National Council for Social Studies),

Національна рада вчителів англійської мови (National Council of Teachers of English), Американська асоціація коледжів з освіти вчителів (American Association of Colleges for Teacher Education) очолили кампанію, яка передбачала включення етнічного компонента до змісту освіти та навчальних програм [881].

До кінця ХХ ст. вища освіта США фактично наблизилась до реалізації мети мультикультурної освіти: формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціальної сфери [25]. Вважаємо за доцільне зауважити, що заклики щодо включення етнокультурного матеріалу у навчальні програми надходили не лише від представників культур, етнічних груп, які раніше були виключені загалом з системи вищої освіти, але й від викладачів, студентів, керівників бізнесу та широкої громадськості. По мірі того, як дебати з приводу включення елементів мультикультурної освіти звучали все гучніше, дослідження та практика упровадження концепції мультикультурності набували з роками все більшого прискорення. У 60-х та 70-х рр. ХХ ст. різноманітні аспекти мультикультурності розроблялися та пропагувалися, насамперед, на новостворених спеціальних кафедрах та у програмах, організованих, зазвичай, навколо однієї групи, такої як азіатсько-американські дослідження або афроамериканські дослідження. До 80-х рр. ці спеціалізовані галузі знань дали поштовх розробці та створенню сотень навчальних планів і програм дисциплін у коледжах та університетах, в яких вагомо присутній зміст міжкультурного характеру. Цей процес отримав назву інтеграції або трансформації навчальних програм. Такі програми включали нові знання до існуючих курсів, деякі з яких були в основному курсі, інші – на факультативних курсах.

Особливої уваги проблема формування міжкультурної компетентності набула в ході вивчення особливостей міжкультурної комунікації [709]. Подальші дослідження у цій сфері сприяли становленню міжкультурної комунікації як самостійного наукового напрямку. Перше визначення міжкультурної комунікації запропонували в 1972 р. американські вчені Л. Самовар (L. Samovar) і Р. Портер (R. Porter) у книзі «Комунікація між культурами» («Communication between Cultures»). Згідно з їх визначенням, міжкультурна комунікація – це такий вид

комунікації, в якому обоє учасників належать до різних культур [855]. Учені США продовжили вивчати концепцію міжкультурної комунікації та згодом з середини 60-х р. низка університетів Америки запровадили курси з міжкультурної комунікації. З 1977 р. публікується журнал у галузі міжкультурної комунікації «Міжнародний журнал з міжкультурних відносин» («International Journal of Intercultural Relations»); створена Асоціація міжкультурної комунікації. (Intercultural Communication Association) [855]. Саме у цей час починає формуватися нове бачення проблем міжкультурного спілкування західних та незахідних культур. У нових умовах розширення обміну між країнами в галузях ділового спілкування постає необхідність розробки адекватних теоретичних основ вивчення процесу взаємодії, пошуку ефективних засобів міжкультурного спілкування і досягнення вищого рівня компетентності.

У американській науковій думці чітко відстежується взаємозв'язок і взаємозумовленість трьох понять: принципу «мультикультуралізму» як науково-методологічної основи розробки концептуальних засад мультикультурної освіти; поняття «мультикультурної освіти» як базової основи формування міжкультурної компетентності і поняття «міжкультурної компетентності» як соціально-психологічного новоутворення особистості культурологічного і гуманістичного характеру, що формується в результаті навчання у вищому навчальному закладі (результат мультикультурної освіти). Зокрема, І. Білецька вважає, що принцип мультикультуралізму «це принцип функціонування та співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівність, толерантність та органічність зв'язку з представниками інших культур, взаємозбагачення культур» [49, с.94].

Американська Асоціація з контролю і розвитку навчального плану (Association for Supervision and Curriculum Development) визнала обов'язковість запровадження мультикультурної освіти як базової основи для формування міжкультурної компетентності, що трактується як визнання і поширення культурного розмаїття, духовно-культурних цінностей, толерантного ставлення до інших культур, вагомий чинник єдності американської нації.

І. Бахов у монографії «Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США» [33] представив концепції мультикультурної освіти, які лежать в основі теоретичного обґрунтування і впровадження у США: (1) *етнічну концепцію*, згідно з якою суттєвим є додавання етнічного та культурно-специфічного компонентів до змісту освіти, переважно дисциплін гуманітарного циклу, задля інтеграції змісту освіти на загальнокультурній і культурно-специфічній основах; (2) *концепцію культурної деривації*, суть якої полягає в тому, що студентам, які належать до афроамериканців, вихідців із латиноамериканських і азійських країн необхідна компенсація недоотриманих в школі знань за допомогою специфічних освітніх програм; (3) *мовну*, яка базується на ідеї про те, що важливою метою мультикультурної освіти є виховання полілінгвістичної особистості, яка володіє мовами інших народів, здатної до діалогу, обміну думками; (4) *концепцію антирасизму* (запровадження навчальних курсів антирасистського спрямування); (5) *концепцію радикалізму або критичного мультикультуралізму*, суть якої полягає в тому, що система освіти в її нинішньому вигляді не має змоги суттєво впливати на міжнаціональні і соціальні відносини в суспільстві, тому її необхідно радикально реформувати; (5) *концепцію генетичного детермінізму*, основні положення якої можна сформулювати таким чином: своєрідність культур і рас пов'язана з реалізацією генетично успадкованої програми розвитку; представники певних етнокультурних груп мають значно нижчі показники успішності в школі через біологічні, генетичні особливості» [33, с.183-185].

Комісія з мультикультурної освіти Американської Асоціації Коледжів з підготовки вчителів (Commission on Multicultural Education) у 1972 р. затвердила формулювання сутності мультикультурної освіти та її підсумкового результату (формування міжкультурної компетентності) таким узагальненням: «мультикультурна освіта – це освіта, цінністю якої є плюралізм культур. Вона орієнтує школи і вищі навчальні заклади на культурне збагачення дітей і молоді, розроблення програм зі збереження й розширення культурного плюралізму; визнає відмінності в культурі як факт життя американського суспільства,

підтверджуючи, що культурна багатоманітність є цінним ресурсом, котрий варто зберігати й примножувати; він ґрунтується на знанні й розумінні відмінностей у культурі. Важливим є визнання відмінностей в культурі різних людей, а ефективна навчально-виховна програма робить рівність культур реальною» [49, с.95].

У цілому можна стверджувати, що формування міжкультурної компетентності у США є результатом упровадження мультикультурного освітнього середовища та мультикультурної освіти, які відображають синтезовані в одну цілісну концепцію різні підходи до гармонізації етнокультурних відносин в американському суспільстві з їхньою наростаючою релігійно культурною різноманітністю, а отже і міжкультурністю.

Американські дослідники Дж. Бенкс (J. Banks), С. Беннет (C. Bennet), С. Ніето (S. Nieto) визначили мету формування міжкультурної компетентності у такій редакції:

– міжкультурна компетентність має сприяти адаптації особистості до соціальних, культурних, економічних реалій життя в умовах міжкультурної різноманітності і взаємостосунків представників різних етнокультурних груп;

– міжкультурна компетентність має формувати інтелектуальний, соціальний, культурологічний потенціал, що базується на знаннях міжкультурного характеру, принципах гуманності і толерантності;

– міжкультурна компетентність має сприяти формуванню індивідуума, спроможного до активної взаємодії з представниками інших етнокультурних груп, ефективної професійної діяльності в міжкультурному середовищі; котрому притаманне почуття поваги до духовних і моральних цінностей інших культур (Дж. Бенкс (J. Banks) [625], С. Беннет (C. Bennet) [633], С. Ніето (S. Nieto) [834]).

Суттєвим чинником, що впливає на процес формування мультикультурного суспільства у США є релігія різних етнокультурних груп. Зокрема, різке збільшення емігрантів із азійських і африканських країн сприяло посиленню впливу в країні таких релігій як індуїзм, буддизм, іслам. Жорсткі канонічні правила і заборони цих релігій суттєво впливають на процес формування в

американських громадян міжкультурної свідомості і мультикультурного світогляду.

Аналіз досліджень Дж. Бенкса (J. Banks) [624, 625] дозволив визначити визначені дослідником принципи формування міжкультурної компетентності в процесі мультикультурної освіти у США:

- формування міжкультурної компетентності слід трактувати як процес зближення духовно-культурних відмінностей між етносами;

- процес мультикультурної освіти слід розпочинати із ідентифікації студентами своєї етнокультурної приналежності та її особливостей;

- процес формування міжкультурної компетентності має відображати реальну етнокультурну ситуацію в суспільстві;

- формування міжкультурної компетентності має передбачати певні етапи і здійснюватися в чіткій і логічній послідовності;

- успіх у формуванні міжкультурної компетентності залежить від науково-педагогічної підготовленості викладачів до цієї місії, а також від мотивації як викладацького складу, так і студентів;

- формування міжкультурної компетентності має мати продовження в ході неперервної самоосвітньої і культурологічної роботи поза межами вищих навчальних закладів;

- ідеї мультикультурної освіти мають бути відображені у всіх навчальних програмах і бути присутніми в процесі викладання учбових дисциплін [624, 625].

Суттєвим доповненням до визначення основоположних засад мультикультурної освіти у США є Програма культурного об'єднання американських громадян (American Citizens Association Cultural Program), яка по суті є концепцією мультикультурної освіти, яка покликана сприяти тому, щоб антирасизм став невід'ємною частиною освіти на всіх рівнях і базувався не на одній, окремо взятій культурі, а дозволяв ознайомлюватися з духовним багатством різних культур і субкультур суспільства, жодна з яких при цьому не домінує, а всі перебувають в стані взаєморозуміння [29]. Дж. Бенкс (J. Banks) зазначає, що в структурі освіти США присутні чотири моделі реалізації принципу



мультикультуралізму: «А», «В», і «D», у яких поступово з'являються курси з вивчення історії і культурно-духовних особливостей афроамериканців, американців латиноамериканського і азійського походження та ін., а також країн, звідки походять зазначені громадяни США [627, с.112].

Дж. Гебріел (J. Gabriele) при визначенні змісту учбових дисциплін запропонував взяти за основу такі підходи до реалізації принципу мультикультуралізму: підхід так званого окремого внеску, при якому до змісту учбової дисципліни необхідно включати окремі матеріали про діяльність різних етнокультурних груп і про їхні духовно-культурні особливості; адитивний підхід, за якого усі навчальні дисципліни, окрім окремих вузько спеціалізованих, мають містити положення, матеріали, пов'язані з теорією міжкультурності; питання, які виносяться на обговорення студентів, аналізуються, виходячи із принципу мультикультуралізму; трансформаційний підхід, за якого викладання учбових дисциплін має базуватися на представленні різноманіття духовно-культурних цінностей народів світу. При використанні цього підходу, активно застосовуються дискусії і обговорення; студентам надається можливість сформувати особистісну позицію в тих чи інших питань культурології; (4) підхід соціально-культурологічної співучасті, що передбачає активну участь студентів у проектах і програмах, в яких їм надається можливість застосувати сформовану міжкультурну компетентність, а також поглибити і систематизувати свої знання мультикультурного спрямування [724].

У процесі формування мультикультурної освіти було розроблено низку уніфікованих вимог до процесу формування міжкультурної компетентності фахівців соціальних професій, провідними серед яких є: наявність антропологічних та психологічних знань; вміння ефективно застосовувати методи вербальної та невербальної комунікації в процесі міжкультурної взаємодії; усвідомлення ролі соціокультурних чинників у професійній діяльності (релігійні канони, духовно-культурні цінності, традиції, звичаї, обряди різних етнокультурних груп) та їх впливу на особистість; психологічна готовність до здійснення своєї професійної діяльності в умовах міжкультурного середовища,

формування якого зумовлюється постійним зростанням чисельності і біженців та іммігрантів [824, с.78]. Дослідження різних аспектів мультикультурності як суспільного феномену в американській науковій теорії і практиці зумовлені, насамперед, необхідністю підготовки фахівців соціальних професій до особливостей здійснення професійної діяльності в мультикультурному середовищі [622].

Результатом теоретичних напрацювань у сфері освіти та розвитку мультикультурного суспільства у США стало виникнення освітньої концепції мультикультурної освіти (Multicultural education), на підтримку впровадження положень зазначеної концепції була створена Комісія з мультикультурного виховання при Американській Асоціації викладачів коледжів (Commission on Multicultural Education at the American College Teachers Association), яка здійснює цілеспрямовану діяльність щодо акцентуації уваги на визначальній ролі освітніх закладів у процесі гармонізації і гуманізації відносин між різними етнокультурними групами [591, с.240].

Попри різноманітність освітніх традицій та стратегій діяльності заклади вищої освіти у США визнають формування міжкультурної компетентності фахівців соціальної сфери пріоритетним завданням їх професійної підготовки, що є важливою складовою частиною моделювання і організації навчального процесу в них. Необхідність формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери актуалізує ще й той факт, що студенти часто мають такі ж упередження щодо різного роду культурних, етнічних релігійних і расових відмінностей людей, як і звичайні громадяни [159, с.195].

К. Цайхнер (K. Zeichner) розробив модель формування міжкультурної компетентності фахівців у коледжах і закладах вищої освіти США. Базовою основою міжкультурної підготовки студентів дослідник вважає культурну самоідентифікацію. Дослідник обстоює позицію, що майбутній фахівець, який володіє культурологічними знаннями про власну культуру, гіпотетично має з повагою та інтересом відноситися й до інших культур та їх представників [917]. До необхідних елементів формування міжкультурної компетентності К. Цайхнер

(K. Zeichner) відніс тренінги із міжкультурної комунікації із представниками різних етнічних груп, обговорення проблем культурологічного характеру, підготовку і захист проектів і програм, наукових праць. До практичного блоку моделі К. Цайхнер (K. Zeichner) відносить різноманітність способів подачі знань і підготовку оціночних завдань, наукових робіт і їхній захист [917, с.257-259].

Аналіз наукових напрацювань і практики мультикультурної освіти у США свідчить про тісний зв'язок процесу формування міжкультурної компетентності із застосуванням білінгвальної і полілінгвальної освіти, адже вивчення інших мов є ефективним чинником занурення в світ культури і духовних цінностей інших етнічних груп, засвоєння індивідуумом соціокультурних знань про інші народи.

Таким чином можна дійти узагальнення, що у США вивчення і сприйняття культурних здобутків інших етносів і вивчення їхніх мов вважається неподільним процесом, ефективним механізмом формування міжкультурної компетентності. Мова вважається механізмом зв'язку між етносами, сполучною ланкою, що єднає різні етнокультурні групи, оскільки процес комунікації дозволяє більш предметно зануритися в попередні епохи і їхні культурні здобутки. На думку О. Байбакової, запровадження мультикультурної освіти допомагає студентам терпимими і сприятливими до людей інших рас, переконань, релігій; сформулювати антирасистський світогляд [25].

Американські науковці Дж. Бенкс, (J. Banks) [625] та С. Беннет (С. Bennet) [633] розробили узагальнену програму формування міжкультурної компетентності. До неї дослідники віднесли: 1. Загальноосвітні університетські програми мультикультурного характеру. 2. Програми, які розроблені для спеціальної підготовки майбутніх фахівців до роботи в мультикультурному середовищі. 3. Лінгвістичні програми мультикультурного характеру. 4. Програми, які базуються на вивченні англійської мови як засобу формування міжкультурної компетентності. 5. Програми міжкультурної білінгвальної освіти. 6. Програми міжкультурної полілінгвальної освіти [625, 633].

У сучасних умовах у США функціонує близько сотні університетів, які пропонують різноманітні освітні програми, спрямовані на формування

міжкультурної компетентності та водночас відображають єдині цінності та ідеали мультикультурної освіти. Серед них найбільш поширеними є: програми мультикультурної освіти (Multicultural Education), спеціальної освіти (Special Education), багатомовної освіти (Multilingual education), двомовної освіти (Bilingual Education), двомовної кроскультурної освіти (Bilingual Cross-Cultural Education), двомовної двокультурної освіти (Bilingual Bicultural Education), культурної мовної різноманітності (Cultural Linguistic Diversity) тощо [625].

Деякі установи, такі як Університет Весліан в штаті Коннектикут (Wesleyan University, Connecticut), Блумфілдський та Брукдейлський коледжі у штаті Нью-Джерсі (Bloomfield College, Brookdale College New Jersey), впродовж багатьох років вкладали значні інституційні кошти в мультикультурну складову всіх навчальних програм. На думку теоретиків і практиків, такий підхід є однією найбільш конструктивною стратегією формування міжкультурної компетентності. Оскільки студенти проходять встановлену кількість загальноосвітніх курсів, елементи мультикультурної освіти в рамках основних вимог є одним із видимих показників прихильності закладу до упровадження концепції мультикультурності. Упровадження у програми навчальних закладів і вивчення студентами різноманітності світу, культур та етнічно-культурних особливостей чітко констатує, що формування міжкультурної компетентності розглядається як важливий компонент освіти у коледжах та інших типах закладів вищої освіти [716].

Усі університетські освітні програми США, відповідно до вимог Національної Ради з педагогічної акредитації (The National Council for Accreditation of Teacher Education), покликані відображати ідеали плюралістичного американського суспільства; мати неупереджений та антидискримінаційний зміст; передбачати обов'язкове вивчення іноземних мов, бути міжкультурними за своєю суттю та спрямованістю. Усі ці вимоги враховуються при розробці бакалаврських та магістерських програм і курсів мультикультурної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери в університетах [775, с.24].

Аналіз опрацьованих нами матеріалів свідчить, що в сучасних умовах у США освітні програми підготовки робота фахівців соціальної сфери до роботи у мультикультурному середовищі та цілеспрямованої підготовки до роботи з клієнтами, різними за етнічною, релігійною, культурною приналежністю, послідовно відображають державну політику мультикультуралізму, утверджену у змістовому наповненні підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, програмах та навчальних матеріалах. Змістовий аспект мультикультурної освіти передбачає вивчення таких навчальних курсів, як «Основи мультикультурної освіти» (Fundamentals of Multicultural Education), «Поведінка людини у соціальному оточенні» (Human Behavior in a Social Environment), «Основи двомовної освіти» (Bilingual Education Basics), «Розробка програми мультикультурної освіти» (Developing a Multicultural Education Curriculum), «Спеціальна освіта» (Special Education), «Основи американської освіти» (Fundamentals of American Education), «Культурна різноманітність» (Cultural diversity), «Людська поведінка» (Human behavior), «Різноманітність і дискримінація» (Diversity and discrimination) тощо. Вивчення цих дисциплін спрямоване на ознайомлення майбутніх фахівців соціальної сфери з особливостями реалізації професійних функцій і завдань у мультикультурному середовищі з врахуванням етнічно культурних відмінностей різних категорій клієнтів [192].

Так, навчальний курс «Поведінка людини в соціальному оточенні» (Human Behavior in a Social Environment) передбачає формування обізнаності майбутнього фахівця соціальної сфери щодо особливостей соціалізації особистості, психології людської поведінки; специфіки етнічних, культурних, расових, релігійних, гендерних відмінностей між людьми. Програма курсу включає оволодіння технологіями вивчення мультикультурного середовища, його особливостей з метою грамотного моделювання і реалізації відповідних технологій роботи із клієнтами. Кінцевим результатом вивчення курсу є вміння фахівця виступати посередником, фасилітатором, медіатором між клієнтом і соціумом [192].

Американські університети пропонують широкий спектр обов'язкових та вибіркового навчальних курсів на бакалавраті, метою яких є формування саме міжкультурної компетентності фахівців соціальної сфери, наприклад, обов'язковими для майбутніх соціальних працівників є такі курси: «Культури США» (US Cultures), «Культура й історія етнічних меншин» (Culture and History of Ethnic Minorities), «Мультикультуралізм і міжрасові стосунки» (Multiculturalism and Interracial Relations), «Профілактика сексуального насильства над дітьми, жорстокості в родині» (Prevention of Sexual Abuse of Children, Cruelty in the Family), «Соціальне адміністрування» (Social Administration), «Курс правознавства» (Law) тощо [771].

Студенти вивчають такі курси міжкультурного спрямування: «Рівність в освіті: теорія і практика» (Equality in Education: Theory and Practice), «Мовна освіта в мультикультурному середовищі» (Language Education in a Multicultural Environment), «Расизм» (Racism), «Креативне розв'язання конфліктів» (Creative Conflict Resolution), «Регіональні питання мультикультурної освіти» (Regional Issues of Multicultural Education), «Антидискримінаційна практика» (Anti-discrimination Practice) та інші. Вважаємо за доцільне звернути увагу на вибірково навчальний курс «Расизм і соціальна маргіналізація» (Racism and Social Marginalization), що ознайомлює майбутніх фахівців із поняттями «раса», «етнічність», «культурна особливість» та впливом расових, етнічних, культурних особливостей на успішність соціальної адаптації людини. Вибіркові курси актуалізують проблеми мультикультурного американського суспільства у етнопсихологічному контексті, наслідком чого є розробка і впровадження особливої практики соціальної роботи та надання психологічних послуг. У ході вивчення курсів студенти ознайомлюються із теоретичними та практичними аспектами суспільної дискримінації, в основі якої лежать етнічні відмінності людей; вивчають особливості соціальної і психологічної роботи з іммігрантами та біженцями з метою їх успішної інтеграції в соціум [771].

В університеті Вашингтону (University of Washington) студентам пропонуються навчальні курси «Методи мультиетнічної практики: біженці»

(Methods of Multiethnic Practice: Refugees), «Критичний підхід до роботи в спільнотах етнічних меншин» (A Critical Approach to Work in Ethnic Minority) і «Культурне розмаїття і соціальна справедливість» (Cultural Diversity and Social Justice). Мета цих навчальних курсів полягає в тому, щоб пробудити інтерес студентів до проблем іммігрантів, біженців і національних меншин, викликати інтерес до їхніх культур, духовних цінностей, виховати почуття толерантного ставлення до них, сформуванати антирасистський світогляд, а також ознайомити їх із понятійно-категоріальною базою дослідження проблеми міжкультурності, необхідною для розуміння особливостей та потреб різних етнокультурних груп на побутовому та общинному рівнях; схарактеризувати специфіку надання культурально сензитивних соціальних і психологічних послуг, сформуванати вміння вирішувати виробничі та соціально-побутові проблеми, в основі виникнення яких лежить культурно етнічна різноманітність членів міжкультурної команди чи клієнтів соціальної роботи, а також розвивати сферу надання послуг психологічного характеру [607].

Навчальний курс «Актуальні дослідження в умовах плюралізму та різноманіття» (Current research in pluralism and diversity) університету Мейн (University of Maine) наближає студентів до розуміння сутності плюралізму та суспільної різноманітності, що базуються на врахуванні культурних, расових, релігійних, гендерних, вікових та інших відмінностей громадян; вивчаються проблеми дискримінації та переслідування людей на основі цих відмінностей на мікро- та макрорівнях. Студенти університету Мейн (University of Maine) із числа вибіркового дисциплін мають змогу обрати навчальний курс «Сучасні питання різноманітності та плюралізму» (Contemporary Issues in Diversity and Pluralism), у процесі вивчення якого вони мають змогу ознайомитися з соціально-культурними особливостями різних етнічних груп населення Америки, їхніми звичаями, обрядами, традиціями, релігіями. Завданням курсу полягає у формуванні стійких антирасистських переконань, вихованні толерантного ставлення до вихідців із латиноамериканських і азійських країн, афроамериканців та представників інших культур і народів [887].

Школа соціальної роботи Коледжу Роуд Айленд (Rhode Island College) США пропонує студентам навчальний курс «Етносензитивна практика соціальної роботи» (Ethnosensitive Social Work Practice), завдання якого полягає в ознайомленні майбутніх фахівців соціальної сфери із особливостями соціальної роботи в мультикультурному середовищі, а також із прикладними технологіями надання соціальної і психологічної допомоги етнічним групам [850].

Бостонський університет (Boston University) пропонує студентам на вибір навчальний курс «Соціальна робота з біженцями та іммігрантами» (Social work with refugees and immigrants), вивчення якого дозволяє сформувати в студентів мультикультурний світогляд, виховати толерантне ставлення до іммігрантів і біженців, сприйняття їхніх проблем і розуміння необхідності допомоги їм в процесі адаптації до американського суспільства. Значна увага курсу приділяється формуванню умінь і навичок роботи в мультикультурному середовищі. Окремі аспекти роботи з іммігрантами і біженцями є і в навчальному курсі «Наслідки расизму для практики соціальної роботи» (Implications of Racism for the Practice of Social Work). Навчальний курс розроблено для формування в студентів антирасистського світогляду, нетерпимості до проявів расизму [646].

Навчальний курс Бостонського університету «Клінічна практика: культурна компетентність» (Clinical Practice: Cultural Competency) переслідує мету ознайомлення студентів з культурою і духовними цінностями етнічних меншин, а також розглядає їх вплив на процес адаптації вихідців із різних країн до особливостей соціально-економічного і культурного життя американців. У межах курсу вивчаються теорії і підходи необхідні для обрання методів і засобів роботи в мультикультурному середовищі [647].

Серед університетів США, які активно пропагують мультикультурна освіту студентів, на особливу увагу заслуговує досвід роботи університету Адельфі (Adelphi University). До предметів, запропонованих в рамках реалізації концепції мультикультурної освіти, належить навчальний курс «Розуміння культури етнічних груп та іммігрантів» (Understanding the Culture of Ethnic and Immigrant Groups), в процесі вивчення якого бакалаври вивчають поняття «культура»,



«етнічність», «расизм», «міжкультурність», «міграція» тощо. Майбутні фахівці ознайомлюються з етнокультурними особливостями громадян США, особливостями спілкування із представниками різних етнокультурних груп. Окрім цього вивчення курсу має підготувати студентів до надання культурально-сензитивних соціальних послуг клієнтам.

Навчальний курс університету Адельфі «Соціальна і психологічна робота з іммігрантами та біженцями» (Social and Psychological Work with Immigrants and Refugees) є відповіддю на тенденцію до постійного збільшення кількості іммігрантів та біженців в американському суспільстві, зважаючи на що фахівці соціальних професій мають бути обізнаними в питаннях, що стосуються іммігрантів та стратегій їхньої адаптації в американське суспільство. Теоретичною основою курсу є теорії стресу та психологічних травм, а також проблема міжетнічного спілкування і відносин. Природа імміграції обговорюється з позиції глобальної, національної та клінічної перспектив, поглиблюючи та розширюючи знання магістрантів, отримані під час прослуховування курсів програми бакалаврату, а також імплементуючи їх у підготовку науково-практичних проектів і програм, науково-дослідних робіт. Курс передбачає поглиблене вивчення соціально-економічних чинників імміграції, характеристик імміграційного процесу, особливостей психологічного впливу імміграції на особу, сім'ю та громаду впродовж їхнього життя, механізмів ефективного надання соціальних і психологічних послуг іммігрантам.

Навчальний курс університету Адельфі «Крос-культурна практика соціальної і психологічної роботи» (Cross-cultural Practice of Social and Psychological Work) спрямований на підвищення міжкультурної компетентності психологів і соціальних працівників в роботі з представниками інших культур. Основними завданнями курсу є: усвідомлення впливу культури на процес надання соціальних і психологічних послуг, надання допомоги в цілому; формування толерантного ставлення до інших культур та їх носіїв; розвиток вміння адаптувати професійну діяльність у відповідності до вимог та специфіки мультикультурного середовища; закріплення навичок міжкультурної комунікації

та аналізу альтернативних підходів у практичній діяльності з представниками різних культур [609].

Державний університет Іллінойсу (Illinois State University) пропонує навчальний курс «Розвиток міжкультурної компетентності у плюралістичному суспільстві» (Development of Intercultural Competence in a Pluralistic Society). Студенти ознайомлюються із особливостями впливу дискримінації на процес надання соціальних і психологічних послуг представникам етнокультурних груп та маргіналам, акцентуючи увагу на психологічній допомозі дітям і їхнім сім'ях. У межах курсу досліджуються зміни у поглядах і поведінці фахівця соціономічної сфери, необхідні для ефективною соціальною і психологічною роботи в мультикультурному суспільстві, вивчаються особисті реакції на расові і культурні відмінності у контексті цінностей і практики соціальною та психологічною роботи [763].

Програмою підготовки магістрів Школи соціальною роботи Державного університету Іллінойс (Illinois State University) передбачено вивчення навчального курсу «Розвиток культурної компетентності у плюралістичному суспільстві» (Development of Cultural Competence in a Pluralistic Society), який має дослідницьке спрямування. Його мета полягає в активізації умінь проведення досліджень майбутніх фахівців у в галузі культурології та процесів, які відбуваються в мультикультурному суспільстві, та сприянні в у формуванні мультикультурної компетентності [763].

Державний університет Сан Франциско (San Francisco State University) пропонує в рамках формування міжкультурної компетентності вивчення навчального курсу «Соціальна робота з іммігрантами та біженцями» (Social work with immigrants and refugees), який розроблено для ознайомлення майбутніх фахівців із технологією роботи в мультикультурному середовищі. Значна увага приділяється теоретичним питанням культури і вивченню особливостей соціального становища іммігрантів і біженців [856].

Університет Говард (Howard University) пропонує студентам для вивчення навчальний курс «Соціальна робота із переміщеним населенням» (Social Work

with Displaced Populations). Метою курсу є освоєння технології роботи з іммігрантами та біженцями та вивчення етнокультурних особливостей цих категорій людей, врахування їх релігійних і культурних відмінностей від населення США [759].

Таким чином, у США зміст бакалаврських освітніх програм та навчальних курсів зосереджено на: розвиток навичок міжкультурної комунікації; вивчення культурних, расових відмінностей клієнтів; – вивчення загальних аспектів культурного різноманіття, дискримінації та потреб меншин; – ознайомлення з найбільш значущими соціальними проблемами, притаманними представникам етнічних та культурних спільнот.

На відміну курсів і освітніх програм, які пропонуються для вивчення на рівні бакалаврату, магістерські програми є більш спеціалізованими і спрямованими на формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців в обраній сфері діяльності з конкретною категорією клієнтів. Основна мета навчання в магістратурі полягає у завершенні формування професійної і міжкультурної компетентностей, а також передбачена поглиблена наукова підготовка [815].

Зокрема, у навчальному плані магістратури факультету соціальної роботи і соціальної екології університету Льома Лінда (Loma Linda University) магістрантам пропонують навчальний курс «Соціальні проблеми у середовищі населення расових та етнічних меншин» (Social Problems within Racial and Ethnic Minority Populations), який передбачає ознайомлення із соціальними проблемами етнокультурних меншин, а також із можливими шляхами їхнього подолання. Заслуговує на увагу і навчальний курс «Передова теорія і практика з етнічно несхожими клієнтами» (Advanced Theory and Practice with Ethnically Diverse Clients), метою якого є ознайомлення студентів із етнічно-культурною різноманітністю громадян США, а також іммігрантів і біженців. Значну увагу в курсі приділено розробці і впровадженню технології роботи в мультикультурному середовищі [860].

Університет Адельфі (Adelphi University) пропонує магістрантам навчальний курс «Практика у міжкультурному контексті» (Practice in an intercultural context), що включає вивчення сучасної теорії соціальної роботи в мультикультурному середовищі, базових підходів до надання соціальних і психологічних послуг та альтернативних моделей надання психологічних послуг на основі принципів соціальної справедливості та доступності; розвиток у магістрантів вмінь критичного аналізу та соціального проектування [609].

У рамках підготовки магістрів соціальної роботи Університету Південної Каліфорнії (University of Southern California) студентам пропонується навчальний курс «Культурно-компетентні послуги» (Culturally Competent Services), «Духовність, релігія та віра в практиці соціальної роботи» (Spirituality, Religion and Faith in Social Work Practice) та «ЛГБТ психологічні /соціальні /міжкультурні питання» (LGBT Psycho /Social /Political /Intercultural Issues). Курси передбачають формування міжкультурної компетентності а також освоєння майбутніми фахівцями технології роботи в мультикультурному середовищі [815].

Навчальний план університету Кентукі (University of Kentucky) передбачає вивчення навчального курсу «Різноманітність та відмінність» (Diversity and Difference), метою якого є ознайомлення із практичними аспектами роботи у мультикультурному суспільстві та різними формами культурного існування людей, а також підготовка наукових праць в рамках дослідження мультикультуралізму як наукової концепції [907].

В університеті Сан Франциско (University of San Francisco) магістрам спеціальності «Соціальна робота» пропонується вивчення курсів «Мультикультуралізм та практика надання послуг» (Multiculturalism and Service Delivery Practice) та «Мультикультурний розвиток молоді та консультування» (Multicultural Youth Development and Counseling). Ці курси розроблено з метою підготовки майбутніх фахівців до роботи з представниками різних етнокультурних груп та молоддю з метою надання їм більш якісних послуг, сприяння розвитку мультикультурної взаємодії, виховання толерантності і гуманного ставлення до людей іншої національності [908].

Узагальнений аналіз опрацьованих нами матеріалів слугує основою для таких узагальнень. У змісті магістерських освітніх програм та навчальних курсів підготовки фахівців соціальної роботи університетів США акцент зроблено на:

- вивченні культурних, гендерних, вікових, расових та інших відмінностей клієнтів та їх впливу на практику професійного втручання, вибір оптимальних технологій професійного втручання та оцінювання результативності цього втручання;

- формуванні навичок, необхідних для вирішення проблем фізичного і психічного здоров'я представників різних культур та етнічних спільнот;

- дослідженні професійних функцій і ролей, зобов'язань фахівця; особливостей його роботи у мультикультурному середовищі;

- опануванні різними моделями надання психологічних і соціальних послуг, зважаючи на розвиток практики «наснаження» біженців та іммігрантів;

- пошуку альтернативних підходів у процесі роботи в мультикультурному середовищі, тощо.

Паралельно із традиційними університетськими програмами мультикультурної спрямованості у США набув популярності новий підхід до побудови освітніх інноваційних програм, орієнтованих на більш прогресивні форми підготовки фахівців до професійної діяльності у мультикультурному середовищі. Такі програми особливо активно пропонують заклади післядипломної освіти із сертифікованими освітніми програмами. Більшість з них орієнтовані на підвищення кваліфікації соціальних працівників з питань вирішення нагальних проблем мігрантів, наприклад «Імміграція й облаштування: дослідницька робота» (Immigration and Arrangement: Research), «Міграційне законодавство, політика і практика» (Immigration law, policy and practice), «Імміграція: расові й етнічні відносини» (Immigration: race and ethnic relations), «Імміграція та зміна мультикультурної структури міста» (Immigration and Changing the Multicultural City Structure). У цілому, участь фахівців соціальної сфери у програмах післядипломної освіти сприяє їх професійному розвитку та поглибленню знань і навичок професійної діяльності, дозволяє їм ознайомитися з

новими підходами і технологіями роботи з клієнтами відповідно до запитів і викликів мультикультурного середовища [854].

Для випускників магістратури спеціалізації «Соціальна робота» університетами США пропонуються програми післядипломної освіти, які передбачають навчання за кордоном. Так, Університет Південної Каліфорнії (University of Southern California) пропонує сертифіковані післядипломні курси у Великій Британії «Програма післядипломної освіти у Великій Британії» (U.K. Post-Graduate Certificate Program). Ця програма розроблена для магістрів, які прагнуть отримати досвід роботи за кордоном та дізнатися про особливості соціальної роботи у міжнародному контексті. Успішне завершення програми, яка включає порівняльний дослідницький проект, передбачає отримання Післядипломного сертифікату з міжнародної практики соціальної роботи (Post-Graduate Certificate in International Social Work Practice) [903].

На відміну від навчальних курсів і освітніх програм бакалаврату, магістерські освітні програми є більше спеціалізованими, відрізняються дослідницьким характером і вирішують завдання завершення процесу формування міжкультурної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери [815]. У змісті мультикультурної освіти акцент зробиться на: формуванні антирасистського світогляду, ознайомленні із культурним різноманіттям етнічних спільнот, вихованні етнічного плюралізму; вивченні особливостей процесів адаптації іммігрантів і біженців до американського суспільства; ознайомленні із проблемами культурологічного характеру, притаманними іммігрантам та біженцям; освоєнні технології міжкультурної комунікації та пошуку інноваційних підходів при роботі з представниками національних меншин, іммігрантів та біженців тощо.

Аналіз опрацьованих нами матеріалів з теорії і практики реалізації концепції мультикультурної освіти та досвіду формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери у США дозволяє дійти таких узагальнень: у США розроблено теоретичні і практичні засади реалізації концепції мультикультурної освіти, метою якої є гуманізація системи суспільних

відносин та формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій з метою сприяння їх самореалізації та формування готовності до здійснення професійної діяльності у мультикультурному середовищі; мультикультурна підготовка фахівців базується на принципі діалогу культур, що дозволяє розширити та інтеріоризувати базові знання міжкультурологічного характеру; мультикультурний компонент присутній на всіх етапах освіти та підготовки фахівців (бакалаврат, магістратура, післядипломна освіта); викладацький склад проходить спеціальну підготовку для реалізації завдань мультикультурної освіти; розроблено навчальні плани і програми дисциплін, в яких вагомо присутній зміст мультикультурного характеру; до навчальних планів і програм включено обов'язкову підготовку дослідницьких робіт і проектів, а також участь в навчальній практиці в мультикультурному середовищі; масово застосовуються інтерактивні технології формування міжкультурної компетентності.

### **2.3. Особливості формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічної сфери у країнах Європейського Союзу**

У сучасних умовах незаперечним є той факт, що міжкультурність стала невід'ємною характеристикою сучасного світу, який тяжіє до глобалізації та зближення у різних сферах індивідуальної та суспільної життєдіяльності. Це призвело до розробки низки законодавчих ініціатив багатьох міжнародних організацій стосовно гуманізації системи суспільних відносин та відповідного розвитку міжкультурної освітньої політики: ЮНЕСКО, Організації Об'єднаних Націй (ООН) та Ради Європи (РЄ), що були проаналізовані у підрозділі 2.1 дисертації.

Окрім США, що є флагманом у розробці і реалізації концепції мультикультурної освіти, вважаємо за доцільне розглянути особливості формування міжкультурної освіти фахівців соціономічних професій у країнах Європейського Союзу, оскільки саме на систему освіти ЄС рівняються країни Центральної, Східної Європи та багатьох інших країн світу.

Запровадження міжкультурної освіти в другій половині ХХ ст. у країнах Європейського Союзу пов'язано із різким збільшенням іммігрантів із африканських і азійських країн. Таким чином, освітні системи країн ЄС зіткнулися з проблемою міжкультурних і міжрасових конфліктів, відставання в навчанні дітей з сімей іммігрантів, а, відповідно, і недоступності для них навчання в університетах. Необхідність вирішення міжкультурних конфліктів, вироблення єдиної стратегії надання освітніх послуг представникам національних меншин і призвела до виникнення концепції міжкультурної освіти, сутність, завдання, мета реалізації якої були визначені низкою вищезгаданих законодавчих актів (підрозділ 2.1), звітами комісій Міністерств освіти країн ЄС та іншими державними документами, які є нормативно-правовою базою для запровадження і розвитку міжкультурної освіти в країнах ЄС [735].

Окрім нормативно-правової бази, яка регулює основи міжкультурної освіти, у Європі функціонує налагоджена мережа програм, об'єднань, спільнот, що фінансуються як урядом ЄС так і неурядовими організаціями та установами, що ставлять за мету сприяння налагодження міжкультурного діалогу у країнах ЄС і поза ним. Оскільки таких об'єднань, спільнот, комісій, федерацій, програм є значна кількість, зупинимось на аналізі діяльності окремих з них.

Одним із найбільш представницьких об'єднань є Спільнота міжнародних культурних організацій країн-членів Європейського Союзу (The European Union National Institutes for Culture - EUNIC), яка створена в 2006 р. і складається з 30 членів, які представляють 26 країн. Члени цієї спільноти працюють у більш ніж 150 країнах світу і мають понад 2 тисячі підрозділів. У травні 2017 р. представники Спільноти міжнародних культурних організацій країн-членів Європейського Союзу та представники Європейського Союзу підписали адміністративну угоду під назвою «На шляху до стратегії ЄС щодо налагодження міжнародних культурних відносин», в якій окреслюються спільні принципи, цінності та цілі співпраці, а також практичні заходи щодо їх здійснення. В результаті цієї угоди в умовах сьогодення започатковано низку проектів та програм, що охоплюють сферу мистецтва, освіти, налагодження міжкультурного



діалогу, формування і розвитку у молоді міжкультурної компетентності [706, с.18].

Розвитку міжкультурної освіти у ЄС у значній мірі сприяє Європейська Комісія (The European Commission). Міжкультурний досвід є невід'ємною частиною багатьох ініціатив щодо мобільності, якими Комісія опікується, наприклад, програма Еразмус (ERASMUS), яка дозволяє студентам та викладачам отримати міжнародний та міжкультурний досвід, ознайомитись з інноваційними методами навчання та викладання, а також підвищити кваліфікацію та посилити міжкультурні зв'язки [679, с.18 ].

Налагодження міжкультурного діалогу в освіті є одним із ключових напрямків діяльності нової програма ЄС «Дім Європи» (House of Europe), започаткованої у липні 2019 року з метою підтримки професійного та творчого обміну між професійними об'єднаннями фахівців в країнах ЄС [412, с.18].

Європейська федерація міжкультурного навчання (The European Federation for Intercultural Learning (EFIL) організовує проекти, програми, конференції з метою надання вчителям, молодіжним працівникам, соціальним працівникам нових методів та інструментів для налагодження міжкультурного діалогу в різноманітних сферах та для роботи на глобальному ринку праці. Зокрема Проект федерації «Міжкультурне навчання учнів та вчителів» (The Intercultural learning for Pupils and Teachers Project) пропонує розроблений навчальний курс для фахівців соціальної сфери, орієнтований на формування міжкультурної компетентності. Курс доповнюється інструкціями, а саме панеллю інструментів для включення елементів курсу до змісту професійної підготовки відповідних фахівців у ЗВО. Європейська федерація міжкультурного навчання для вчителів, соціальних працівників та студентів провела у жовтні 2018 р. у Бельгії (м. Брюссель) «Проект міжкультурної підготовки» (The Intercultural Training Project), що відбувався у формі презентації розроблених курсів для формування міжкультурної компетентності слухачів [886].

Згідно з рекомендаціями Проекту «Гармонізація освітніх структур в Європі» («Tuning of educational structures», 2014 р.) вищим закладам освіти рекомендовано

упроводжувати практику створення змішаних навчальних груп (з представників домінуючої в країні спільноти та представників національних меншин, а також іноземних студентів). Вважається, що власне спільне навчання і спілкування представників молоді з різних етнокультурних груп є однією з ефективних форм міжкультурної освіти і сприяє формуванню їх міжкультурної компетентності [886].

Інші неурядові організації ЄС також сприяють налагодженню міжкультурного діалогу в освіті численними проектами, заходами та тренінгами як у країнах ЄС так і поза ним, зокрема: «Європейська асоціація керівників шкіл» (The European School Heads Association (ESHA); «Європейська федерація міжкультурного навчання EFIL» (European Federation for Intercultural Learning (EFIL); «Європейське Товариство міжкультурної освіти, навчання та досліджень SIETAR Europa» (SIETAR Europa Society for Intercultural Education, Training and Research); «Життя без кордонів», Франція (AFS Vivre Sans Frontiere, France); «Міжкультурні Програми AFS», Бельгія-Валлонія (AFS Programmes Interculturels, Belgium-Wallonia); «Міжкультура», Німеччина (InterCultur, Germany); «Міжкультурний Фонд», Італія (Fondazione Intercultura, Italy); «Франко-німецький молодіжний офіс» (Franco-German Youth Office); «Міжнародна школа», Бельгія (Ecole internationale, Belgium); «Ліцей Габріель Форє», Франція (Lycée Gabriel Faure, France); «Еллінська асоціація міжкультурної освіти» (Hellenic Association for Intercultural Education); «Центр політики розвитку та співробітництва», Сербія (Center for Development Policy and Co-operation, Serbia); «Європейська асоціація педагогів» (European Association of Educators), «Освітня міжкультурна асоціація», Словенія (Educational Association Interkultura, Slovenia); «Міжкультурна програма», Чехія (Mezikulturni Programy, Czech republic); «Фонд Турк Культури», Туреччина (Turk Kultur Vakfi, Turkey); «Міжкультурні програми Польщі», Польща (Polska Programy Międykulturowe, Poland) та інші [707].

Вважаємо за доцільне зауважити, що «мультикультурна освіта» в ЄС дещо по-іншому трактується від визначення «міжкультурної освіти» у США. На думку європейських дослідників мультикультурна освіта використовує знання про інші

культури з метою формування сприйняття, або, принаймні, толерантності до цих культур. Міжкультурна освіта має на меті вийти за межі пасивного співіснування, досягти розвивального та стійкого способу спільного життя. Шлях до міжкультурної освіти в мультикультурних суспільствах пролягає через формування розуміння, поваги та діалогу між різними культурними групами [679, с.25].

Упродовж останніх років підготовка фахівців соціономічних професій у ЄС зазнала значних змін, спричинених, з одного боку, процесами децентралізації, в результаті яких значно збільшилась кількість суб'єктів та напрямів реалізації соціальної політики, а з іншого боку, новими соціальними проблемами (зростання рівня безробіття, старіння населення, виключення особистості із суспільних відносин, посилення міграційних процесів і загострення на цьому фоні міжетнічних конфліктів тощо). У результаті названих чинників вимоги до надання соціальних і психологічних послуг зросли і в умовах сьогодення вони характеризуються поглибленням міждисциплінарних зв'язків і більш тісною співпрацею соціальних працівників із фахівцями інших галузей, зокрема з психологами, що все частіше трансформує професійну роботу фахівців соціономічних професій в діяльність мультифахової команди, спрямованої на вирішення соціальних, психологічних і міжетнічних проблем.

Західноєвропейські країни в останні десятиліття у повній мірі усвідомили необхідність посилення міжкультурного контексту підготовки фахівців соціальної сфери, що зумовлено інтенсифікацією процесів міграції та загостренням пов'язаних з цим проблем. Традиційні системи підготовки фахівців соціальної сфери у країнах Європи демонструють тенденцію їх адаптації до викликів і ризиків сьогодення, в тому числі і шляхом упровадження концептуальних засад міжкультурної освіти і модернізації змістово-технологічної складової підготовки з метою забезпечення формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери [694].

Як свідчить аналіз опрацьованих нами матеріалів, підготовка фахівців соціономічних професій в різних країнах ЄС ґрунтується на різних

концептуальних підходах. Однак, при цьому спостерігаються схожі структури, які включають приблизно однакові освітньо-професійні та наукові ступені. Різноманітність підготовки проявляється у її тривалості, особливостях організації базової та післядипломної освіти, тривалості і формах здійснення стажувань. А от фундаментальні знання відрізняються несуттєво.

Необхідно відзначити, що підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій в окремих європейських країнах здійснюється поза вищими закладами освіти, але в навчальних установах, наближених до них. Особливості управління системою підготовки фахівців соціономічних професій залежать від змісту соціальної політики кожної країни і належить до повноважень різних міністерств. Зауважимо, що найбільш поширеною є практика, коли такі повноваження належать міністерству національної освіти або міністерству соціальної політики [779, с.121].

Свідченням визнання впливу міжкультурної освіти як інтегруючого чинника гармонізації суспільних відносин, що базуються на повазі до культурних здобутків і духовних цінностей різних культур і різних народів, пояснюється упровадження у програми підготовки фахівців соціономічних професій в різних країнах навчальних курсів міжкультурного спрямування. У Німеччині, Бельгії, Скандинавії, Італії, Швейцарії, та Нідерландах такі курси у ЗВО здебільшого називаються «Культурна обізнаність» (Cultural awareness), «Міжкультурна комунікація» (Intercultural Communication), «Європейські дослідження» (European Studies), «Управління культурним різноманіттям» (Managing cultural diversity); у Люксембурзі – «Навчання та спілкування у багатомовних та мультикультурних контекстах» (Learning and Communication in Multilingual and Multicultural Contexts); у Латвії – «Мови та культурне середовище» (Languages and Cultural Environment); у Польщі та Іспанії часто зустрічається назва курсу «Соціальна освіта та міжкультурне посередництво» (Social Education and Intercultural Mediation); у Великій Британії – «Міжкультурні дослідження» (Intercultural studies); а у Франції курси міжкультурного спрямування носять назву «Міжнародна міграція та міжкультурна комунікація» (International Migration and

Intercultural Communication) [785]. Протягом останніх років у багатьох країнах ЄС значна увага приділяється підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій до роботи з іммігрантами і біженцями; зокрема студентам пропонується для вивчення навчальний курс «Специфіка соціальної роботи з іммігрантами і біженцями» (Specificity of social work with immigrants and refugees) [302].

Повний перелік всіх курсів балараврату, магістратури, післядипломної освіти, довузівської підготовки, літніх та зимових курсів різних ЗВО з підготовки фахівців соціальної сфери ЄС можна знайти у базі норвезької компанії «Основні академічні рішення» (Keystone Academic Solutions), що спеціалізується на маркетингу вищої освіти. Ця компанія здійснює керівництво одним з найбільших порталів, що включає матеріали у сфері вищої освіти у світі більше 100 країн світу; матеріали представлено з більш ніж 3600 університетів. Компанія «Основні академічні рішення» (Keystone Academic Solutions) надає послуги на основі розширеної оптимізації пошукових систем, що сприяє полегшенню пошуку інформації щодо закладів вищої освіти, освітніх програм чи пошуку відповідної інформації про програми професійного зростання чи навчальні курси [785].

У 2005-2006 р. Інститутом досліджень, підготовки та діяльності в сфері міграцій (L'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM, Бельгія) було проведено дослідження у Валлонії, мета якого полягала у моніторингу і аналізі суджень, запитів і потреб фахівців соціономічних професій щодо їх здатності до роботи у мультикультурному середовищі. Результати дослідження послужили основою для модернізації процесу професійної підготовки зазначеної категорії фахівців щодо формування їх готовності до роботи у мультикультурному середовищі, привівши його у відповідність до вимог часу, запитів споживачів освітніх послуг і запитів клієнтів. У зв'язку з цим було визначено пріоритетні тематичні орієнтири професійної підготовки: профілактика насильства та кризові аспекти міжкультурної комунікації; розвиток міжкультурної та комунікативної компетенцій; виховання в умовах різноманітності та миру; мультикультурна педагогіка та стратегії запобігання шкільним конфліктам; взаємозв'язок сім'ї та школи, розробка, впровадження та

моніторинг результативності соціальних проектів, дій та досліджень; супровід міжкультурної толерантності у процесі письма та публікації; художня творчість як важливий засіб культивування соціальної згуртованості [696, с.19].

Кожна з країн, які входять до складу Європейського Союзу, мають свої усталені погляди на систему підготовки фахівців. Проаналізуємо кілька відмінних між собою програм професійної підготовки фахівців соціономічних професій на предмет наявності міжкультурної складової в окремих країнах ЄС.

Аналіз опрацьованих нами наукових джерел свідчить, що у Бельгії спеціалізовану підготовку фахівців соціономічних професій до виконання професійних функцій в умовах мультикультурного середовища, здійснюють заклади післядипломної освіти [721, с.104]. Наприклад, Інститут досліджень, підготовки та діяльності в сфері міграцій (L'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM)) пропонує навчання для зазначеної категорії фахівців за такими модулями: 1. Визначення та формування міжкультурної компетенції; 2. Від творчого самовираження до соціальної єдності. Майстер-класи із С. Лефкочир (С. Lefkochir); 3. Профілактика насильства та кризових ситуацій в комунікації; 4. Особистісна та професійна презентація у процесі працевлаштування; 5. Моніторинг і оцінка результативності проектів та програм дій в соціальній сфері; 6. Інтеграція гендерної перспективи в освітню політику закладу; 7. Виховання в умовах міжкультурного середовища, розвитку та справедливої міграції; 8. Мультикультурна педагогіка та стратегії профілактики; 9. Школа – інституція – сім'я»: партнерська взаємодія; 10. Підготовка-супровід інтервентів до психосоціальних досліджень; 11. Управління культурним різноманіттям у різних сферах соціальних стосунків: практичний аналіз [720].

Попри орієнтацію на позауніверситетську підготовку фахівців соціономічних професій, у Бельгії переважно для здобувачів магістерського ступеня у галузі гуманітарних і соціальних наук у межах підготовки випускної кваліфікаційної роботи профільні навчальні заклади пропонують можливості тематичних стажувань з підготовки до роботи в міжкультурному середовищі. Стажування передбачає не менше 300 год. на рік. Так, наприклад, Інститут

досліджень, підготовки та діяльності в сфері міграцій (м. Брюссель) пропонує фахівцям соціальної сфери стажування за такими спрямуваннями: 1. Професійна та особистісна ідентифікація працівників-іммігрантів, розвиток міжкультурного суспільства та соціальні заходи на місцях; 2. Роль громад, зв'язки між туризмом, міграцією та соціальною інтеграцією; 3. Участь об'єднань іммігрантів у громадській діяльності і житті суспільства; 4. Методи та практика неперервної підготовки соціальних працівників у контексті соціально-культурної різноманітності; 5. Зв'язки між соціокультурною діяльністю, розвитком особистості та участю у житті громади у міжкультурному контексті [720].

Підготовка майбутніх фахівців до роботи в міжкультурному середовищі у Швейцарії здійснюється, в основному, в рамках післядипломної освіти, хоча окремі навчальні заклади пропонують вивчення відповідних тематичних модулів ще у бакалавраті. Наприклад, у Вищій спеціалізованій бернській школі (*la Haute école spécialisée bernoise*) своєрідним доповненням до бакалаврського та магістерського курсів підготовки є можливість вивчення семестрового модуля «Міжкультурні та транскультурні компетенції у сфері праці» («*Compétences interculturelles et transculturelles dans le monde du travail*»). Вивчення модуля підтверджується отриманням Сертифіката глобальної компетентності (*Certificate of Global Competence*), який засвідчує підготовленість фахівця до роботи в міжкультурному середовищі. На вивчення модуля відводиться 60 год. (2 кредити ECTS), які не включені в загальне навчальне навантаження. Бажаючі вивчати модуль мають подати заявку, однак не всі претенденти проходять відбір. Навчання здійснюється англійською, французькою та німецькою мовами [823]. Результатом навчання у Великих спеціалізованих школах є сформованість міжкультурних компетенцій, суть яких зводиться до вміння пояснювати вплив культурного контексту на поведінку індивіда й аналізувати цей вплив; аналізувати витоки різних культур та їх вплив на трудові відносини; визначати переваги і наслідки глобалізаційного, міграційного, технічного процесів, та їх вплив на систему трудових відносин; вміння здійснювати систематичний аналіз робочих ситуацій, які є наслідком впливу культурних відмінностей; вміння

здійснювати індивідуальний підхід до клієнта, який є носієм іншої культури, з метою покращення його взаємовідносин з іншими людьми.

У скандинавських країнах, в яких через суттєву зміну етнічного складу населення протягом останніх десятиліть спостерігається значне посилення уваги до міжкультурного контексту діяльності фахівців соціономічного профілю і їх міжкультурної підготовки, що є логічною реакцією на виклики часу.

Серед європейських країн у сфері реалізації міграційної політики одну з провідних позицій займає Швеція, оскільки в цій країні на державному рівні особливу увагу приділяють соціальній роботі з мігрантами, відповідним чином адаптуючи для цього систему соціальної освіти. Зауважимо, що у Швеції окремі університети пропонують підготовку фахівців у галузі соціальної роботи трьох рівнів: бакалаврат, магістратура, докторантура. Це університети таких міст як Гетеборг, Лунд, Стокгольм, Умео, Еребро, Естерсунд, Мальме. Повний цикл навчання за бакалаврською програмою триває сім семестрів (три з половиною роки). Вважаємо за доцільне зауважити, що випускники після завершення навчання в бакалавраті називаються «соціономістами» і їм присвоюють ступінь бакалавра наук із соціальної роботи [619, 620].

У кваліфікаційній характеристиці на отримання ступеня «бакалавр» зазначається, що випускник має не лише в повному об'ємі засвоїти знання з обов'язкових предметів, але й сформувати уміння й навички роботи в міжкультурному середовищі, тобто освоїти міжкультурну компетентність, яку розглядають як уміння здійснювати професійну роботу за різних обставин і в різному міжкультурному середовищі [619].

На державному рівні розроблено та введено в дію нормативно-правові акти, спрямовані на підтримку культурних та етнічних меншин, реалізацію принципу міжкультурності та толерантності, формування міжкультурного соціокультурного та виховного просторів, вдосконалення змісту освітніх програм на рівні середньої та вищої школи, де питання міжкультурності, в основному, представлені в межах вибіркового навчальних курсів [652, с.126].



З метою оптимізації та підвищення ефективності роботи з представниками етнічних меншин та мігрантами в країні створено низку науково-дослідних центрів, провідними серед яких є Національний центр з питань шведської мови як другої (The National Center for Swedish as a Second Language), Центр досліджень білінгвізму в Стокгольмському університеті (The Center for Billing Studies at Stockholm University) та Інститут шведської мови як другої в Гетеборзькому університеті (Institute of Swedish as a Second Language at the University of Gothenburg) [765, с.86]. Зокрема формуванню міжкультурної компетентності майбутніх фахівців сприяє вивчення навчальної дисципліни «Міжкультурна педагогіка» (Intercultural Pedagogy), яка вивчається вже на першому році навчання в університетах і завданнями якого є: розвиток уявлення про культурну різноманітність та необхідність сприяння їй, покращення взаєморозуміння в умовах соціокультурного розмаїття, допомога клієнту в усвідомленні соціокультурної ідентичності, формування позитивного ставлення до культурних відмінностей, розвиток навичок міжкультурної взаємодії на основі толерантності та взаєморозуміння. Значна увага в процесі вивчення курсу приділяється формуванню толерантності в широкому трактуванні цього поняття (гендерної, сексуальної, релігійної). Хоча базовою формою навчання в університетах є лекції, проте при вивченні цієї дисципліни переважають семінари та практичні заняття. Вивчення курсу завершується колективним обговоренням дискусійних питань із використанням методу рефлексії [67, с.28].

У Норвегії ресурсним центром з питань освіти для міжкультурного розуміння, прав людини та демократичного громадянства, що курує низку проектів, до яких залучені працівники, викладачі та студенти закладів вищої освіти є Європейський центр Вергеланд Осло (The European Wergeland Centre EWC) [885].

Як і багато інших західних країн, науковці і практики Норвегії особливу увагу звертають на вивчення і розробку стратегії інтегрування нових етнічних та релігійних груп меншин у традиційно цілком однорідне суспільство. У реалізації цих завдань освіти відводиться домінуюча роль. Власне освіта розглядається як

вагомий чинник культивування в суспільстві культури взаємоповаги та поваги до різноманітності і плюралізму. Підготовка фахівців соціальної сфери у Норвегії, як і в інших європейських країнах, змінюється відповідно до суспільних змін і вимог останніх десятиліть. Реформа навчальних програм 2006 р. відреагувала на зміни міжкультурної складової суспільства нововведеннями, що сприяють вихованню міжкультурного розуміння і толерантності. Значущість цих якостей підкреслюються як в загальних цілях освіти так і в окреслених конкретних компетенція, які заявлені у межах вивчення окремих навчальних дисциплін. Наступний виклик, який поставлено перед освітньою системою цієї країни, полягає у з'ясуванні питання, яким чином можна забезпечити міжкультурну складову навчальних програм за допомогою переформатування змісту навчальних предметів. Закономірно, що це завдання є викликом для викладачів, оскільки в країні існує обмежена кількість науково-практичних публікацій та чітких політичних й освітніх рекомендацій. Політична готовність та розуміння необхідності використання освітньої системи для створення добре інтегрованого, але в той же час культурно різноманітного суспільства є зрозумілим, але засоби, за допомогою яких це можна здійснити, залишаються сферою наукового осмислення і пошуку способів їх практичного втілення [800].

Як свідчить узагальнення опрацьованих нами матеріалів, цікавий досвід міжкультурної підготовки фахівців соціономічних професій напрацьовано у Греції. Університетські педагогічні відділення Греції ще з середини 90-х рр. ХХ ст. почали включати у навчальні плани дисципліни, спрямовані на вивчення проблем взаємовідносин між різними етнокультурними групами, а також шляхів їх гармонізації, зокрема: «Європейська інтеграція у мультикультурному контексті» (European integration in a multicultural context), «Міжкультурна і мультикультурна освіта в Європі» (Intercultural and multicultural education in Europe), «Європейський та міжнародний простір в освіті» (European and International Space in Education), «Європейська освіта і конфлікт культур» (European Education and Conflict of Cultures) тощо. У програми підготовки фахівців соціальної сфери в Греції також включено курс «Розвивальна освіта»

(Developmental education), актуальність якого обґрунтовується тенденцією до зближення людства на різних рівнях у різних сферах життєдіяльності, зокрема, в освіті, культурологічній та соціальних послуг і соціального забезпечення. У межах цього курсу студенти вивчають чинники, що впливають на глобалізаційні та міграційні процеси, особливості та ризики міжкультурних конфліктів, опановують шляхи їх попередження та подолання [837, с.175].

Майбутні фахівці соціономічних професій у Греції вивчають «Міжкультурну педагогіку» (Intercultural Pedagogy), спрямовану на аналіз особливостей взаємовідносин із представниками різних етнокультурних груп в процесі професійної роботи з ними. У Афіньському національному університеті імені Каподістрії (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών) вивчення цієї дисципліни включає два блоки: теоретичний і практичний. Теоретичний блок передбачає вивчення таких тем: «теоретичні поняття курсу»; «Феномен расизму»; «Антирасизм, плюралізм, людські цінності»; «Іммігранти та біженці»; «Проблеми адаптації й освіти дітей іммігрантів і біженців»; «Національні меншини»; «Культурне розмаїття в Європі»; «Грецький мультикультурний буквар»; «Дидактичні засоби в навчанні дітей іноземців»; «Наукові дослідження в галузі міжнаціональної педагогіки». Практичний блок передбачає практичні заняття в лабораторії експериментальної педагогіки, які включають виготовлення дидактичних посібників для виховання дітей мігрантів та біженців та розробку й засвоєння технологій роботи з мігрантами та біженцями [839, с.110].

Оскільки невід'ємною складовою підготовки фахівців до роботи у міжкультурному середовищі є формування здатності до комунікації, у навчальні плани включені і дисципліни, які вивчаються англійською мовою: «Міжкультурне спілкування» (Intercultural Communication), «Мова та міжкультурність» (Language and Interculturalism), «Двомовна дитина» (Bilingual Child). Метою вивчення цих дисциплін є засвоєння засобами навчання іноземною мовою понятійно-категоріального апарату міжкультурної освіти (культура, міжкультурність, стереотипи, різноманіття); аналіз педагогічних підходів до реалізації мети та завдань міжкультурної освіти; формування навичок використання вербальних та

невербальних засобів комунікації, формування корелятивного зв'язку між вивченням/знанням іноземної мови та пізнанням/розумінням духовно-культурних цінностей представників інших культур; формування у студентів розуміння взаємовпливу мови та соціального оточення з позицій реалізації принципу мультикультуралізму, що знаходить своє відображення у культурно-етнічних особливостях роботи з клієнтами [898].

Аналіз опрацьованих матеріалів і досвіду стажування авторки у Фінляндії (у 2020 р.) свідчить, що в національній програмі базової освіти «Національної ради освіти Фінляндії, 2004 р.» (Finnish National Board of Education) визначено цілі навчання етнічної більшості та етнічних меншин [695]. Мультикультурна освіта для меншин, на думку фінського дослідника Ф. Дервіна (F. Dervin), має надавати їм знання як про їх власну «культуру» так і про «фінську культуру». Вона має дозволити «іммігрантській» молоді розвивати навички та ставлення до побудови і підтримки «бікультурної ідентичності» (фінська + інша національна ідентичність) «з метою інтеграції: щоб стати компетентними та активними членами фінського суспільства». У зв'язку з цим дослідник стверджує, що мультикультуралізм «залишився в пастці національно-орієнтованих рамок», оскільки «продовжує вирішувати питання культурного різноманіття в національних інтересах». У такому контексті мультикультурна освіта, на думку дослідника (Ф. Дервін (F. Dervin), в основному працює як інструмент «одомашнення». Незважаючи на те, що глобалізація ставить виклик національним кордонам і просторам, вносячи корективи в професійну підготовку фахівців різного профілю, у Фінляндії осмислення міжкультурної складової освіти залишається поза цими викликами. Тому з певною долею умовності можемо зробити припущення, що міжкультурна складова програм професійної підготовки фахівців соціальної сфери у цій країні ще тільки починає формуватися [695, с.2-3].

Система підготовки фахівців соціономічних професій у Франції є досить гнучкою і побудована за принципом безперервної освіти (*la formation continue*), що, з одного боку, дозволяє враховувати всі запити суспільства на надання соціально-психологічних послуг, а з іншого, дає можливість оволодіти новими

спеціалізаціями на основі вже отриманих дипломів. У цій країні існує більше 20 спеціалізацій соціономічного профілю, які з певною долею умовності можна поділити на такі чотири групи: *група спеціалізацій соціально-психологічної допомоги* (зазначену роботу виконують асистенти соціальної служби, психологи, радники з питань соціальної та сімейної економіки, спеціалісти з питань опіки); *група спеціалізацій з надання послуг у сфері виховання* (дану роботу виконують спеціалізовані вихователі, психологи, вихователі дітей дошкільного віку, спеціалісти з надання медико-психологічної допомоги наркозалежним та ін.); *спеціалізації у галузі анімації*; *спеціалізації з надання допомоги за місцем проживання клієнта* (це техніки із соціального та сімейного втручання, асистенти із надання допомоги за місцем проживання, материнські асистентки, помічники у соціальному житті тощо [294, с.190-191]).

У Франції визначився загальний підхід до формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій: оволодіння і поглиблення знань про культурні і релігійні особливості національних меншин та формування умінь і навичок їх застосування у професійній роботі [671, с.9].

У Франції підготовка фахівців соціономічних професій до роботи в міжкультурному середовищі реалізується через вивчення різноманітних спеціалізованих курсів, які пропонують освітні заклади різного типу. Усі ці курси забезпечують підготовку майбутніх фахівців на основі визначеного переліку компетенцій професійної кваліфікації, які, з певною долею умовності, можна об'єднати у такі основні блоки: компетенції міжособистісної взаємодії, комунікативні компетенції, технічні компетенції (навички) та загальні компетенції (знання) [671, с.12-13]. Можливості навчання є дуже різноманітними: можна як сформувати окрему компетенцію, так і пройти повний курс підготовки до роботи з конкретною цільовою групою. Тематична різноманітність навчальних модулів не підлягає уніфікації, натомість дозволяє гнучко забезпечити попит на спеціалізовану підготовку до професійної діяльності в міжкультурному середовищі. Суб'єктами освітніх послуг виступають як традиційні заклади соціальної освіти – регіональні інститути, так і різноманітні організації, установи,

які мають відношення до соціономічної сфери та реалізації завдань соціальної політики. Приміром, Рада з підготовки до міжкультурної та міграційної взаємодії (Conseil et Formation Sur les Relations Interculturelles et les Migrations (COFRIMI) пропонує підготовку до діяльності в міжкультурному середовищі за такими навчальними модулями: «Прийом осіб, які належать до етнокультурних меншин» (Accueil de personnes appartenant à des minorités ethno-culturelles); «Динаміка професійного втручання та міжкультурного підходу» (Dynamique d'intervention professionnelle et approche interculturelle); «Міжкультурність, материнство, дитинство» (Interculturalisme, maternité, enfance); «Надання соціальної і психологічної допомоги представникам етнокультурних меншин» (Fourniture d'une assistance sociale et psychologique aux représentants des minorités ethnoculturelles); «Соціальна та міжкультурна медіація» (Médiation sociale et interculturelle); «Роми та особливості професійної роботи з ними» (Roms et caractéristiques du travail professionnel avec eux); «Анімаційні проекти та міжкультурний підхід» (Projets d'animation et approche interculturelle) [807].

Регіональний інститут соціальної роботи О-де-Франс (l'IRTS Hauts-de-France) у комуні Лос пропонує близько 30 курсів і модулів з поліпшення міжкультурної взаємодії і комунікації, серед них, зокрема: «Покращення комунікації із клієнтами-іноземцями споживачами соціальних послуг» (Améliorer la communication avec les clients étrangers et les consommateurs de services sociaux), «Міжкультурна ситуація мігрантів Ромів» (La situation interculturelle des Roms), «Ментальне здоров'я мігрантів» (La santé mentale des migrants), «Міжкультурна компетентність: робота з різноманітністю» (Compétence interculturelle: travailler avec la diversité), «Міграція та політика супроводу» (Migration and Escort Policy). Усі ці курси є короткотривалими та платними, пройдений курс навчання підтверджується сертифікатом про професійну підготовку. Приміром, на вивчення модуля «Міжкультурна компетентність: робота з різноманітністю» відводиться 24 год. (4 навчальних дні). Навчання платне, кількість осіб у групі для забезпечення якості освіти лімітоване, однак при потребі навчальний заклад

може пропонувати додаткові навчальні сесії для бажаючих пройти навчання, вартість якого становить 780 євро. [742, с.129].

Подібні курси можна знайти у всіх регіональних інститутах, провідних закладах соціальної освіти Франції, що свідчить про зростання уваги та попиту на фахівців, готових до здійснення професійного втручання в умовах міжкультурного середовища.

Паралельно із намаганням розширити міжкультурну компетентність фахівців соціальної сфери різних спеціалізацій, у Франції останніми роками здійснюється підготовка фахівців вузького профілю, професійна діяльність яких безпосередньо спрямована на роботу в міжкультурному середовищі, яке часто є джерелом непорозумінь та конфліктів. Мова йде про соціальну та міжкультурну медіацію. Соціальна медіація розглядається як процес налагодження та відновлення соціальних зв'язків, розв'язання конфліктів повсякденного життя клієнтів через залучення соціальних суб'єктів та інституцій. Метою підготовки до здійснення практики соціальної та міжкультурної медіації є формування у фахівця соціономічної сфери вміння фасилітувати процес комунікації між сторонами конфлікту та управляти перебігом конфлікту [802].

Окрім регіональних інститутів соціальної роботи, підготовку міжкультурних медіаторів здійснюють і вищі освітні заклади лінгвістичного профілю, оскільки робота в міжкультурному середовищі вимагає високого рівня володіння іноземною мовою. Приміром, у Національному інституті східних мов та культури (Institut national des langues et des civilisations orientales, Париж) у рамках післядипломної освіти слухачам пропонують дводенний курс із міжкультурної медіації загальною тривалістю 24 год., який включає такі тематичні модулі: 1. Географічна презентація географічного простору чи країни. 2. Коротка історія країни. 3. Різноманітність етносів. 4. Міжкультурний аспект: особа, індивід, група. 5. Міжкультурний аспект: релігії та їх особливості. 6. Міжкультурний аспект: здоров'я та захворювання. 7. Міжкультурний аспект: мова та освіта [821].

Підсумовуючи вищезазначене можна стверджувати, що переважна більшість програм бакалаврату у країнах Європейського Союзу містять в більшій чи меншій мірі міжкультурну складову підготовки. Проте, як свідчать опрацьовані нами матеріали, на рівні бакалаврату все ще не набули поширення спеціалізації, пов'язані з мультикультурним аспектом професійної діяльності. Вважаємо за доцільне зазначити, що такі спеціалізації набули більшого поширення серед магістерських програм підготовки відповідних фахівців. Зокрема, в Австрії, у Вищій Підприємницькій школі регіону Тіроль (Entrepreneurial School) магістранти можуть обрати спеціалізацію: «Міжнародна охорона здоров'я та міжнародний соціальний менеджмент» (International Health and International Social Management), яка орієнтована, в першу чергу, на дипломованих соціальних працівників. Магістрантам для вивчення пропонуються такі курси: «Міжкультурна та транскультурна комунікація» (Intercultural\Transcultural Communication), «Мирознавство» (Peace Studies), «Інвентаризація міжкультурного розвитку» (Intercultural Development Inventory), «Управління конфліктами» (Conflict Management), «Моделювання реального життя – методи, практика» (Real Life Simulation – Methods, Practice та ін.) [704].

Опрацьовані матеріали свідчать, що в країнах ЄС існують численні міжнародні магістерські програми для фахівців соціальної сфери та широкого кола дипломованих спеціалістів. Такі програми передбачають обов'язкові міжнародні елементи підготовки: запрошення міжнародних лекторів; наявність спеціалізованої літератури мовами студентів-іноземців; вивчення мови та культури країни навчання; навчання міжкультурним навичкам; навчальні закордонні стажування; тренінги з міжнародного порівняння та тематичні посилення на міжнародний контекст; регіональний фокус, пов'язаний зі змістом навчання.

Розглянемо детальніше одну із таких міжнародних магістерських програм (International Master's programme), яку пропонує кафедра соціальних і культурних наук Університету прикладних наук Фульди, Німеччина (Fulda University of Applied Sciences, Department of Social and Cultural Sciences) «Міжкультурна



комунікація та європейські дослідження») (Intercultural Communication and European Studies, ICEUS), що орієнтована на відповідні аспекти міжкультурної комунікації європейських досліджень. Більше половини студентів програми є міжнародними випускниками бакалаврату; групи складаються з приблизно 15-20 представників різних національностей. Програма надає можливості набуття інтенсивного міжкультурного досвіду для формування міжкультурної компетентності.

Програма охоплює галузь соціальних наук, політичних наук, права та комунікацій та зосереджується на предметних сферах міжкультурної комунікації, європейських студіях та глобальному управлінні. Програма здійснює підготовку фахівця до професійної кар'єри в міжнародних та європейських організаціях, компаніях та установах з міцними міжнародними зв'язками та до працевлаштування в органах державної влади, ЗМІ чи освітніх установах. Програма орієнтована на наукові дослідження, але акцент робиться також на застосуванні практичних навичок у таких сферах, як міжкультурна підготовка, мови, сучасні технології, презентація, індивідуальне навчання, робота в команді тощо. Екскурсії до м. Брюсселя та м. Страсбурга є частиною програми і тому проводяться щороку. Ці поїздки включають відвідування відповідних європейських установ. Після перших двох семестрів студенти проходять обов'язкове стажування протягом десяти тижнів за межами Німеччини. Магістерська робота пишеться протягом четвертого семестру; в цей період студенти повинні вже здати проходження закордонної практики та стажування. Для успішного допуску до захисту магістерської програми необхідно скласти такі модулі: міжкультурна комунікація - спілкування, культура; засоби масової інформації; європейські дослідження - історія та наявність розвитку в європейських суспільствах; міжкультурна комунікація - сфери застосування; глобалізація та міжнародні організації; європейські дослідження - політична сфера; методологія соціальних наук; стажування, навчання та орієнтація на кар'єру, рефлексія; передові дослідження з питань міжкультурної комунікації та європейських досліджень [723].

Курси з міжкультурної комунікації та інші, що містять міжкультурну складову, широко упроваджуються в усіх регіональних інститутах соціальної роботи, провідних закладах соціальної освіти у країнах ЄС, що свідчить про зростання уваги та попиту на фахівців, готових до здійснення професійного втручання в умовах міжкультурного середовища. Наповнення програм підготовки та підвищення кваліфікації фахівців соціономічної сфери навчальними курсами міжкультурного спрямування дозволяє задовольнити потребу Європи у компетентних фахівцях соціономічних професій, які відповідають актуальним запитам міжкультурного суспільства.

Здійснений нами аналіз досвіду упровадження і розвитку міжкультурної освіти фахівців соціономічних професій у європейських країнах дозволяє стверджувати, що міжкультурність як суспільний феномен, що став невід'ємною складовою сучасного життя, перебуває в центрі пильної уваги науковців та практиків. Активний розвиток та вдосконалення систем підготовки фахівців, їх адаптації до особливостей роботи в міжкультурному середовищі в Європі є яскравим підтвердженням цього факту. Кожна країна модернізує системи підготовки фахівців соціономічних професій, враховуючи власні традиції та напрацьований досвід соціальної освіти, однак впровадження Болонського процесу привело до зближення організаційної та змістової компонентів підготовки фахівців соціономічних професій у європейських країнах, яка складається з трьох елементів: теоретична фахова, практична та наукова підготовка.

### **Висновки до другого розділу**

Здійснений аналіз міжнародних нормативних документів та рекомендацій слугує основою для твердження, що міжнародні об'єднання і організації, уряди країн, активно працюють над розробкою документів, програм і проєктів міжнародного та національного масштабів, спрямованих на заохочення різних форм міжкультурного діалогу та утвердження міжкультурності освіти як філософії і методологічної основи підготовки людини до життя і професійної

діяльності в сучасному багатокультурному світі. З'ясовано, що провідними документами міжнародного масштабу, якими задекларовано ідею визнання й культивування культурного різноманіття, є: Декларації ООН «Про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин (1992 р.); «Про ліквідацію всіх форм нетерпимості та дискримінації на основі релігії або переконань» (1981 р.); «Про ліквідацію усіх форм расової дискримінації (2001 р.); «Декларація ЮНЕСКО принципів терпимості» (1995 р.); Конвенція ООН з питань освіти, науки і культури «Про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження» (Париж, 2005 р.); «Постанова ЮНЕСКО з питань міжкультурної освіти» (2006 р.); Всесвітній звіт ЮНЕСКО «Інвестиції в культурне різноманіття та міжкультурний діалог» (2009 р.) та інші.

Провідними документами європейського масштабу, в яких задекларовано засадничі положення міжкультурної освіти і міжкультурної компетентності є: «Європейська Культурна Конвенція» (1954 р.), «Віденська декларація» (Рада Європи, 1993 р.); «Рамкова конвенція про захист національних меншин» (Рада Європи, 1995 р.); «Європейська конвенція про громадянство» (Рада Європи, 1997 р.); «Нові виклики мультикультурної освіти: релігійне різноманіття та діалог у Європі» (Рада Європи, 2002 р.); Декларація європейських міністрів освіти з питань мультикультурної освіти в новому європейському контексті «Мультикультурна освіта: управління різноманітністю, зміцнення демократії» (Афіни, 2003 р.); «Рекомендація Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006 р.), в яких однією з восьми компетенцій було визначено «обізнаність та самовираження у сфері культури». Зокрема, у тексті цього документу актуалізовано необхідність розуміння культурного та мовного різноманіття Європи та інших частин світу, бажання зберегти його; підкреслено, що чітке розуміння своєї власної культури та культурна усвідомленість можуть бути основою для сприйняття та поваги до різноманітних культурних проявів.

Розвиток сучасних підходів до реалізації міжкультурної освіти і формування міжкультурної компетентності відображено у доповіді Ради Європи

«Жити разом: поєднання різноманітності та свободи в Європі XXI століття» (2011 р.); резолюції «Міжкультурний діалог, культурне різноманіття та освіта» (2016 р.) та в розробленому Радою Європи документі «Компетенції демократичної культури «Жити разом як рівні в культурно різноманітних демократичних суспільствах» (2016 р.).

У розділі охарактеризовано Білу книгу Ради Європи з міжкультурного діалогу (White Paper on Intercultural Dialogue) під назвою «Жити разом у рівності й гідності» («Living Together As Equals in Dignity») (2008 р.), яка є одним з найбільш яскравих прикладів культурно-освітнього консенсусу, досягнутого міжнародним співтовариством Об'єднаної Європи та інших прогресивних держав у дискусійних питаннях щодо розуміння сучасним людством проблем національної, релігійної, культурної толерантності.

Здійснений аналіз досвіду США щодо підготовки фахівців соціономічних професій до роботи у мультикультурному середовищі свідчить про провідну позицію цієї країни щодо розробки теоретичних засад мультикультурної освіти та вирішення освітніми установами завдань формування міжкультурної компетентності фахівців.

Опрацьовані матеріали свідчать, що у зарубіжних країнах міжкультурна компетентність базується на наборі знань, набутих майбутніми фахівцями у процесі професійної освіти (знання нормативної бази, методики проведення співбесіди, аналізу ситуації, розуміння культурних особливостей клієнтів, системного підходу до моніторингу і вибору оптимальних технологій вплив втручання/допомоги, тощо).

У США і країнах ЄС функціонують численні міжнародні магістерські програми для фахівців соціальної сфери, які передбачають обов'язкові міжнародні елементи підготовки: запрошення міжнародних лекторів; наявність спеціалізованої літератури мовами студентів-іноземців; вивчення мови та культури країни навчання; навчання міжкультурним навичкам; навчальні закордонні стажування; тренінги з міжнародного порівняння та тематичні

посилання на міжнародний контекст; регіональний фокус, пов'язаний зі змістом навчання.

Аналіз досвіду підготовки фахівців свідчить, що у регіональних інститутах соціальної роботи, провідних закладах соціальної освіти країн ЄС широко упроваджуються курси з міжкультурної комунікації, міжкультурної компетентності та інші, що містять міжкультурну складову, що свідчить про зростання уваги та попиту на фахівців, готових до здійснення професійної діяльності в умовах міжкультурного середовища. Наповнення програм підготовки та підвищення кваліфікації фахівців соціономічних професій навчальними курсами міжкультурного спрямування дозволяє задовольнити потребу Європи у компетентних фахівцях, які відповідають актуальним запитам міжкультурного суспільства.

## РОЗДІЛ ІІІ. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА МОДЕЛЕЙ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

### 3.1. Зарубіжні теорії міжкультурної взаємодії та міжкультурної компетентності

Як засвідчують результати здійсненого нами аналізу наукових студій, протягом ХХ початку ХХІ ст. зарубіжними науковими студіями розроблено і обґрунтовано більше двадцяти теорій міжкультурної компетентності. У цьому підрозділі схарактеризовані нами лише ті з них, які є найбільш визнаними, поширеними і які, на нашу думку, у найбільшій мірі стосуються предмету нашого дослідження (формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій). а саме: теорію управління тривожністю та невизначеністю УТН) (Anxiety Uncertainty Management (AUM) (В. Гудикунст) (W. Gudykunst, 2005 p.); теорію підтримки іміджу («збереження обличчя») (Face Negotiation Theory) (С. Тінґ-Тумі) (S. Ting-Toomey, 1985 p.); теорію комунікаційного пристосування (комунікативної адаптації) (Communication Accommodation Theory – CAT) (Г. Гайлс) (H. Giles, 1973 p.); інтегративну теорію комунікації і крос-культурної адаптації (Integrative communication theory of cross-cultural adaptation by) (Я. Кім) (Y. Kim, 1988 p.); теорію культурних схем (Cultural schema theory (Х. Нішида) (X. Nishida, 1999 p.); теорію культурної ідентичності (Cultural Identity Theory) (М. Коллієр) (M. Collier), (М. Томас) (M. Thomas, 1988 p.); теорію управління ідентичністю (Identity Management Theory ІМТ) (В. Купах) (W. Cupach), (Т. Імахорі) (T. Imahori, 1993 p.); теорію культурних вимірів (Cultural dimensions theory (Г. Гофстеде) (G. Hofstede, 1984, 2001 pp.), теорію зниження невизначеності (The uncertainty reduction theory), обґрунтовану Ч. Бергером (C. Berger) і Р. Калабресом (R. Calabrese) у 1975 р.

Теорія управління тривожністю та невизначеністю (Anxiety Uncertainty Management) вперше була запропонована В. Гудикунстом (W. Gudykunst) у 2005

році [739]. Дослідник обґрунтував її на основі аналізу прагнення людини бути уважною та ефективно керувати тривожністю, що виникає в результаті невпевненості та природного хвилювання людини в процесі міжкультурної взаємодії. Теорія була розроблена для визначення ефективності спілкування людей на основі збалансування (зменшення, нівелювання) їх тривожності та невизначеності в соціальних ситуаціях контактів між людьми. В. Гудикунст (W. Gudykunst) вважав, що для успішної міжкультурної взаємодії і комунікації має відбутися процес зменшення стану тривожності, невпевненості та невизначеності. Припущення дослідника ґрунтується на тому, що в рамках міжкультурної взаємодії і міжкультурної комунікації, коли людина зустрічається з невідомим, власне управління тривожністю та невпевненістю є ключовим фактором для досягнення успішної міжкультурної взаємодії та міжкультурної комунікації [739].

Для побудови своєї теорії В. Гудикунст (W. Gudykunst) використав два типи теоретичних тверджень: аксіоми та теореми. Загальновідомо, що аксіоми – це висловлювання, що передбачають характеристику прямих причинно-наслідкових зв'язків між змінними. На думку дослідника діалектичні процеси впливають на значну частину нашої комунікації в межах конкретних міжкультурних взаємодій; невизначеність передбачає діалектику між передбачуваністю та новизною.

Формуючи аксіоми для своєї теорії, В. Гудикунст (W. Gudykunst) виходив із припущення, що прагнення керувати (управляти) тривогою та невизначеністю є одним з провідних чинників, що впливають на ефективність спілкування. Інші змінні (наприклад, Я-концепція, мотивація взаємодії з незнайомцями, реакція на незнайомців, соціальна категоризація незнайомців, ситуаційні процеси, зв'язки з незнайомими людьми, етична взаємодія, невпевненість, усвідомленість та ефективне спілкування) трактуються дослідником як «поверхневі чинники» ефективної взаємодії та спілкування. Вплив цих «поверхневих чинників» на ефективність взаємодії та спілкування опосередковується через тривогу та невпевненість. Розуміння і усвідомлене управління цими процесами, на думку

дослідника, дозволяє нам успішно справлятися з власною тривожністю та невизначеністю [739].



Рис. 3.1. Схематичне зображення теорії управління тривожністю та невизначеністю за В. Гудикунстом (W. Gudykunst, 2005).

Джерело: [739].

При обґрунтуванні своєї теорії В. Гудикунст (W. Gudykunst) у ролі будівельних блоків використав 47 аксіом. Для кращого розуміння суті обґрунтованих дослідником аксіом розглянемо декілька з них. Так, наприклад,



перша аксіома носить назву вербальна комунікація. Її суть полягає у такому твердженні: враховуючи високий рівень невизначеності, який існує на початку міжкультурного контакту між незнайомими людьми, у міру збільшення тривалості словесного спілкування рівень невизначеності у відносинах між ними буде зменшуватися. У міру подальшого зменшення невизначеності тривалість словесного спілкування зростатиме. Друга аксіома подана дослідником під назвою невербальна теплота. Її суть полягає у такому: із збільшенням невербального спілкування рівень початкової невпевненості буде зменшуватися. Окрім того, зниження рівня невизначеності призведе до збільшення невербальної виразності. Третя аксіома – пошук інформації – подана дослідником у такому трактуванні: високий рівень невизначеності спонукає до пошуку інформації; із зменшенням рівня невизначеності потреба у пошуку інформації зменшується. Суть четвертої аксіоми – саморозкриття – полягає у твердженні, що високий рівень невизначеності у стосунках спричиняє зниження рівня близькості спілкування. Суть п'ятої аксіоми – взаємність – полягає у такому: високий рівень невизначеності у процесі взаємодії чи спілкування призводить до низьких показників результативності. Низький рівень невизначеності призводить до високого рівня взаємодії чи спілкування. Суть шостої аксіоми – подібність – дослідник трактує таким чином: подібність між людьми зменшує невизначеність, тоді як несхожості (відмінності) призводить до збільшення невизначеності. Суть сьомої аксіоми, що подана дослідником під назвою симпатія, полягає у такому твердженні: високий рівень невизначеності зменшує симпатію, і, навпаки, зменшення невизначеності призводить до зростання симпатії.

Незважаючи на те, що ця теорія була неоднозначно сприйнята у науковому співтоваристві і піддана критиці з боку окремих дослідників, (наприклад, М. Йошікате (M. Yoshikate) [916]), вона знайшла широке використання у численних емпіричних дослідженнях з проблем міжкультурної взаємодії та міжкультурної комунікації, наприклад, у дослідженнях П. Дюронто (P. Duronto), Т. Нішиди (T. Nishida), С. Накаями (S. Nakayama) [699] та Л. Ні та К. Ванг (L. Ni, & Q. Wang) [832], в тому числі й у дослідженнях, які сприяють поглибленню і

розширенню основних положень теорії, зокрема, у дослідження Дж. Ньюліп (J. Neuliep) [831].

У 1985 р. американською дослідницею С. Тінг-Тумі (S. Ting-Toomey) [891] була розроблена теорія підтримки іміджу («Збереження обличчя») (Face Negotiation Theory), спрямована на пояснення поведінки індивідів в міжкультурному конфлікті. Теорія позиціонує імідж «обличчя» або само сприйняття як універсальне явище, яке зустрічається в будь-якій культурі. Згідно з цією теорією у конфліктних ситуаціях імідж людини, («імідж обличчя») стикається із загрозою, і, таким чином, людина природно проявляє тенденцію до того, щоб рятувати або відновлювати свій імідж. Імідж обличчя, згідно розуміння С. Тінг-Тумі (S. Ting-Toomey) – це публічний образ, який кожен член суспільства використовує в процесі взаємодії з іншими людьми; образ людини, що проектується на ситуацію відносин або ідентичність, яка спільно визначається учасниками комунікації. Суть теорії С. Тінг-Тумі (S. Ting-Toomey) базується на твердженні, що кожна людина намагається вигідно презентувати себе у соціумі та практикує при цьому низку комунікативних форм поведінки, спрямованих на досягнення цієї мети.

Теорія підтримки іміджу (Face Negotiation Theory) базується на аналізі стилів міжкультурних конфліктів. Дослідниця розглядає конфлікт, зокрема міжкультурний конфлікт, як ситуацію, яка вимагає активної корекції поведінки кожної особи в ситуації конфлікту. У якості одного з основних методів вивчення поведінки в конфлікті С. Тінг-Тумі (S. Ting-Toomey) використовувала опитування, в якому містилося п'ять суджень, що відповідають певним стилям поведінки в конфлікті. У ході експерименту учасникам пропонувалося оцінити ймовірність вибору тієї чи іншої стратегії поведінки в ході конфлікту з представником іншої культури [891]. З моменту обґрунтування ця теорія неодноразово редагувалася, зокрема, вона зазнала значного уточнення і доповнення у 2005 році [893].

У контексті здійснюваного дослідження для нас особливе значення мають такі основні положення й узагальнення теорії підтримки іміджу: 1) у всіх

культурах взаємодії і комунікація базуються на прагненні зберігати «власний імідж», «імідж обличчя»; 2) підтримувати імідж є особливо проблемним в ситуації невизначеності, коли ідентичності учасників комунікації піддаються оцінці або сумніву; 3) представники індивідуалістичних культур приділяють більше уваги збереженню власного іміджу, а представники колективістських культур – іміджу опонента; 4) підтримка іміджу обох співрозмовників залежить від культурних норм, індивідуальних особливостей, а також від ситуаційних чинників; 5) прагнення підтримки іміджу («іміджу обличчя») впливає на поведінку в міжкультурному конфлікті; 6) основною причиною міжкультурного конфлікту є відсутність взаєморозуміння або недостатність знань про іншу культуру.

На думку дослідниці важливим фактором, що впливає на поведінку людини, є культура до якої вона належить. Тобто для кожного індивідуума характерною є необхідність дотримуватися особливостей поведінки своєї національної спільноти. Згідно з її узагальненням, існують два аспекти, на основі яких класифікуються стилі конфлікту – індивідуалістичний і колективістський. Ґрунтуючись на цих вимірах, дослідницею виокремлено п'ять стилів спілкування в процесі конфлікту між представниками різних етнокультурних спільнот: 1) догляд – колективістський підхід – низький рівень турботи як про себе, так і про інших; 2) вчинки – колективістський підхід, що характеризується низьким рівнем турботи про себе і високим рівнем турботи про інших; 3) суперництво – індивідуалістичний підхід – висока турбота про свої інтереси при низькій турботі про інтереси інших; 4) компроміс – індивідуалістичний підхід – середній рівень турботи як про свої, так і про чужі інтереси; 5) співпраця – індивідуалістичний підхід, – висока турбота про себе в поєднанні з високою турботою про інших; 6) емоційний прояв – прояв почуттів людини з метою контролю і врегулювання конфлікту; 7) допомога третьої сторони – вирішення конфліктів шляхом залучення допомоги третіх осіб; 8) пасивна агресія – реакція на конфлікт обхідним шляхом, непряме звинувачення [891, 897].

С. Тінг-Тумі (S. Ting-Toomey) згрупувала стратегію поведінки індивідуума в три види тактики вирішення міжкультурних конфліктів: інтегративну, дистрибутивну і пасивно-непряму. Інтегративна тактика вирішення конфлікту включає в себе такі стилі поведінки як співпраця і компроміс та відображає взаємну турботу про опонента і про врегулювання конфлікту. При обранні цієї тактики відбувається взаємодія з іншою людиною, залученою в конфлікт, бажання знайти оптимальне вирішення для обох сторін. Прикладами використання інтегративної тактики є вислуховування інших, повага до їх почуттів і подання власної точки зору таким чином, щоб це сприяло врегулюванню конфлікту. Дистрибутивна тактика базується на стилі суперництва в ході конфлікту, при цьому кожний індивід прагне підкреслити вищість і пріоритетність своєї культури. Цей стиль відображає високий рівень турботи про власний імідж. Пасивно непряма тактика співзвучна із стилями догляду та поступок і відображає прагнення до взаєморозуміння і компромісу.

Теорія підтримки іміджу неодноразово була апробована і набула широкого використання у сфері міжкультурної комунікації і конфліктології. Вважаємо за доцільне зауважити, що інші дослідники також вважають цю теорію актуальною. Так, згідно з висловлюваннями Д. Ландіса (D. Landis) та Дж. Беннета (J. Bennett), 2004 р.) [896] важливою перевагою цієї теорії є можливість створення на її основі методик навчання усвідомленої поведінки в міжкультурних конфліктах, зокрема, навчання веденню міжнародних переговорів, посередництва в міжкультурних конфліктах, пошук компромісів у міжкультурних відносинах.

Незважаючи на те, що зазначена теорія основну увагу зосереджує на засобах розв'язання міжкультурних конфліктів, вона займає чільне місце серед теорій, які обґрунтовують необхідність формування міжкультурної компетентності. Остання трактується дослідницею через поняття «власний образ», «власний імідж» і її формування досягається шляхом інтеграції знань, умінь і навичок спілкування; особливо це стосується уміння керувати своїм власним іміджем, власним виразом обличчям тощо. Як свідчить наліз наукових студій, теорія підтримки іміджу використовується переважно в дослідженнях

міжкультурних конфліктів (Дж. Оцель (J. Oetzel), М. Майрес (M. Myers), Е. Лара (E. Lara), 2003) [838].

Професором комунікації Каліфорнійського університету Г. Гайлсом (H. Giles) [731] на основі вивчення й аналізу взаємодії людей, в процесі якої лінгвістичні маркери (різні мови, діалекти, наголоси) слугували основою для визначення їх приналежності до різних культурних груп, була обґрунтована теорія комунікаційного пристосування (Communication Accommodation Theory – CAT). Дослідник розробив її у 1973 р., а в 1987 р. – доповнив і узагальнив. Теорія опирається на здатність людини коригувати свою поведінку під час міжкультурної взаємодії. Причина такої поведінки пояснюється тим, що люди в процесі міжкультурної взаємодії намагаються зробити акцент або мінімізувати соціальну різницю між собою і тим, з ким вони взаємодіють. Ця теорія базується на спостереженнях щодо коригування поведінки і спілкування, яке здійснюють комуніканти в процесі спілкування. Комунікаційне пристосування може коригуватись за допомогою словесного спілкування або жестів. Міжкультурний контекст можна вважати найбільш «природним», застосовуваним контекстом цієї теорії. Дослідник, базуючись на численних спостереженнях, стверджує, що люди в процесі міжкультурної комунікативної взаємодії прагнуть отримати схвалення і створити собі позитивний імідж перед іншими. Середовище, в якому вони взаємодіють, також впливає на поведінку комунікантів. У цій теорії розглядаються два типи процесу пристосування: конвергенція і дивергенція. *Конвергенція* трактується як процес, коли люди прагнуть адаптувати власні комунікаційні характеристики до потреб і можливостей іншої людини для зменшення соціальних відмінностей; *дивергенція* – процес, що суперечить методу адаптації, і в цьому контексті індивідуальний акцент робиться на соціальній різниці та невербальних відмінностях між співрозмовниками. Обидва процеси пристосування, зазвичай, залежать від особливостей конкретної людини та середовища взаємодії. Конвергенція найчастіше присутня при міжкультурній взаємодії з людиною, яка має вищі стандарти та інші характеристики, які, на

думку комуніканта, є кращими за його власні. Дивергенція проявляє протилежну характеристику, оскільки підкреслює різницю між співрозмовниками.

Теорія комунікаційного пристосування базується на таких чотирьох основних припущеннях: 1) під час спілкування мають місце подібності та відмінності у мовленні та поведінці; 2) результативність комунікативної взаємодії оцінюється через розуміння (сприйняття) мовлення та поведінки іншої людини. Завдяки оцінюванню один одного комуніканти вирішують, як краще пристосувати власне спілкування в конкретну ситуацію та вписатися в розмову; 3) соціальний статус та приналежність комунікантів до різних груп демонструється мовою та поведінкою; 4) процес пристосування зумовлюється принципами, нормами і правилами. Цей процес у значній мірі залежить від ступеня відповідності. Принципи, норми, правила визначають поведінку людей і те, як їм слід відповідно діяти [731].

Особливий науковий підхід до розуміння суті і способів міжкультурної взаємодії в процесі формування міжкультурної компетентності представлений в теорії, яка розроблена в працях Я. Кім (Y. Kim, 1988 р.) і яка у науковій літературі так і називається – «Інтегративна теорія комунікації і крос-культурної адаптації за Я. Кім (Integrative communication theory of cross-cultural adaptation by Y. Kim, 1988 р.) [786]. Ця теорія розглядає динаміку адаптації людини до іншої культури як в ситуації, коли вона прибула до іншої країни на короткий термін, так і в ситуації, коли вона проживає там тривалий час. Вихідним положенням теорії є твердження, що адаптація – це складний процес з багатьма складовими, в ході котрого людина поступово, по висхідній, звикає до нової обстановки і особливостей нового спілкування. Динаміка подібної взаємодії називається динамікою стресово-адаптаційного зростання. Вона відбувається за принципом «два кроки вперед: крок назад». Періодичні відступи, що затягують процес адаптації, пов'язані з міжкультурними кризами. Для успішної адаптації необхідною є наявність декількох умов: спілкування з новим оточенням (частота контактів, позитивний настрій); знання іноземної мови; позитивна мотивація; участь у різноманітних заходах та доступ до засобів масової інформації [786].

Адаптація до іншої культури, згідно твердження Я. Кім, визначається як інтегрований показник пристосування людини до певного соціокультурного оточення, що відображає його можливості виконувати біосоціальні функції, а саме: адекватне сприйняття навколишньої дійсності; адекватну систему відносин і спілкування з оточуючими; здатність до праці, навчання, до організації дозвілля та відпочинку; мінливість (адаптивність) поведінки відповідно до ролевих очікувань інших людей. Розрізняють два типи адаптаційного процесу: перший тип характеризується переважанням активно-ініціативного впливу на соціокультурне середовище; другий визначається як пасивний, з переважанням конформістської орієнтації. Окрім того, під соціокультурною адаптацією дослідниця розуміє: а) неперервний процес пристосування індивіда до умов іншого соціокультурного середовища; б) отримання відповідного результату [790].

Відповідно до інтегративної теорії комунікації і крос-культурної адаптації, на думку Я. Кім [789], структура міжкультурної адаптації включає в себе: особисте спілкування, соціальну комунікацію, етнічне соціальне спілкування, вплив навколишнього соціокультурного середовища та схильності (здатності) [789].

Теорія Я. Кім стверджує, що адаптація людини проходить лише одним шляхом – асиміляційним. Усі люди відчувають підпорядкування та втрачають частину своєї Я-концепції, переселяючись в нове культурно незнайоме середовище. У процесі крос-культурної адаптації індивід досягає зростання рівня психологічної та функціональної здатності до життєдіяльності у новому середовищі. Теорія Я. Кім характеризує процес, згідно з яким асиміляція відбувається лише в тій мірі, в якій іноземець втрачає характеристики своєї первісної культурної ідентичності, такі як мова, звичаї, вірування та цінності. Як свідчить аналіз, теорія Я. Кім є досить суперечливою, оскільки, з одного боку, в теорії стверджується, що новоприбулий «еволюціонує» до стану подібності й ідентичності до місцевих жителів, засвоюючи і приймаючи способи мислення, почуття та поведінку більшості, втрачаючи ррпри цьому власні. Але з іншого боку, Я. Кім стверджує, що в результаті соціокультурної адаптації виникає нова

міжкультурна ідентичність, яка поєднує культурні здобутки різних етнічних спільнот [789].

Теорія культурних схем (Cultural schema theory) Х. Нішиди (H. Nichida) базується на твердженні, що люди для розуміння представників інших культур використовують класифікацію та додають нові дані до раніше доступних знань. Культурні схеми соціальної взаємодії – це когнітивні структури, які містять знання для взаємодії віч-на-віч у культурному середовищі. Теорія культурних схем полягає в тому, що коли ми взаємодіємо з членами однієї культури в певних ситуаціях неодноразово або проговорюємо певну інформацію з ними багато разів, то культурні схеми утворюються і зберігаються в нашому мозку [835]. Культурні схеми, на думку Х. Нішиди – це узагальнені знання минулого досвіду, які об'єднані у споріднені групи знань і керують нашою поведінкою у звичних ситуаціях [835]. Інтерес викликає і наукова позиція Л. Гарро (L. Garro), який вважає, що культурні схеми не відрізняються від інших схем, за винятком того, що їх поділяють на певні культурні групи [727].

Багаторазова взаємодія з представниками певної культури або багаторазове спілкування з ними створює в мозку людини і зберігає певні культурні схеми. Кожна наступна взаємодія призводить до того, що культурна схема стає більш організованою, абстрактною та компактною. Отже Х. Нішида [835] обстоює позицію, що досвід є тією базовою основою, яка створює культурні схеми; тому чим більшим досвідом міжкультурної взаємодії володіє людина, тим більш організованими є її культурні схеми. При цьому інформація стає не тільки більш складною, але й більш корисною. Отримання та збереження інформації утворює нейронні ланцюги, а досвід обробки інформації зберігається в довгостроковій пам'яті. Ці нейронні схеми, що утворюються в мозку в результаті обробки інформації, утворюють схеми, котрі допомагають передбачити, чого можна очікувати в певних ситуаціях і як себе в них себе вести [835]. Таким чином схеми соціокультурних взаємодій – це пізнавальні структури, що містять знання про взаємодію віч-на-віч у культурному середовищі. Х. Нішида виділяє вісім основних культурних схем соціальних взаємодій: 1. Факти та концептуальні схеми:



фрагменти загальної інформації про факти. 2. Особисті схеми: знання про різні типи людей, зокрема особистісні риси. 3. Схеми про себе, які, по суті, є знаннями кожної людини про те, як вона бачить себе та усвідомленням того, як її бачать інші. 4. Рольові схеми, що передбачають знання про соціокультурні ролі, які передбачають очікувану модель поведінки людей в певних соціальних ситуаціях. 5. Контекстні схеми, що містять інформацію про ситуації та відповідні параметри поведінки. 6. Процедурні схеми, які включають знання про відповідну послідовність подій у загальних ситуаціях, конкретні кроки, які слід здійснити. 7. Стратегічні схеми, що трактуються дослідником як знання про стратегії вирішення проблем. 8. Емоційні схеми, що містять інформацію про вплив та оцінку, що зберігається у довготривалій пам'яті [835].

Х. Нішіда обґрунтовує і розвиває свою теорію на основі таких дев'яти аксіом: Аксіома 1. Чим частіше людина повторює поведінку, засновану на схемі, у своїй культурі, тим більше шансів, що культурна схема зберігатиметься в пам'яті людини. Аксіома 2. Невміння визначити адекватні дії та змістовну поведінку при взаємодії в новій культурі, пов'язане, зазвичай, з відсутністю культурних схем соціальних взаємодій. Аксіома 3. Набуття культурних схем соціальних взаємодій у новій культурі є необхідною умовою крос-культурної адаптації. Аксіома 4. Культурні схеми соціальних взаємодій власної культури людини взаємопов'язані між собою, утворюючи мережу культурних схем для формування нових моделей поведінки. Але набуття досвіду нових схем поведінки у новій культурі спричиняє зміни культурних схем. Це викликає подальші зміни у всіх інших культурних схемах і призводить до тотальної зміни поведінки. Аксіома 5. Отримання інформації про взаємозв'язки між культурними схемами соціальних взаємодій у новій культурі є необхідною умовою крос-культурної адаптації. Аксіома 6. Для моделювання нової поведінки люди, зазвичай, використовують як оперування схемами, так і даними для обробки та сприйняття нової інформації, залежно від ситуації та їх мотивації. Аксіома 7. Людина, що опинилася в новому культурному середовищі, і яка не володіє культурними схемами соціальних взаємодій у новій культурі, змушена частіше звертатися до опрацювання невідомих їй нових даних,

що вимагає додаткових зусиль і уваги. Аксиома 8. Новоприбулі стикаються із зовсім новими ситуаціями; вони часто відчують когнітивну невизначеність та тривогу через відсутність схем соціальних взаємодій у різних ситуаціях. Аксиома 9. Переселенці (біженці, іммігранти), що опинилися у середовищі нової культури, переживають етапи саморегуляції та само спрямування. На стадії саморегуляції вони намагаються розв'язати неоднозначності та встановити інтеграцію інформації за допомогою засвоєних раніше культурних схем, поступово змінюючи їх. З іншого боку, на етапі само спрямування вони активно намагаються реорганізувати свої власні культурні схеми або генерувати схеми нової культури з метою адаптації до неї [835].

Теорія культурних схем є відносно новою теорією, проте, вважаємо за доцільне зауважити, що поняття «культурна схема» для характеристики соціальних взаємодій не є новим. Дослідженням теорії культурних схем також займалися Г. Малкольм та Ф. Шарафіан (H. Malcolm & F. Sharifian, 2002 p.), які стверджували, що культурні схеми працюють на різних рівнях. Унікальний для людей досвід дозволяє їм набувати особистих схем культурних взаємодій. Соціальні схеми можуть виходити з колективних знань про групи і можуть бути представлені у всьому суспільстві, що дозволяє людям думати так, ніби вони є єдиною спільнотою [817]. Культурне середовище забезпечує набуття досвіду кожним членом цієї культури, а досвід дозволяє кожному члену виробляти (формувати) власні культурні схеми. Культурні схеми – це концептуальні структури, які дозволяють людям зберігати перцептивну та концептуальну інформацію про свою культуру та інтерпретувати власний культурний досвід. Згідно наукової позиції Ф. Шарафіана (F. Sharifian) [865], якщо люди не оснащені відповідною культурною схемою, вони не мають можливостей у повній мірі осмислити здобутки іншої культури.

Для осмислення і розуміння суті міжкультурної компетентності та її взаємозв'язку з культурною ідентичністю важливе значення має теорія культурної ідентичності (Cultural Identity Theory), авторами якої є М. Колієр і М. Томас (M. Collier & M. Thomas, 1988 p.) [668]. Згідно з цією теорією, культура є однією з

багатьох ідентичностей, що знаходить прояв у спілкуванні. Культурна ідентичність набуває очевидності у процесі соціального порівняння. Співрозмовники порівнюють становище статусу власної групи із статусом інших груп. Зміст інформації кожного комуніканта під час взаємодії містить багато культурних ідентичностей, таких як національна, расова, етнічна, класова, сексуальна, гендерна, політична та релігійна. Оскільки людина, зазвичай, відображає (проявляє) декілька ідентичностей, тому в групі члени групи не проявляються однаково і тому не мають однакового визнання з боку інших.

Для нас важливою є наукова думка М. Коллієра і М. Томаса (M. Collier & M. Thomas) [668] стосовно того, що культурна ідентичність є динамічною і має здатність до постійного розвитку протягом життя людини, виходячи з соціального контексту. На думку дослідників культурна ідентичність – це постійна зміна розуміння своєї ідентичності стосовно інших. Культурна ідентичність узгоджується, створюється та зміцнюється у спілкуванні та соціальній взаємодії. Формування культурної ідентичності передбачає вибір культури /культур, з якими людина ототожнює себе та рішення приєднатися до певної культурної спільноти.

Заслуга дослідників полягає в тому, що вони поєднали етнографію спілкування та соціальну конструкцію, щоб схарактеризувати *властивості культурної ідентичності*. Ці властивості стосуються способу, з допомогою якого члени групи заявляють про свою ідентичність. Такими властивостями, на думку дослідників є: визнання та припис; способи прояву та використання основних символів; індивідуальна, міжособистісна та общинна ідентичність; мінливі, афективні, когнітивні та поведінкові аспекти ідентичності; зміст та характер взаємин; своєрідність і особливість спілкування, ситуації та взаємозв'язку [668].

Теорія культурних вимірів Г. Хофстеде (G. Hofstede) (Hofstede's cultural dimensions theory) вважається однією з провідних серед теорій міжкультурної комунікації і міжкультурної компетентності. Розробник теорії Г. Хофстеде (G. Hofstede, 1984, 2001, 2010 pp.), використовуючи інформацію, отриману з факторного аналізу, здійснив опис впливу культури суспільства на індивідуальні цінності його членів і як ці цінності впливають на їх поведінку. В оригінальній

теорії запропоновано чотири виміри, за якими можна було б проаналізувати культурні цінності: 1) за ступенем прояву «індивідуалізм – колективізм»; 2) за ставленням до невизначеності; 3) за індексом дистанції влади (сила соціальної ієрархії); 4) гендерною ознакою (маскуліність/фемінність). Згодом Г. Хофстеде додав п'ятий вимір – довгострокову орієнтацію, щоб охопити аспекти цінностей, про які не йшлося в початковій парадигмі теорії. А у 2010 р. дослідник сформулював ще і шостий вимір – поблажливість проти самообмеження [613].

Таким чином, згідно з теорією культурних вимірів Г. Хофстеде основними вимірами національних культур слугують такі характеристики: індекс дистанції влади; ступінь інтеграції людей у систему суспільних відносин на основі співвідношення індивідуалізму і колективізму; вимір, що передбачає соціокультурну роль представників різних культур в суспільстві; ставлення до невизначеності, довгострокова орієнтація та поблажливість проти самообмеження.

Теорія Г. Хофстеде поклала початок новій дослідницькій традиції в галузі соціальної психології; її запозичили науковці та практики в сфері міжнародного бізнесу та комунікацій, міжкультурної психології, міжнародного менеджменту та міжкультурної комунікації. Цю теорію по праву вважають найбільш відомою і популярною, що пояснюється вдало знайденим набором універсальних параметрів, придатних для аналізу культур, незалежно від того, якої країни вони стосуються чи в якому культурному контексті функціонують [754].

На початку 90-х рр. XX ст. В. Купахом і Т. Імахорі (W. Cupach and T. Imahori) була розроблена теорія управління ідентичністю (Identity Management Theory). Ця теорія ґрунтується на ранній теорії відомого соціолога Е. Гоффмана (E. Hofman), котрий описував культурні особливості індивідуума на основі характеристики його участі у спілкуванні з іншою людиною. Е. Гоффман проаналізувавши взаємодії людини з іншими людьми, обґрунтував положення про її само імідж. Цей образ «самого себе» не є постійним; на нього величезний вплив має соціокультурне оточення. Ризик зміни власного образу в соціокультурному контексті впливає на те, як індивідуум відчуває себе в певному культурному

оточенні. Автор допустив припущення про те, що часто механізм захисту людини полягає в тому, що вона відмовляється від культурних проявів своєї особистості у соціальних обставинах по тій причині, щоб оточуючі не бачили її невдач у спілкуванні чи можливу неприємну реакцію співрозмовника [740]. Відповідно В. Купах і Т. Імахорі стверджують, що взаємодія, спілкування вимагають від індивіда здатності успішно домовлятися про взаємоприйнятні ідентичності. На думку Р. Купаха і Т. Імахорі, щоб стати компетентним у розвитку міжкультурних стосунків, необхідно пройти наступні три етапи, котрі вони називають «циклічними»: 1) етап «спроби і помилки», який передбачає пошук подібних аспектів в ідентичностях; 2) етап «змішування» ідентичності співрозмовників для досягнення міжособистісної ідентичності, прийнятної для обох сторін; 3) етап «повторного обговорення» відмінних культурних ідентичностей за допомогою міжособистісної ідентичності, що була сформована на другому етапі, оскільки представники різних етнокультурних спільнот проходять попередні етапи модифікації (формування) своєї ідентичності [685].

В. Купах й Т. Імахорі розрізняють міжкультурну комунікацію (комунікацію між представниками різних культур) та внутрішньо культурну комунікацію (між представниками, які представляють одну культуру). Таким чином, теорія управління ідентичністю розглядає культурну та міжособистісну ідентичності як визначальний фактор у створенні міжкультурно компетентної ідентичності під час спілкування [740].

У контексті осмислення суті і підходів до формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій важливе значення має теорія зниження невизначеності (The uncertainty reduction theory), обґрунтована й описана Ч. Бергером і Р. Каламбресом (Ch. Berger & R. Calabrese). Теорія базується на аналізі початкових етапів міжкультурної комунікації, а саме на припущеннях, що при первинному спілкуванні люди відчують невпевненість, яку вони прагнуть зменшити («нейтралізувати») шляхом отримання інформації про співрозмовника. Таким чином, соціальним наслідком міжкультурної комунікації є зниження невизначеності в результаті отримання інформації; чим

більше уявлення мають один про одного співрозмовники, тим краще вони здатні спрогнозувати поведінку і дії один одного [638].

Дослідниками обґрунтовані такі основні припущення, на яких, згідно їх бачення, базується зниження невизначеності: людина, зазвичай, відчуває невизначеність у міжкультурній комунікації; невизначеність породжує когнітивний стрес; при зустрічі представників різних культур головним завданням є зменшення невизначеності або підвищення передбачуваності; міжкультурне спілкування – це процес розвитку, який відбувається поетапно; міжкультурна комунікація є основним засобом зменшення невизначеності; кількість та характер інформації, якою діляться представники різних культур між собою, може з часом змінюватися [638].

У ході подальших досліджень Ч. Бергер і Р. Калабрес, взявши за основу зв'язок головного концепту теорії і семи ключових параметрів розвитку відносин (вербальне спілкування, невербальний контакт, пошук інформації, саморозкриття, взаємність, схожість поглядів і симпатія) вивели низку аксіом. Отримані дослідниками аксіоми свідчать, що кожен з цих параметрів призводить до зниження невизначеності при контактах представників різних етнокультурних спільнот.

Згідно з твердженням Ч. Бергера і Р. Калабреса рівень невизначеності безпосередньо залежить від кількості варіантів очікуваних дій і реакцій співрозмовників у процесі комунікації. Дослідники виокремлюють два основних типи невизначеності: когнітивну та поведінкову. Когнітивна невизначеність, на думку зазначених дослідників, виникає у випадку, коли людина не знає напевно поглядів, вірувань і установок свого співрозмовника. Така невизначеність, зазвичай, є високою на початковому етапі знайомства. Поведінкова невизначеність викликана нездатністю передбачити поведінку партнера в конкретній ситуації. Такий тип невизначеності стає однією з причин прийняття соціальних норм. Якщо співрозмовники ігнорують ці усталені норми поведінки, з'являється ризик підвищення невизначеності і, отже, подальшої успішної взаємодії. Прикладом ігнорування соціально-культурних норм можна вважати

недоречно чи поспішне саморозкриття своїх світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій [638].

Теорія зниження невизначеності неодноразово піддавалась критиці фахівцями галузі міжкультурної компетентності та міжкультурної комунікації. Критики апелюють до того, що зниження невизначеності часто не є основним мотивом міжкультурної міжособистісної комунікації; а справжньою мотивацією взаємодії людей може виступати бажання встановити позитивні відносини. Так, зокрема, К. Келерман і Р. Рейнолдс (K. Kellermann and R. Reynolds) відмічають, що іноді високий рівень невизначеності, який виникає у процесі міжкультурної взаємодії, ніхто з комунікантів не хоче знижувати. Проведене ними дослідження виявило, що центральним фактором пошуку інформації та симпатії є прогнозованими значеннями результатів, а не зменшенням невизначеності [784]. Наведені нами теорії факти свідчать, що процес теоретичного осмислення суті міжкультурної взаємодії і міжкультурної компетентності триває.

### **3.2. Підходи дослідників щодо класифікації моделей міжкультурної компетентності. Аналіз композиційних та коорієнтаційних моделей**

У контексті здійснюваного нами дослідження важливо схарактеризувати не лише теорії міжкультурної взаємодії, але й напрацювання дослідників щодо моделювання міжкультурної компетентності. Співвідносно моделей міжкультурної компетентності ключовими термінами є «культура» і «особистість», які постійно еволюціонують, включаючи взаємовідносини між представниками різних культур, поколіннями, особливості цінностей і вірувань, обрядів та поведінкових моделей, з якими людина народжується і які еволюціонують як в процесі історичного розвитку, так і в процесі життєдіяльності людини під дією соціуму. Тому в сучасних умовах міжкультурна компетентність вважається провідним та ефективним засобом врегулювання відносин між людьми, які представляють відмінні афективні, когнітивні та поведінкові особливості. Ці особливості знаходять відображення у категоріях національності, раси, етнічності, релігії чи країни проживання Б. Шпіцберг (B. Spitzberg) [875].

Більшість дослідників теорій та моделей міжкультурної компетентності ставлять в епіцентрі аналізу «особистість» як одиницю (об'єкт), хоча визнають і значущість інших складових та факторів. Хронологічний огляд теорій та моделей міжкультурної компетентності засвідчує прогрес, рух вперед від індивідуалістичних (що базуються на характеристиці «особистості») (individual-based models) до більш системних (systemic models) та всеохоплюючих складових моделювання досліджуваних процесів (inclusive models).

Класифікацію моделей міжкультурної компетентності було здійснено американськими науковцями Б. Шпіцбергом і Г. Чагноном (B. Spitzberg and G. Chagnon), в якій автори здійснили спробу систематизувати розроблені й обґрунтовані ними моделі [877]. До перших моделей міжкультурної компетентності вони віднесли моделі соціальної компетентності, які окрім аналізу соціальної компетентності містять суттєві аспекти аналізу процесу міжкультурних взаємин. Останні були розроблені Б. Блумом (B. Bloom) у 1956 р. [643] та Р. Хавінгхерстом (R. Havinghurst) у 1957 році [750]. На думку Б. Шпіцберга і Г. Чагнона (B. Spitzberg and G. Chagnon), моделі міжкультурної компетентності складаються з таких ключових компонентів: «мотивація» (афективна), «знання» (когнітивна) та «вміння» (поведінкова) складові [877]. Щоб охопити більш широкий діапазон складових моделей міжкультурної компетентності, Б. Шпіцберг і В. Купач (B. Spitzberg and W. Cupach) у 1984 р. запропонували додати «умови», що впливають на суть і формування міжкультурної компетентності (культура, стосунки, ситуація, навколишнє середовище, функції) та «результати» (адекватність, доречність, зумовленість, актуальність, правильність, сприйнятливність, ефективність, сатисфакція, розуміння, асиміляція, ототожнення, уподібнення, досягнення цілей) [878].

У 1963 р. М. Сміт (M. Smith) розробив «Характеристику компетентності» для службовців Корпусу Миру або модель (перелік) «характеристик для успіху», до складу яких включив: самовпевненість, прихильність, енергійність, відповідальність, автономність, гнучкість, багатообіцяючий реалізм та інші вміння і ставлення, які мають бути притаманними представнику Корпусу Миру



[872]. У 1968 р. Р. Езекіль (R. Ezekiel) зауважив, що одні з волонтерів Корпусу Миру є значно успішнішими і більш компетентнішими за інших. У ході дослідження вчений дійшов висновку, що більш успішним, компетентним волонтерам були притаманні певні характеристики, а саме: володіння мовою, переконливість, здатність чітко висловлювати власні думки, комунікабельність, автономність, широке коло інтересів та інші. У групі менш компетентних волонтерів спостерігалися ситуації «відчуття дискомфорту в незнайомій ситуації», «невпевненість у подоланні труднощів», «надмірна чутливість до критики», «недовіра до людей», «боязнь поразки» тощо [712].

У середині 70-х рр. ХХ ст. науковці під керівництвом Дж. Харріса (J. Harris) працювали над аналізом характеристик, які мають бути притаманними представникам Корпусу Миру для успішної їх професійної діяльності. Результати цієї роботи сприяли розробці у 1977 р. розділу підручника «Ідентифікація міжкультурного таланту». Автори обґрунтували і виокремили 24 змінних для характеристики успішної компетентної особистості. Зауважимо, що частина виокремлених змінних характеристик є прийнятними для характеристики фахівців соціономічних професій, так як вони розкривають загальну актуалізацію міжкультурної компетентності (володіння іноземною мовою, адаптаційність, відповідальність, культурна чутливість, реалізм цілей, здатність до узгодження та компромісу, внутрішня стійкість, упевненість у собі, терпіння, толерантність, наполегливість, ініціативність, дружелюбність, здатність до аргументування власної позиції, здатність і бажання до співпраці у міжкультурній команді і міжкультурній ситуації. Цей перелік став передвісником розробки сучасних характеристик та моделей міжкультурної компетентності [749].

Розробляючи сучасні моделі міжкультурної компетентності зарубіжні дослідники відзначають, що при цьому вони часто користуються методом експертних оцінок або методом Дельфі (Delphi technique), який визнано одним з провідних і найбільш часто вживаних методів науково-технічного прогнозування і який ґрунтується на припущенні, що на основі опрацювання і узагальнення думок експертів можна розробити і обґрунтувати адекватну модель суті,

компонентів чи майбутнього розвитку об'єкта прогнозування. Відправною інформацією при цьому вважається думка фахівців, зокрема, теоретиків-науковців, дипломатів, тренерів з міжкультурної комунікації, які займаються дослідженнями й розробками в прогнозованій галузі.

Методи експертних оцінок поділяють на індивідуальні та колективні. Зокрема, дослідниками використовувався колективний метод роботи комісії, метод відтермінованої оцінки та метод Дельфі (Delphi technique). Метод роботи комісії передбачав проведення групою експертів дискусії для побудови і обґрунтування загальної думки щодо структури чи майбутньої поведінки (діяльності) прогнозованих об'єктів. Метод Дельфі (Delphi technique) колективної оцінки передбачав відмову від прямих колективних обговорень, натомість експерти займалися програмою індивідуальних опитувань, які, здебільшого, проводились у формі заповнення таблиць експертної оцінки. Відповіді експертів узагальнювались розробниками моделей та після відповідного опрацювання поверталися експертам (іноді разом з новою інформацією про об'єкт вивчення, аналізу чи досліджувану якість), після чого експерти уточнювали свої відповіді. Таку процедуру повторювали певну кількість разів, поки не досягали узгодження щодо прийняттого результату всіх висловлених думок.

Наступним етапом розвитку методу експертних оцінок є метод «прогнозованого графа», суть якого полягає в побудові на основі експертних оцінок і аналізу моделі складної мережі взаємозв'язків, що з'ясовувалися, виникали під час аналізу, обговорення чи розв'язування певної наукової проблеми. При цьому забезпечувалась можливість формування багатьох різних варіантів наукового розвитку, кожний з яких у перспективі сприяв досягненню мети трактування суті чи формування міжкультурної компетентності. Наступний аналіз моделі давав змогу визначити оптимальні (за певними критеріями) шляхи досягнення поставленої мети.

У 2006 р. Б. Хантер (B. Hunter) спільно з 17-а залученими експертами з галузі міжкультурного спілкування, користуючись методом експертних оцінок, представили «Модель глобальних компетентностей» (Global competencies model). Оскільки міжкультурна компетентність на думку Б. Хантера (B. Hunter)

прирівнюється до глобальної компетентності, вважаємо за доцільне більш детально зупинитися на аналізі «Моделі глобальних компетентностей». На думку авторів, суть ключових (глобальних) компетентностей має базуватися на положенні, що людина має досягнути власні культурні рамки перед тим, як увійти у інші (Б. Хантер, Г. Вайт, Г. Годбей) (B. Hunter, G. White, G. Godbey). Зокрема дослідники стверджують, що здатність людини розуміти власні культурні норми та очікування і визнавати культурні відмінності інших, здатність займати компромісну позицію, виявляти толерантне ставлення забезпечать в сучасних умовах підґрунтя для входження особистості у глобалізований світ. У цьому процесі конкурентоспроможна особистість має володіти знаннями про світові культури, що підготує її до: розпізнавання та розуміння культурних відмінностей; участі в ефективній роботі з представниками інших культур у глобальному міжкультурному середовищі; використання взаємних засобів співпраці; сформує спроможність до життєдіяльності та виконання професійних обов'язків у міжкультурному середовищі [761].



Рис. 3.2. Модель глобальних компетентностей (Global competencies model, B.Hunter, 2006 р.)

*Джерело: [761].*

Дослідники-теоретики Б. Шпіцберг і Г. Чагنون (B. Spitzberg and G. Chagnon, 2009 р.) стверджують, що моделі міжкультурної компетентності можуть бути класифіковані за ступенем абстрактності, часово-просторовості, рівнем узагальнення, синтезу чи моніторингу результативності (ефективності, перевіреності) в роботі. На основі висловлених міркувань дослідники у 2009 р. запропонували власне узагальнення (класифікацію) різних моделей міжкультурної компетентності, які вони класифікували на п'ять категорій: 1) *композиційні моделі* (Compositional models), у яких розробники пропонують простий перелік компонентів, характеристик, ставлень, поглядів, поведінки, навичок, знань та вмінь, що є складовими компетентної міжкультурної взаємодії; 2) *коорієнтаційні моделі* (Co-orientational models), в яких автори зосереджуються на міжособистісній взаємодії суб'єктів міжкультурної взаємодії; 3) *моделі розвитку* (Developmental models), що характеризують формування міжкультурної компетентності з врахуванням часового виміру міжкультурної взаємодії, виокремлюючи стадії прогресу (зрілості, зростання) в процесі яких і формується міжкультурна компетентність. Ці моделі часто використовують схеми та зміст інших моделей, проте при цьому наголошується на процесі прогресу в часі; 4) *адаптаційні моделі* (Adaptational models), що характеризують, розкривають, вивчають пристосування та адаптацію людей, залучених (включених) до міжкультурної взаємодії; 5) *причинно-наслідкові моделі* (Causal path models), які розкривають взаємозв'язки компонентів міжкультурної компетентності і характеризують вплив різних чинників на процес формування міжкультурної компетентності [877, с.10].

Для осмислення суті і структури міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій та теоретичного осмислення логіки її формування особливо важливими є *композиційні моделі* (Compositional models), котрі дають змогу визначити основний зміст та загальні масштаби, необхідні для об'єднання, інкорпорування теорій міжкультурної компетентності та осмислення логіки формування досліджуваного феномену. Також важливо ґрунтовно

схарактеризувати *моделі розвитку*, оскільки вони позиціонують міжкультурну компетентність як динамічний процес, результат її формування, що відповідає предмету нашого дослідження.

Ми поділяємо наукову позицію дослідників (Б. Шпіцберг і Г. Чагنون стосовно того, що композиційні моделі характеризують, в основному, компоненти міжкультурної компетентності, але практично не розкривають взаємозв'язки та взаємозумовленості між цими структурними компонентами. Проте цінність композиційних моделей, на нашу думку, полягає в тому, що вони визначають певні необхідні риси, характеристики, вміння, навички, які мають бути притаманними особистості міжкультурно компетентного фахівця, щоб зможти у повній мірі особистісно й професійно реалізувати себе у міжкультурному середовищі, виконувати професійні функції і завдання та, за висловлюванням Б. Шпіцберга і Г. Чагнона, «стати компетентним у міжкультурному спілкуванні» [877, с.11].

Однією з найбільш визнаних і поширених композиційних моделей є «Модель компонентів міжкультурної компетентності», яка була запропонована Х. Гамільтоном та ін. (Intercultural Competence Components Model, Howard Hamilton) у 1998 році. Зокрема Г. Гамільтон (H. Hamilton) та його колеги у процесі вивчення й аналізу компонентів міжкультурної компетентності особливу увагу звернули на аналіз ставлення, знань та навичок, які, на їх думку, є провідними при формуванні і визначенні рівнів сформованості міжкультурної компетентності особистості [746]. (Рис. 3.3).

С. Тінг-Тумі і А. Курогі (S. Ting-Toomey and A. Kurogi) у 1998 р. розробили композиційну модель, яка заслуговує на детальний аналіз, а саме модель міжкультурної компетентності на основі теорії підтримки іміджу, в якій дослідники при аналізі структури міжкультурної компетентності звертають увагу на доцільність зменшення ваги мотиваційних чинників і надання більшої значущості когнітивним, поведінковим та наслідковим чинникам. Ця модель включає вимір розуміння: наприклад, індивідуалізм-колективізм; мала/велика дистанція влади; вимір усвідомленості (наприклад, відкритість до новизни,

аналітичне співпереживання, багатоаспектне бачення міжкультурної взаємодії індивідуумів тощо); навички взаємодії (наприклад, побудова довіри, здатність до співпраці, до спільного діалогу, здатність до спостереження. співпереживання, до уважного слухання тощо), а також критерії роботи з підтримки іміджу («збереження обличчя») (наприклад, розуміння доречності та доцільності, здатність до адаптованості тощо) [895].

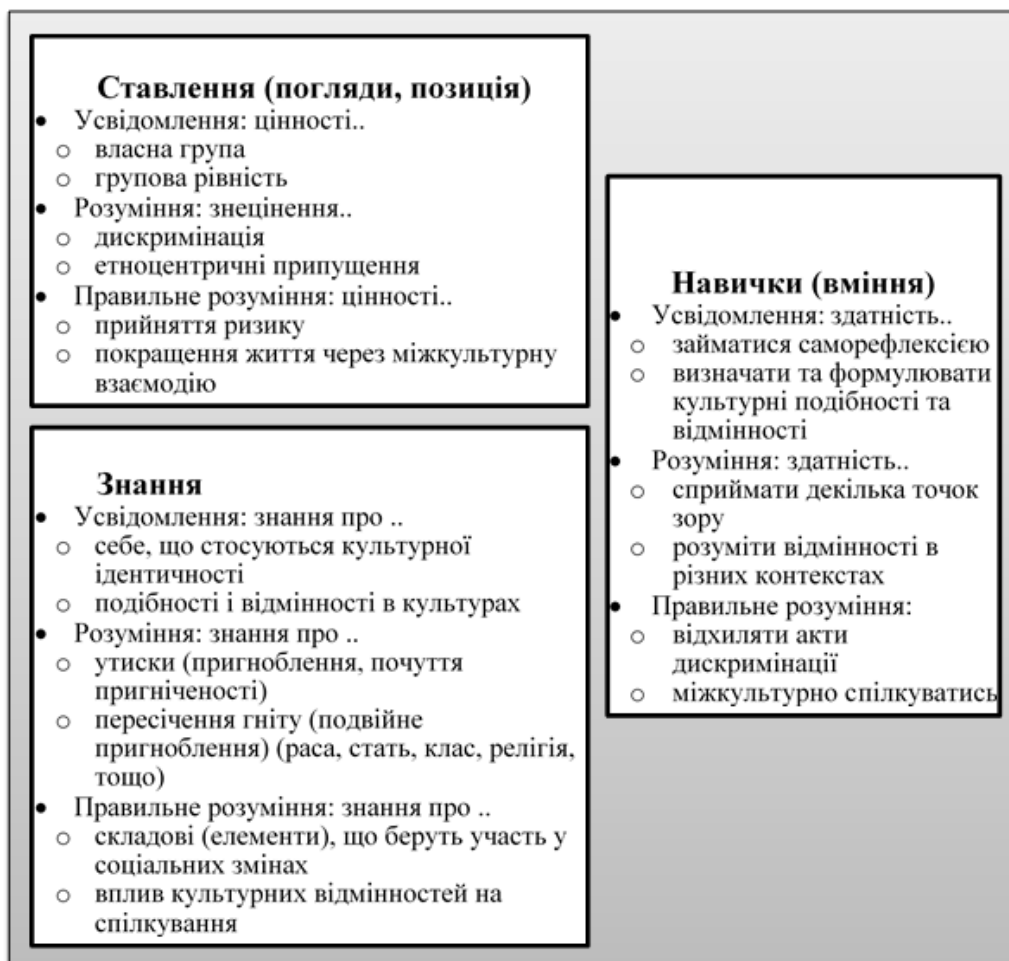


Рис. 3.3. Модель компонентів міжкультурної компетентності, Х. Гамільтон, 1998 р. (Intercultural Competence Components Model, Howard Hamilton)

Джерело: [746].

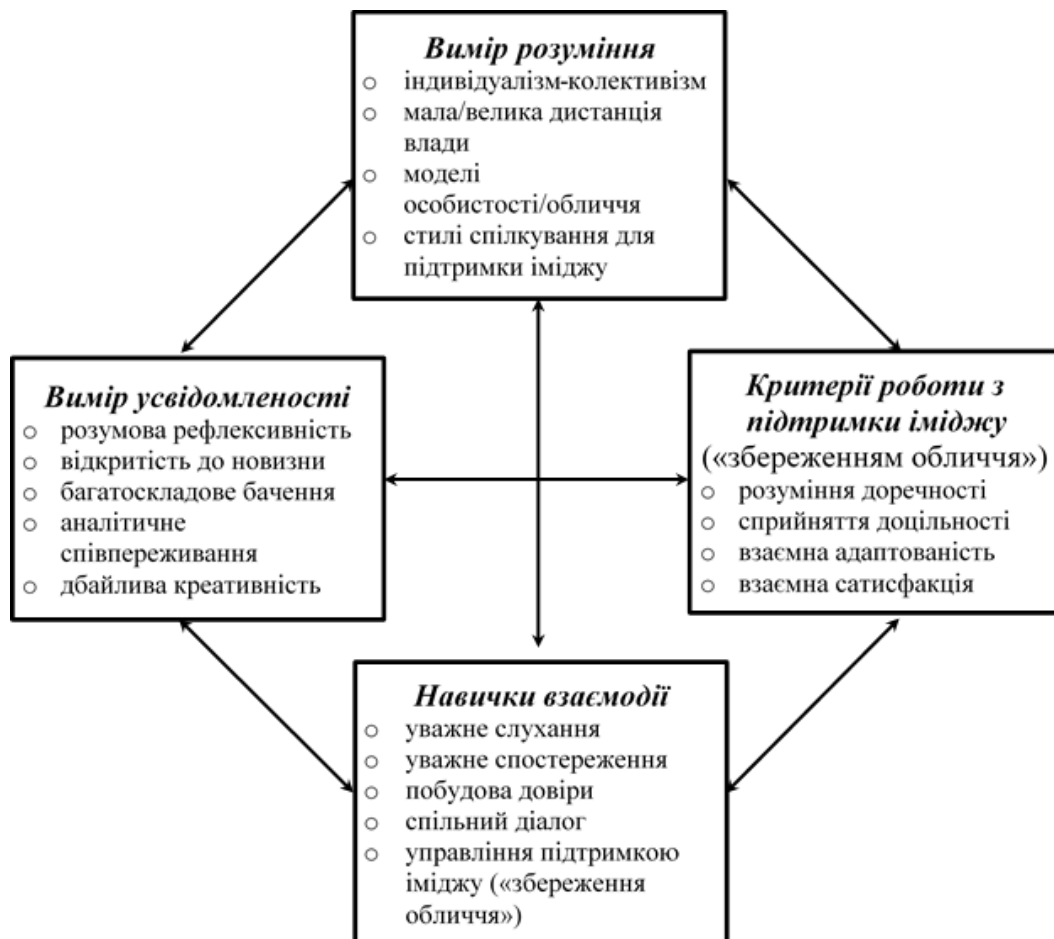


Рис. 3.4. Модель міжкультурної компетентності на основі теорії підтримки іміджу обличчя С. Тінг-Тумі і А. Куроґі, 1998 р. (Facework-Based Model of Intercultural Competence, S. Ting-Toomey and A. Kurogi).

Джерело: [891].

Серед численних композиційних моделей міжкультурної компетентності нашу увагу привернула «Пірамідальна модель міжкультурної компетентності», розроблена у 2006 р. дослідницею Д. Деардорфф (D. Deardorff) (Pyramid Model of Intercultural Competence). Це одне з небагатьох досліджень щодо виявлення набору дослідницьких компонентів міжкультурної компетентності, що використовує як дедуктивні, так і індуктивні процеси. Д. Деардорфф разом із 23 експертами застосувала метод експертних оцінок – метод Дельфі (Delphi methodology), в результаті чого вперше в спільному дослідженні залученими дослідниками було підтверджено консенсус щодо трактуванні поняття міжкультурної компетентності та її компонентів. Д. Деардорфф синтезувала

отримані дані у дві моделі, одна з яких отримала назву «Пірамідальна модель міжкультурної компетентності», а інша «Модель процесу формування міжкультурної компетентності», яка авторами класифікації моделей міжкультурної компетентності (Б. Шпіцберг і Г. Чагنون) (B. Spitzberg, G. Chagnon), була віднесена до п'ятої групи (групи причинних моделей).

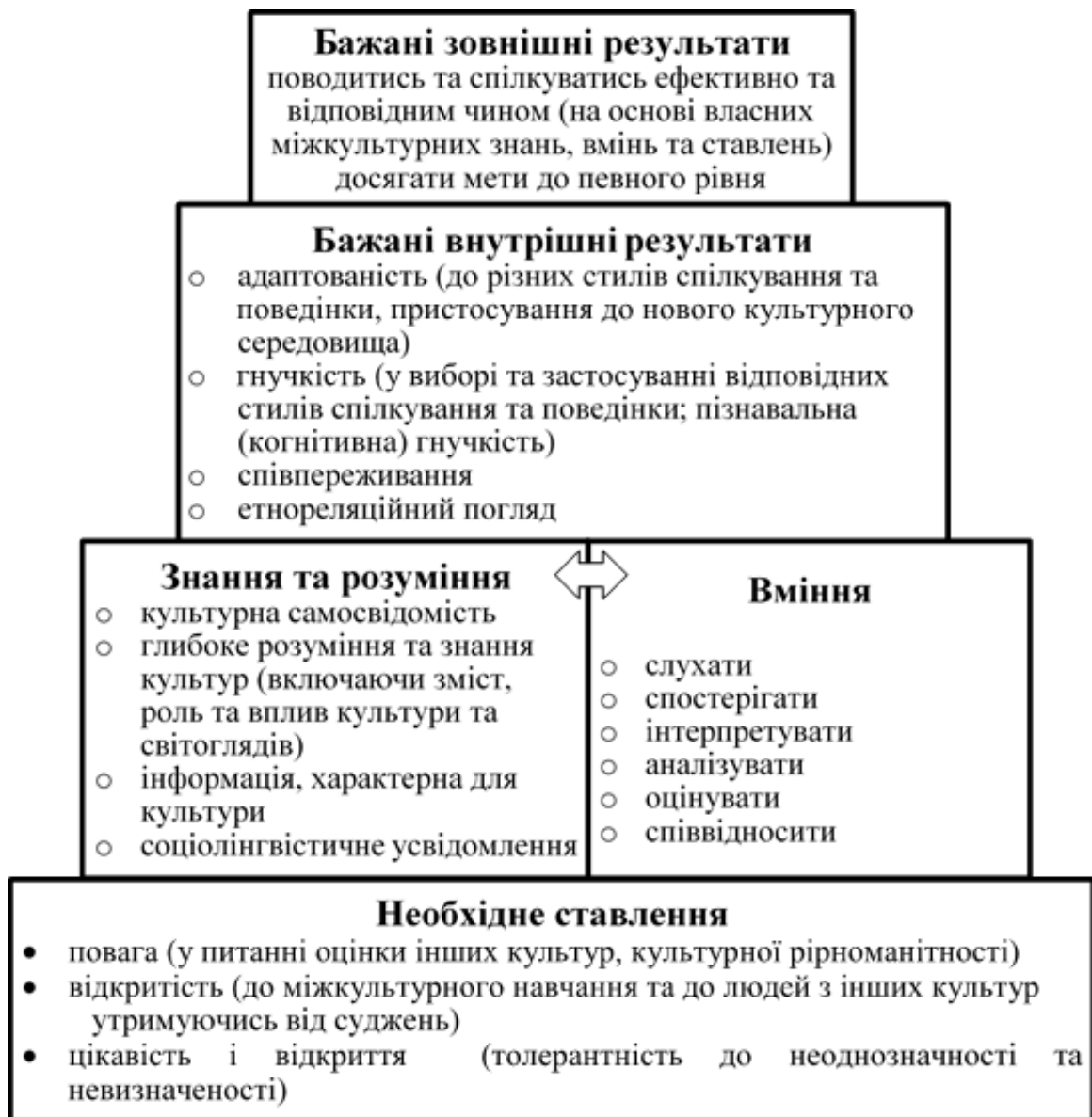


Рис. 3.5. Пірамідальна модель міжкультурної компетентності  
Д. Деардорфф, 2006 р. (D. Deardorff Pyramid Model of Intercultural Competence)

Джерела: [686, 689].



Детальний аналіз суті «Пірамідалної моделі міжкультурної компетентності» Д. Деардорфф свідчить, що подібно до багатьох пізнавальних підходів, ця модель представляє мотиваційний (необхідне мотиваційне ставлення) та когнітивний (знання та розуміння) компоненти, а також знання, вміння та навички, необхідні для бажаних внутрішніх та зовнішніх результатів, які проявляються у поведінці, що ілюструє рекурсивний характер міжкультурної компетентності. На особливу увагу заслуговує той факт, що дослідниця в ці компоненти також включає умови. У зазначеній моделі нижчі рівні піраміди (знання та розуміння, вміння та ставлення) розглядаються як основа, фундамент, підсилення вищих рівнів (бажані внутрішні та зовнішні результати) [686, 689]. Означена модель є спробою фігурально представити концепцію фундаментальних компонентів та здійснити певне їх впорядкування із отриманим зовнішнім (видимим) результатом.

Ми поділяємо наукову позицію Б. Шпіцберга і Г. Чагнона стосовно того, що композиційні моделі, відіграють значну роль в осмисленні суті і провідних компонентів міжкультурної компетентності, проте вони є теоретично слабкими у їх здатності розкривати та характеризувати зв'язки між визначеними компонентами. Вони також є теоретично слабкими у сенсі того, що залишають принципово невизначеними трактування і характеристику критеріїв/критерію, за якими/яким визначається власне сама «компетентність». Іншими словами в осмисленні суті і структури міжкультурної компетентності залишається незрозумілим провідне питання: що являє собою компетентність у цих моделях; які рівні міжкультурної компетентності, які вміння і навички мають бути притаманними міжкультурно компетентній особистості; якими можуть бути специфічні комбінації критеріїв результативності; завдяки яким показниками може бути визначена міжкультурна компетентність? Інший підхід до компетентності, що намагається розробити більш цілеспрямовані критерії міжкультурної компетентності, полягає в перегляді основної мети міжкультурної компетентності як коорієнтації [877, с.15].

Власне відповіді на ці питання намагаються дати автори моделей, які віднесені до другої категорії моделей міжкультурної компетентності, так званих коорієнтаційних моделей (Co-orientational models). Коорієнтація – це термін, який узагальнює декілька однорідних понять, що мають відношення до результатів розуміння інтеракційних процесів, включаючи розуміння, перспективи, точність, прямоту, чіткість. Б. Шпіцберг і Г. Чагنون стверджують, що коорієнтація посідає центральне місце у спробі концептуалізації суті міжкультурної компетентності. Оскільки представники різних культур, віросповідань, країн з відмінним історичним минулим постають сьогодні перед викликом взаєморозуміння та взаємодії, то весь наступний прогрес у галузі взаємодії логічно прогнозується на досягненні деякого базового рівня коорієнтації [877].

До групи коорієнтаційних моделей відноситься і модель міжкультурної компетентності М. Байрама (Intercultural Competence Model, M. Byram), представлена автором та його колегами-теоретиками у 1997 році. Ця модель виникла з галузі мовної освіти та теоретизується дослідниками з точки зору особистісних когнітивних та мотиваційних аспектів стосовно знань, умінь та ставлень. Так, наприклад, компонент моделі «ставлення» полягає у прояві допитливості та відкритості; інший компонент, «знання», стосується знань про соціальні групи та їх життя у власній країні та в країні співрозмовника, тобто країні іншої культури. Модель М. Байрама (M. Byram) також включає такий компонент як «критичне культурне усвідомлення», котрий з'явився у цій моделі під впливом ідеї міжкультурного громадянства, розробленої дослідником для Ради Європи [656].

Однією з найбільш ґрунтовних моделей групи коорієнтаційних моделей вважається модель міжкультурної компетентності, розроблена Б. Купкою (B. Kurka) у 2008 році. Ця модель базується на твердженні автора, що основні потреби людини в узагальненому контексті є спільними в різних культурах. Перцептивний світ представника однієї культури взаємодіє з перцептивним світом іншого представника через процес спілкування (одночасна дія – реакція), створюючи рівні перекриття в спільних символічних системах обох культур, і, таким чином, сприяє їх взаєморозумінню.

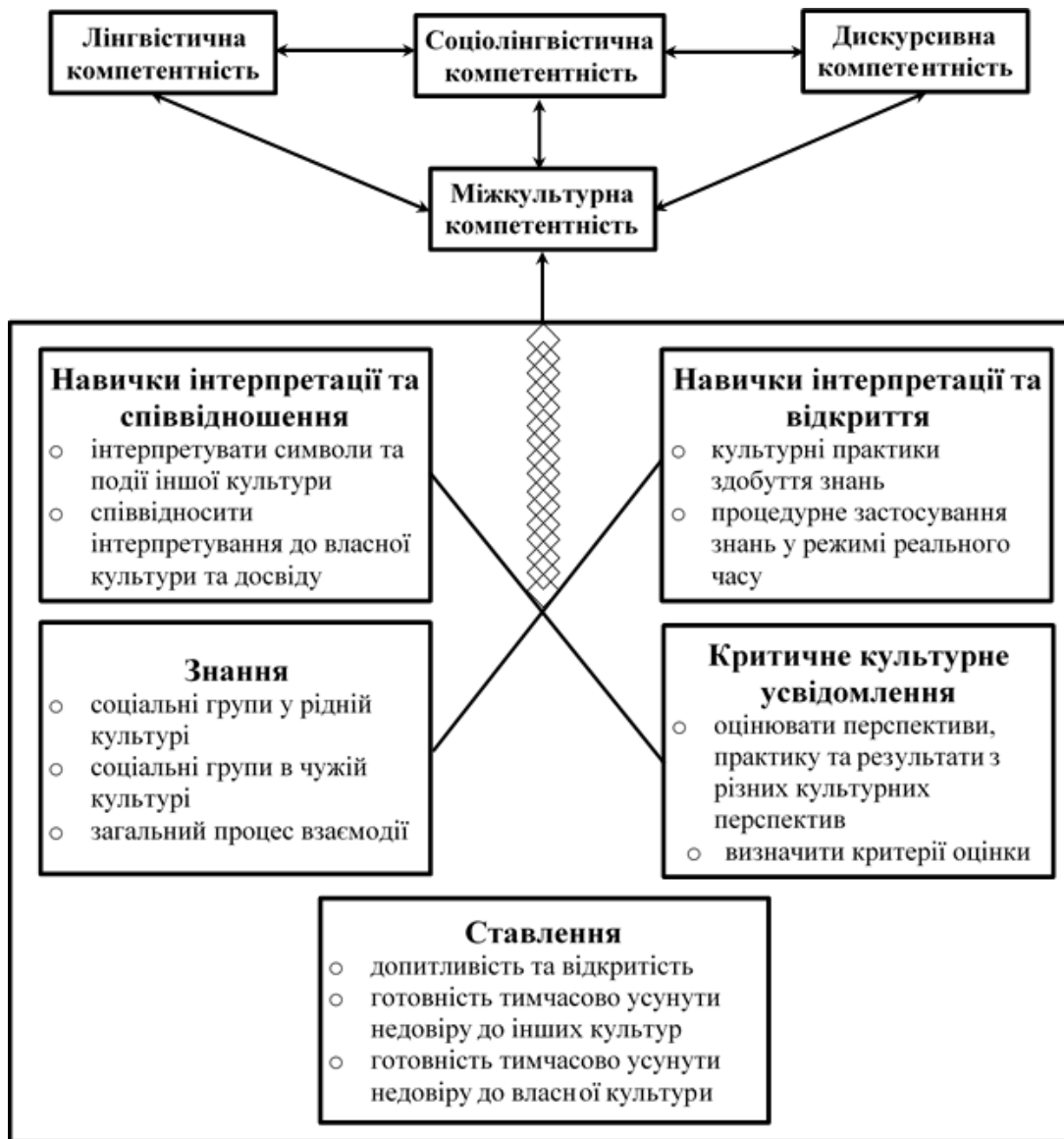


Рис. 3.6. Модель міжкультурної компетентності, М. Байрам, 1997 р.  
(Intercultural Competence Model, M. Byram)

Джерело: [656].

Модель розглядається як коорієнтаційна на основі того, що результати міжкультурної компетентності прогнозовані дослідницею на рівнях взаємності та узгодженості в системі значень. Все це відбувається в контексті різного ситуаційного (наприклад, певне середовище, певна ситуація) та особистісного (фізіологічного, психологічного, семантичного) втручання. Складові, що виокремлюють індивідуальну міжкультурну компетентність, включають багато загальновизнаних конструкцій, включаючи сприйняття культурної дистанції, володіння іноземною мовою, навички словесного та невербального спілкування,

сформованість самосвідомості, мотивації та знання. Хоча в моделі вони не змодельовані як результати, відповідність, ефективність та спорідненість, проте вони являють собою неявні критерії, за якими оцінюється індивідуальна міжкультурна компетентність, навіть незважаючи на те, що модель чітко відображає результати взаємодії як взаємозумовленість смислових систем [799].

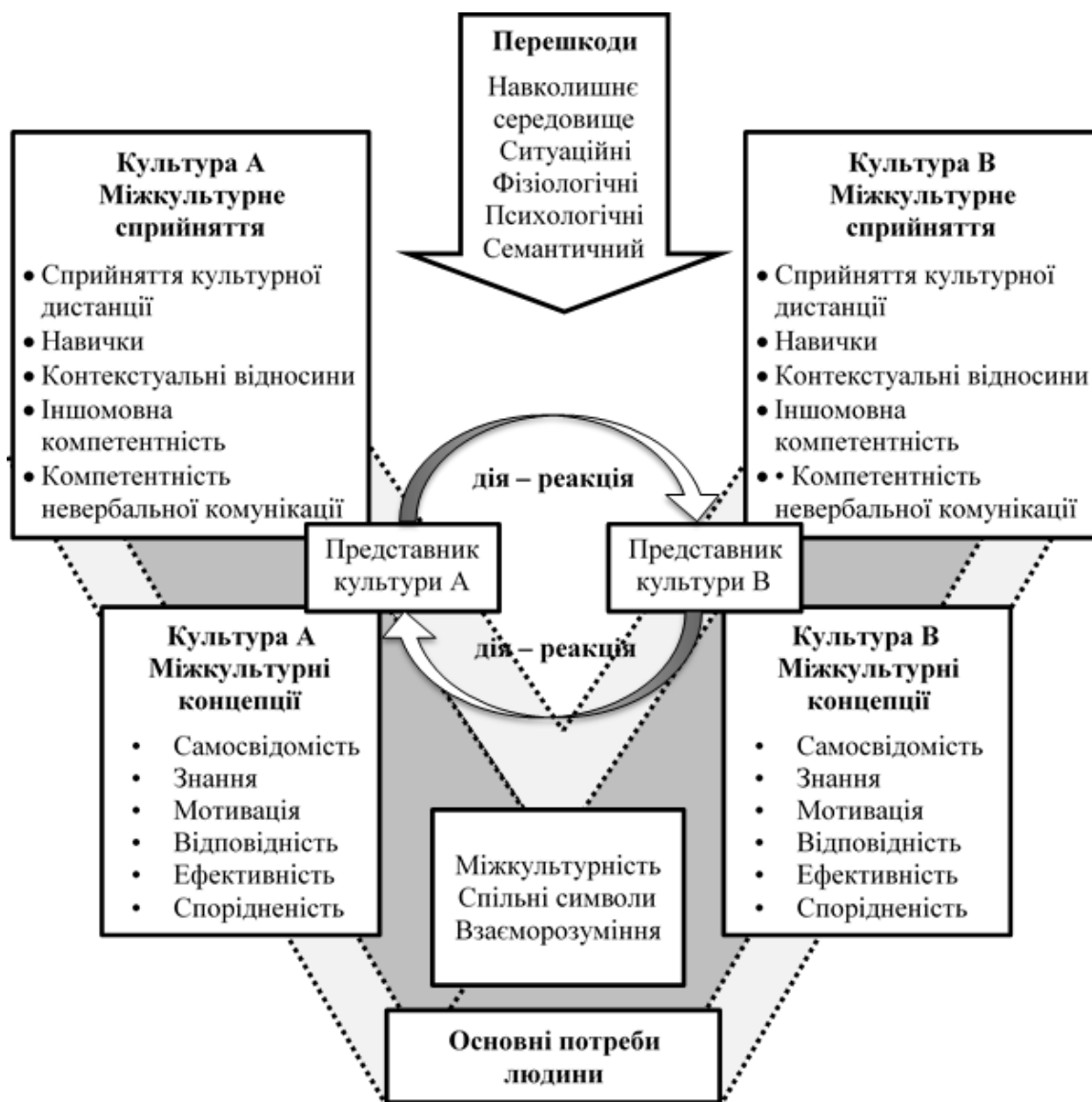


Рис. 3.7. Модель міжкультурної компетентності для стратегічного управління людськими ресурсами за Б. Купкою, 2008 р. (Intercultural Competence Model for Strategic Human Resource Management, B. Kupka)

Джерело: [799].

Коорієнтаційні моделі корисні для привернення уваги до основоположного значення досягнення деякого мінімального рівня загальної орієнтації завдяки

взаємодії. Вони також підкреслюють одне з найбільш фундаментальних питань, що лежать в основі вивчення міжкультурної взаємодії та життєдіяльності людини в іншому культурному середовищі, починаючи з найдавніших наукових зусиль щодо її моделювання: як ми враховуємо той факт, що ми здатні адаптуватися до значень та поведінки один одного, хоча дотримуємось різних або навіть розбіжних поглядів на світ? Однією з найбільших проблем, з якою стикаються при побудові моделі коорієнтації, є те, що значна частина грамотної повсякденної взаємодії залежить від сприйняття неоднозначності, невизначеності, нерозуміння та різних підходів у розумінні. Наприклад, «чемність» є універсальною догмою [877, с.21] і, очевидно, невід'ємною частиною міжкультурної компетентності. Ввічливість, однак, вимагає делікатності (завуальованості, не прямолінійності) та навіть винахідливості у досягненні міжкультурного порозуміння. Отже, неоднозначність, невизначеність, ввічливість та делікатність стають життєво важливими ресурсами для становлення та постійного підтримання будь-яких взаємодій, особливо міжкультурних. Саме тому багато теоретиків розглядають коорієнтацію як критерій, підпорядкований іншим, більш макрорівневим цілям взаємодії [877, с.21]. Підтримка міжкультурних відносин частково залежить від управління і врівноваження прямої й делікатності/непрямоти, розуміння ясності та неоднозначності.

Якщо компетентність міжкультурної взаємодії розуміється з точки зору постійних відносин, а не епізодичного досягнення, то це ілюструє важливість елемента, відсутнього в композиційних та коорієнтаційних моделях, а саме такого елемента як «час». Час є важливим з причинно-наслідкової точки зору осмислення питань: що з чого впливає, що відбувається в процесі певної часової взаємодії. Час є також неминучим чинником, який слід враховувати в будь-яких постійних стосунках між представниками різних культур. Одним із способів того, як в моделях міжкультурної компетентності дослідники трактують фактор часу, є аналіз досліджуваного процесу з точки зору розвитку.

Відповідь на ці питання дослідники намагаються дати у моделях, які об'єднані в групу адаптаційних, причинно-наслідкових та групу моделей розвитку, про що піде мова у наступному підрозділі дисертації.

### **3.3. Характеристика адаптаційних, причинно-наслідкових моделей та моделей розвитку**

Якщо компетентність міжкультурної взаємодії розуміти з точки зору постійних відносин, а не епізодичного досягнення, то це ілюструє важливість елемента, відсутнього в композиційних та коорієнтаційних моделях, а саме такого елемента як трактування і пояснення суті міжкультурної взаємодії і міжкультурної компетентності в часовому вимірі. Час є важливим з причинно-наслідкової точки зору осмислення питань: що з чого впливає, що відбувається в процесі певної часової взаємодії. Час є також неминучим чинником, який слід враховувати в будь-яких постійних стосунках між представниками різних культур. Одним із способів того, як в моделях міжкультурної взаємодії і міжкультурної компетентності дослідники трактують фактор часу, є аналіз досліджуваного процесу з точки зору адаптаційних процесів, причинно-наслідкових зв'язків та розвитку.

Відповідь на ці питання дослідники намагаються подати у моделях, які об'єднані в групи адаптаційних моделей (Adaptational models), причинно-наслідкових моделей (Causal path models) та моделей розвитку (Developmental models). Адаптаційні моделі (Adaptational models) характеризують, розкривають, вивчають пристосування та адаптацію людей, залучених (включених) до міжкультурної взаємодії; причинно-наслідкові моделі (Causal path models) розкривають, характеризують, розглядають взаємозв'язки різних компонентів міжкультурної компетентності і характеризують вплив різних чинників на міжкультурну компетентність [877, с.10]; моделі розвитку (Developmental models) характеризують формування міжкультурної компетентності з урахуванням часового виміру міжкультурної взаємодії, виокремлюючи стадії прогресу

(зрілості, зростання) в процесі яких гіпотетично набувається (формується, розвивається, удосконалюється) міжкультурна компетентність. Ці моделі часто використовують схеми та зміст інших моделей, проте при цьому наголошується на процесі прогресу в часі. Здійснено короткий аналіз їхньої суті.

Власне у моделях розвитку (Developmental models) дослідники, опираючись на традиції психології розвитку та новітні розробки щодо розуміння і тлумачення особистісних стосунків, намагаються з'ясувати, як міжкультурна компетентність розвивається в часі. Моделі розвитку зосереджуються на перспективі, що міжкультурні відносини здатні стати більш компетентними завдяки постійній взаємодії, яка створює більшу коорієнтацію, навчання та включення відповідних культурних перспектив. Окрім того, в значній мірі завдяки навчальному процесу, який передбачає етапи росту, що послідовно переходять один в інший. Завдяки моделям розвитку дослідники часто намагаються визначити етапи прогресування, що передбачає досягнення більш компетентного рівня взаємодії.

Однією з найбільш відомих моделей розвитку є «Модель міжкультурної завершеності» (Intercultural Maturity Model), яка була розроблена П. М. Кінгом та М. Бакстер Магольдою (P. M. King and M. Baxter Magolda) у 2005 році [793]. Визначаючи початковий, проміжний та зрілий рівні міжкультурного розвитку, автори підкреслюють процес завершеності до повного розвитку міжкультурної компетентності. Ця модель визначає рівні обізнаності, чутливості та здатності адаптуватися до відмінностей між культурами. Низький рівень обізнаності та чутливості є менш компетентним способом міжкультурної взаємодії, більш високий рівень вважається дослідниками більш компетентним способом міжкультурної взаємодії. Презумпція моделі полягає в тому, що люди просуваються до більш зрілих рівнів компетентності лише шляхом постійного вивчення, спостереження та взаємодії з представниками іншої культури. Модель міжкультурної завершеності П. М. Кінга (P. M. King) та М. Бакстер Магольда (M. Baxter Magolda) базується на припущенні, що з часом інтерактанти (співрозмовники) просуваються від відносно етно центричного розуміння інших культур до більш етно релятивного їх розуміння та оцінки [793].

Початковий рівень розвитку	Проміжний рівень розвитку	Зрілий рівень розвитку
<p><i>Пізнавальний</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Категоричні знання</li> <li>• Наївність щодо культурних традицій</li> <li>• Протидія проблемі браку знань</li> </ul> <p><i>Внутрішньо-особистісний</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Не вистачає обізнаності щодо у питаннях про раси, клас тощо)</li> <li>• Не вистачає поінформованості про культури</li> <li>• Наявні визначені переконання</li> <li>• Відмінності розглядаються як загрози</li> </ul> <p><i>Міжособистісний</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ідентичність особистості потребує подібних собі</li> <li>• Різноманітні погляди вважаються неправильними</li> <li>• Відсутність усвідомлення соціальних систем та норм</li> <li>• Розглядає соціальні проблеми егоцентрично</li> </ul>	<p><i>Пізнавальний</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Еволюція усвідомлення та прийняття перспектив</li> <li>• Перехід до самостійного знання</li> </ul> <p><i>Внутрішньо-особистісний</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Еволюціонуюча ідентичність, що не перебуває під зовнішнім сприйняттям</li> <li>• Напруга між внутрішніми та зовнішніми стимулами</li> <li>• Визнає правомірність інших культур</li> </ul> <p><i>Міжособистісний</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Готовність взаємодіяти з іншими, відмінними від себе людьми</li> <li>• Готовність вивчати, як соціум впливає на групові норми та відносини</li> </ul>	<p><i>Пізнавальний</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Здатність свідомо змінювати перспективи</li> <li>• Здатність орієнтуватись у кількох культурних напрямках</li> </ul> <p><i>Внутрішньо-особистісний</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Здатність створити внутрішнє "Я"</li> <li>• Переглянути власні погляди щодо соціальної ідентичності (клас, раса тощо)</li> <li>• Інтегрувати самоідентифікацію</li> </ul> <p><i>Міжособистісний</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Здатність вступати в взаємозалежні стосунки з іншими, відмінними від себе людьми</li> <li>• Ґрунтовне відношення до оцінки відмінностей</li> <li>• Розуміння того, як соціум впливає на групові норми та відносини</li> <li>• Готовність боротись за чужі права</li> </ul>

Рис. 3.8. Модель міжкультурної завершеності, П. Кінг та Б. Магольда, 2005 р. (*Intercultural Maturity Model, P. M. King, M. Baxter Magolda*)

Джерело: [793].

Перехід від етноцентричного розуміння інших культур до етнорелятивного розуміння та оцінки знаходимо у «Моделі розвитку міжкультурної компетентності» американського фахівця в сфері міжкультурної комунікації М. Беннета (M. Bennett), яку він оприлюднив у 1986 р. (*The Developmental Model of Intercultural Sensitivity, M. Bennett*) [633]. З точки зору М. Беннета (M. Bennett), етноцентристська позиція людини може бути змінена і скоригована в бік етнорелятивістської за допомогою міжкультурного навчання [635]. Дослідник переконаний, що всі труднощі міжкультурної взаємодії відбуваються через



нерозуміння і неприйняття культурних відмінностей, а значить, для адаптації до іншої, чужорідної культури людям необхідно усвідомити відмінності між ними. Саме тому в своїй моделі дослідник акцентує увагу на чуттєвому сприйнятті культурних відмінностей, а саме, на міжкультурній чутливості. Основне припущення цієї моделі полягає в тому, що, коли досвід культурної різниці стає багатограним і складнішим, потенційна компетентність у міжкультурних відносинах зростає [747].

Модель розвитку міжкультурної компетентності – це модель, що описує процес поступального засвоєння/сприйняття іншої культури з акцентом на трактування чуттєвого сприйняття культурних відмінностей. Освоєння/сприйняття чужої культури, на думку автора, проходить у декілька етапів. Спочатку існування культурних відмінностей, зазвичай, не усвідомлюється людиною. Згодом починає зростати міжкультурна чутливість і інша культура починає сприйматися як один з можливих поглядів на світ. У ході подальшого збільшення чутливості людина остаточно визнає існування культурних відмінностей і починає розглядати їх як частину власної ідентичності. В результаті відбувається формування нового типу особистості, що свідомо відбирає та інтегрує елементи різних культур [633].

Модель розвитку міжкультурної компетентності є динамічною, вона відображає поступальний процес формування міжкультурної компетентності і виділяє у цьому процесі певну кількість етапів. Зокрема М. Беннет виокремив шість етапів, що, на його думку, відображають зміни сприйняття людиною культурних відмінностей. Перші три етапи – етноцентристські: людина сприймає свою культуру як центральну стосовно інших. Наступні три етапи – етнорелятивістські; вони свідчать про те, що людина визнає повноцінність і самостійність будь-якої іншої культури [636].

Етноцентристські етапи, на думку М. Беннета, включають у себе такі стадії:

1) стадію *заперечення*, яка, на думку дослідника, є найбільш примітивною етноцентристською стадією. Її суть дослідник трактує таким чином: людина не сприймає існування культурних відмінностей і розглядає власну культуру як

єдино можливу форму існування. Заперечення може проявлятися як через ізоляцію, так і через сепаратизм;

2) стадію *захисту* – на цій стадії людина визнає наявність культурних відмінностей, але вони сприймаються як небажані і небезпечні. Індивідуум розглядає їх як загрозу для свого існування і намагається їм протистояти.

3) стадія *мінімізації (применшення)* – характеризується визнанням і прийняттям існування культурних відмінностей, проте вони стають чимось природним і незначним [634; 636].

Етнорелятивістські етапи, на думку М. Беннета, включають у себе такі стадії: 1) *стадію визнання (схвалення)*. На цій стадії етнорелятивістського розвитку існування культурних відмінностей приймається людиною як об'єктивність. Спочатку людиною визнаються відмінності в поведінці інших, згодом – в культурних цінностях, звичаях і т.д. Поступово відбувається прийняття різних поглядів на світ, що є основою культурних варіацій в життєдіяльності людини; 2) *стадію адаптації (притосування)*, що передбачає розвиток альтернативних комунікативних умінь і поведінкових моделей. На цій стадії до людини приходить розуміння того, що можна і доцільно змінювати власну поведінку залежно від культурного контексту без загрози цінностям власної культури. Адаптація починається з емпатії – здатності поглянути на світ очима представника іншої культури. Більш глибока форма адаптації пов'язана з плюралізмом, під яким мається на увазі не просто усвідомлення відмінностей культур, а й повне розуміння цих відмінностей в конкретних культурних ситуаціях. Для стадії плюралізму характерним є усвідомлення людиною культурних відмінностей як частини себе, власної ідентичності. Цією характерною ознакою ця стадія відрізняється від стадії емпатії, при якій інший погляд на світ все ще перебуває «поза» особистістю. Фактично результатом плюралізму є бікультуралізм або мультикультуралізм; 3) *стадію інтеграції*, яка є проявом вищого ступеня міжкультурної компетентності, підсумком процесу міжкультурного навчання, розвитку, набуттям міжкультурної компетентності. Відбувається повне притосування до іншої («чужої») культури, яка починає

сприйматися як рідна. Ця стадія є свідченням того, що особистість досягла такого рівня міжкультурної сформованості (компетентності), коли її ідентичність включає в себе елементи різних культур, що дає можливість гнучкого сприйняття і поведінки, не обмежених рідною культурою. Однією із форм інтеграції вважається контекстуальна оцінка, яка дозволяє людині обрати найкращу модель поведінки в конкретній ситуації. Вона є останньою (однією з найбільш високих) стадій розвитку міжкультурної чутливості для більшості людей. Вважаємо за необхідне зауважити, що, на думку М. Беннета, окремі люди у своєму міжкультурному розвитку йдуть далі і опановують культурну маргінальність. Така людина знаходиться між межами культурних рамок. У неї немає природної культурної ідентичності, її ціннісні орієнтації знаходяться поза межами існуючих культур [633, 636].

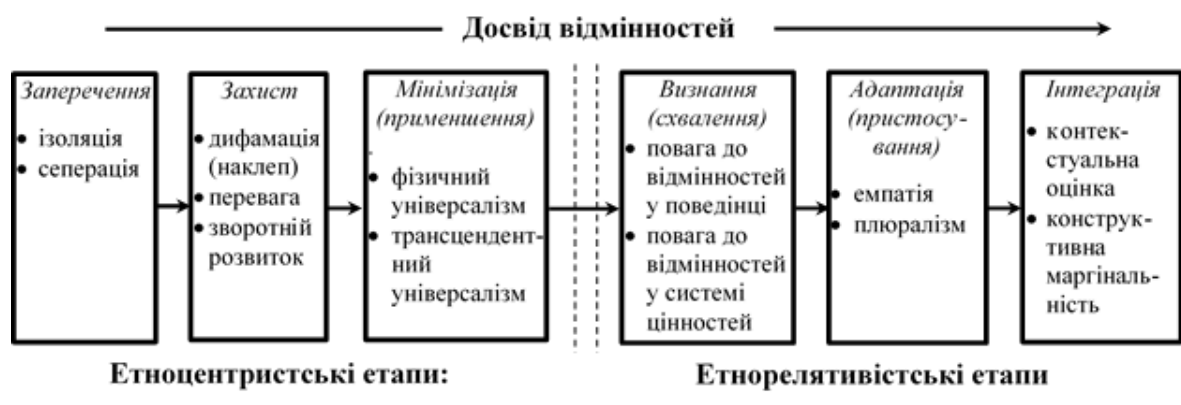


Рис. 3. 9. Модель розвитку міжкультурної компетентності за М. Беннет, 1986 р. (*The Developmental Model of Intercultural Sensitivity, M. Bennett*).

Джерела: [634, 636].

Вважаємо за доцільне зауважити, що моделі розвитку виконують важливу функцію привертання уваги до еволюційного характеру міжкультурної взаємодії та міжкультурних стосунків. Соціальні системи, до яких відносяться інституціональні, соціальні та особисті відносини, мають характер «процесових» систем, яким притаманні зміни у часі. У міру того, як різні соціальні системи відображають подібні типи змін у часі та в певних контекстах, то теорія

представляє такі зміни у формі, подібній до етапів, які передбачають і, таким чином, послідовно будуються один на одному або один після одного. Однак моделі розвитку, зазвичай, сильні в моделюванні системних етапів змін, але, відповідно, є слабшими у визначенні міжособистісних рис міжкультурної компетентності, які полегшують або пом'якшують хід такої еволюції [719].

Як уже нами було відзначено, адаптаційні моделі характеризують пристосування та адаптацію людей, залучених (включених) до міжкультурної взаємодії). Власне адаптаційні моделі розширюють композиційні підходи від відносно монадичних моделей (monadic models) до більш діадичних моделей (dyadic models). Окрім того, оскільки коорієнтаційні моделі підкреслюють певний результат компетентної взаємодії, то типові адаптаційні моделі, зазвичай, визнають сам процес адаптації як критерій компетентності. Значною мірою процес адаптації дійсно є свідченням компетентності, демонструючи рух від етноцентричної точки зору, коли адаптація не вважається важливою, до більш етно релятивної точки зору, в якій адаптація є умовою для міжкультурної взаємодії, а, відповідно, і для формування міжкультурної компетентності [877].

Я. Кім (Y. Kim) у 1988 р. розробила й обґрунтувала інтегративну модель адаптації – модель міжкультурної комунікативної компетентності (Intercultural Communicative Competence Model), в якій індивідуальні диспозиції (наприклад, культурний, етнічний фон, відкритість, стійкість) сприяють підготовці інтерактанта до використання досвіду як інтеракційного так і масового спілкування для інформування про компетентність взаємодії з представником іншої культури. При цьому дослідниця базувалася на припущенні, що різні контекстуальні чинники, такі як тиск щодо того, щоб відповідати домінуючій культурі країни-господаря і толерантність до альтернативних культурних підходів поступово зменшать ступінь впливу; в такій ситуації інтерактанти можуть повною мірою скористатися міжособистісними та суспільними джерелами інформаційного розуміння у процесі взаємодії. По мірі того, як ці джерела інформації включені до адаптаційного процесу, в якому поведінка одного

співрозмовника адаптується до культурної орієнтації іншого, досягається міжкультурна компетентність [787, 790].

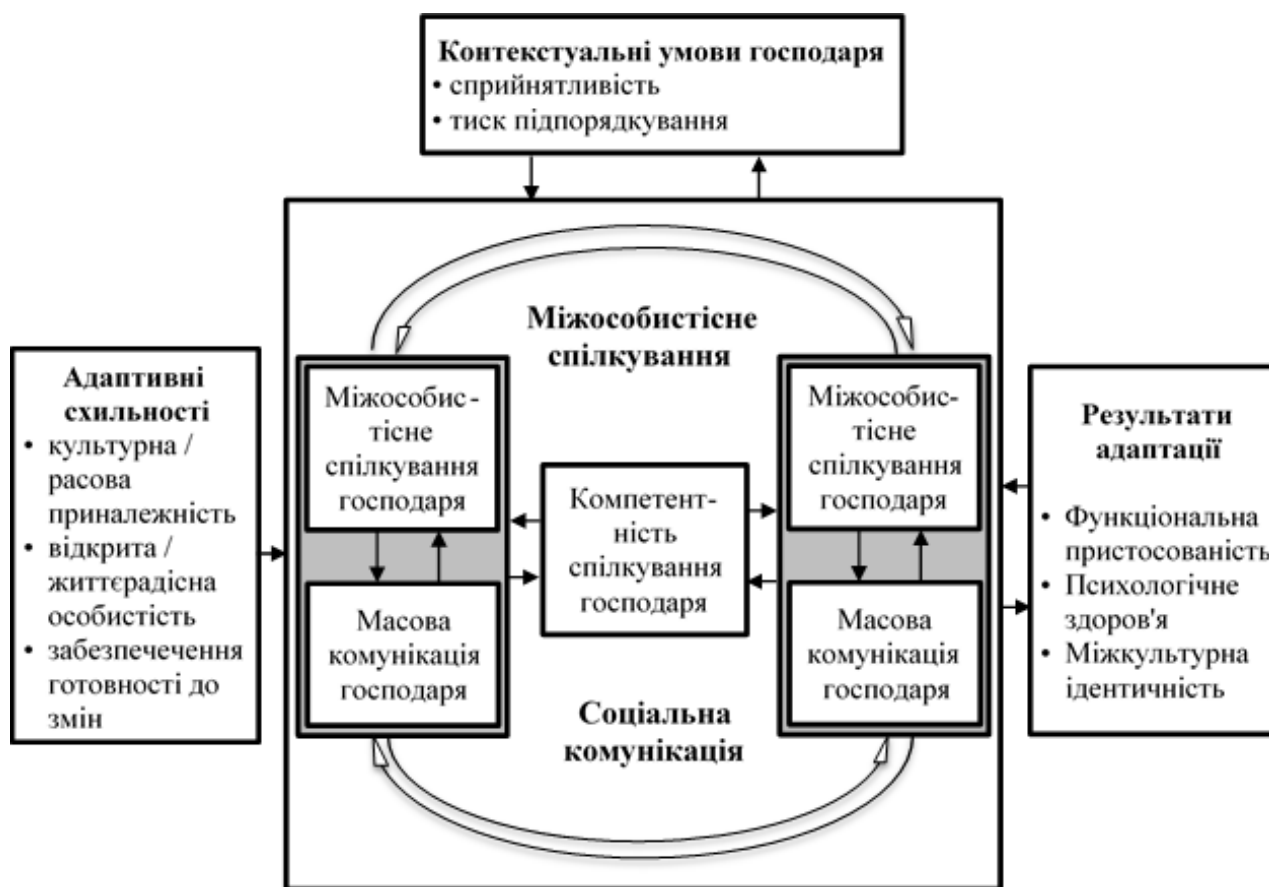


Рис. 3.10. Модель міжкультурної комунікативної компетентності, Я. Кім, 1988 р. (*Intercultural Communicative Competence Model, Y. Kim*)

Джерело: [787, 790].

Напруженість в процесі адаптації до іншої культури із збереженням власної культури є однією з основних діалектик будь-якого підходу до міжкультурної компетентності. Це напруження відображено в моделі відношення та акультурації (Attitude Acculturation Model), розробленої Дж. Беррі (J. Berry) та іншими у 1989 році [641]. Дослідники М. Навас (M. Navas), М. Гарсія (M. García), Дж. Санчес (J. Sánchez), А. Ройяс (A. Rojas), П. Пумарес та Дж. Фернандес (P. Pumares & J. Fernández у 2005 та 2007 рр. розширили модель Дж. Беррі (J. Berry) до більш детальної адаптаційної моделі акультурації, розробивши «Розширену модель відносної акультурації» (Relative Acculturation Extended

Model). Зокрема дослідники стверджують, що існують реальні та ідеальні переваги для обох груп, як представників країни-господаря, так і іммігрантів чи приїжджих. Згідно підходів дослідників очікується, що позиції узгоджуватимуться головним чином у семи вторинних сферах особистого суспільного функціонування (практики та цінностей, що стосуються релігії, звичаїв та способів мислення, соціальних відносин, сімейних відносин, економічної діяльності, праці та політики уряду). Оскільки кожна група взаємодіє зі своїми відповідними стратегіями при акультурації на індивідуальному та груповому рівнях, ці стратегії можуть або конфліктувати, або узгоджуватися з ідеальними установками, прогнозованими іншою групою. Компетентність значною мірою індексується тим, наскільки стратегії, які застосовуються однією групою, відповідають ідеалізованим прагненням іншої групи [829, 830].

До групи адаптаційних моделей відноситься і модель міжкультурного комунікативного пристосування (Intercultural Communication Accommodation Model), розроблена у 1988 р. К. Галлуа (C. Gallois), А. Франклін-Стокс (A. Franklyn-Stokes) та інші. За допомогою цієї моделі дослідники здійснили спробу змодельовати особливий процес адаптації, в якому одна група інтерактантів пристосовує свій комунікативний стиль до стилів інших інтерактантів [725].

Як свідчить аналіз опрацьованих нами матеріалів, у більшості адаптаційних моделей дослідники намагаються відобразити взаємозалежні системні процеси, в яких обидва співрозмовники одночасно забезпечують входи в систему та виходи з неї. Адаптаційні моделі вказують на одну з основних аксіом моделей міжкультурної компетентності – пристосування, що є основоположним для досягнення міжкультурної компетентності. Загалом, вчені погоджуються, що певну ступінь взаємної адаптації, зазвичай, можна вважати необхідною умовою, показником і критерієм міжкультурної компетентності.

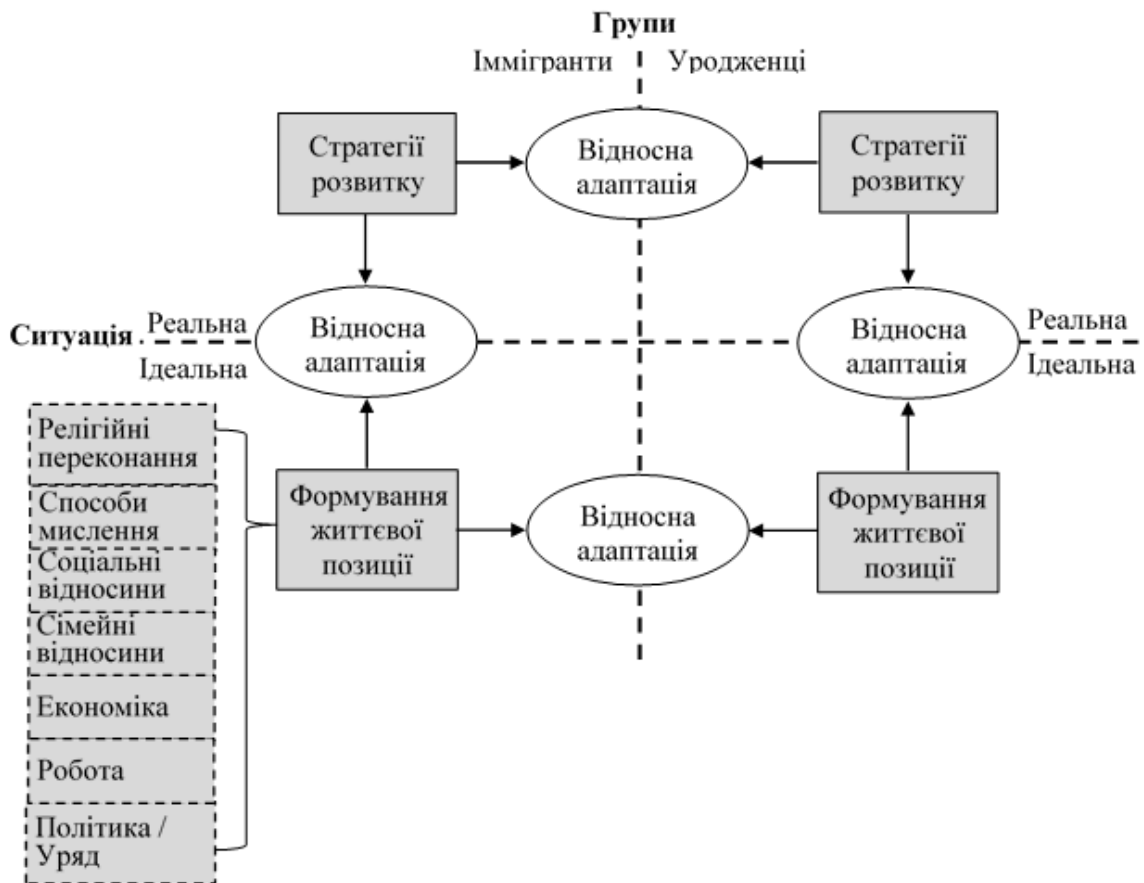


Рис.3.11. Розширена модель відносної акультурації за М. Навас (M. Navas), 2005 р. (Relative Acculturation Extended Model, M. Navas).

Джерело: [829].

Вважаємо за доцільне зауважити, що серед окремих дослідників (наприклад, Б. Шпіцберг (B. Spitzberg)), поширеною є думка про те, що адаптація сама по собі є сумнівним критерієм міжкультурної компетентності. Крім того, враховуючи, що адаптація, ймовірно, буде розвивальною, більшість адаптаційних моделей ще мають сформулювати типи взаємної адаптації, необхідні на різних стадіях розвитку [876].

У контексті завдань виконаного нами дослідження (осмислення теоретичних засад формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій) важливе значення має аналіз моделей, які дослідниками віднесені до групи причинно-наслідкових моделей (Causal path models), які розглядають взаємозв'язки різних компонентів міжкультурної компетентності і характеризують вплив різних чинників на процес її формування і розвитку.

Науковці, які є авторами причинно-наслідкових моделей міжкультурної компетентності, намагаються представити міжкультурну компетентність як теоретичну лінійну систему, завдяки чому комуніканти піддаються емпіричному тестуванню стандартними багатоваріантними методами поперечного зрізу. Причинно-наслідкові моделі, зазвичай, представляють змінні у низхідній точці, які послідовно самі впливають і піддаються впливу, модеруючи або опосередковуючи змінні, які, в свою чергу, впливають на змінні вище. Наприклад, у моделі міжкультурної комунікативної компетентності (Model of Intercultural Communication Competence), яка була запропонована Л. Арасаратнам (L. Arasaratnam) у 2008 р. стверджується, що емпатія безпосередньо посилює міжкультурну комунікативну компетентність, також і спричиняє вплив на взаємодію та загальне ставлення, позитивну роль відіграє і набутий досвід та мотивація (Рис. 3.12). Передбачається, що ці колективні змінні впливають на мотивацію грамотно взаємодіяти, це також в цілому впливає на міжкультурну компетентність. Таким чином, існують два чіткі теоретичні шляхи до вирішення компетентної міжкультурної взаємодії [613].

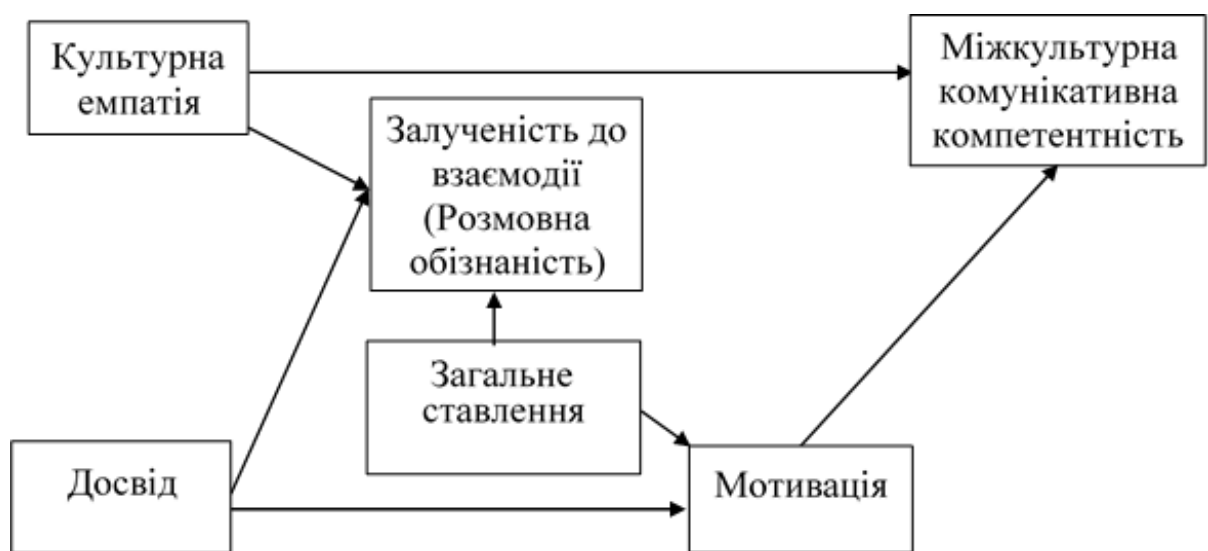


Рис. 3.12. Модель міжкультурної комунікативної компетентності, Л. Арасаратнам, 2008 р. (Model of Intercultural Communication Competence, L. Arasaratnam).

Джерело: [613].



Д. Гріффіт (D. Griffith) і М. Гарві (M. Harvey) у 2000 р. представили теоретичну модель – модель міжкультурної комунікації якості відносин (Intercultural Communication Model of Relationship Quality), в якій відображено взаємовплив культурного порозуміння та комунікативної компетентності, які, на думку дослідників, безпосередньо прогнозують якість відносин і дають можливість прогнозувати цей процес через культурну взаємодію та досвід комунікативної взаємодії (Рис. 3.13). Ця модель передбачає активне використання комунікаційної взаємодії (комунікаційна компетентність) як складової міжкультурної компетентності, оскільки в сукупності дана компетентність оцінюється за критерієм якості відносин [738].

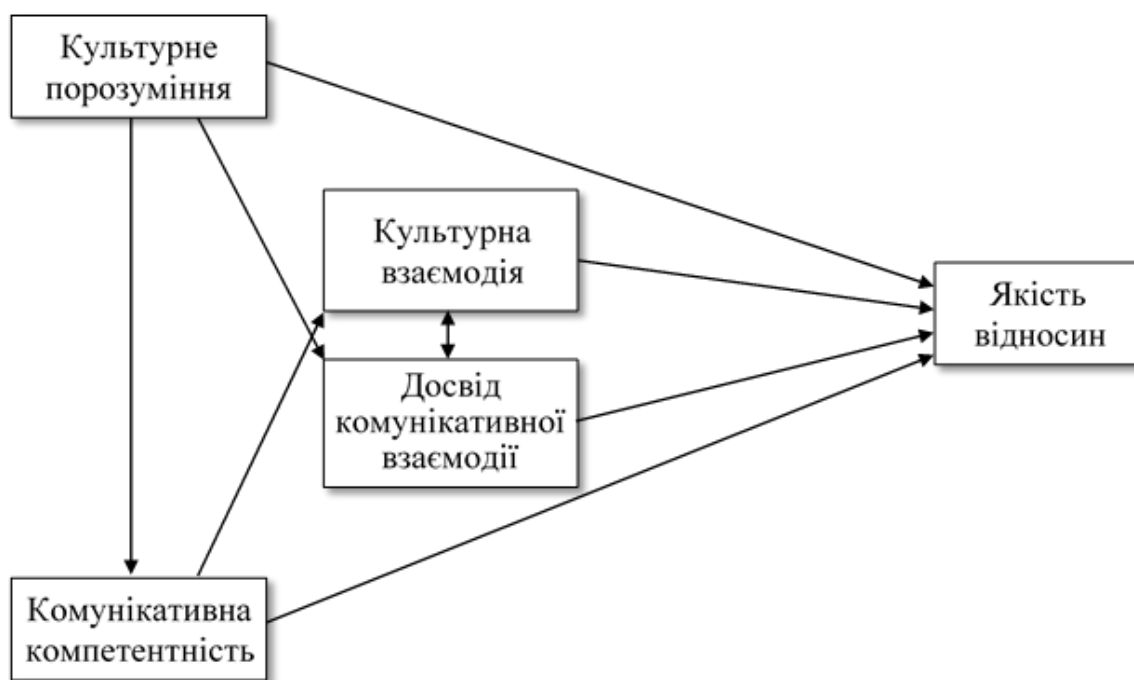


Рис. 3.13. Модель міжкультурної комунікації якості відносин за Д. Гріффіт та М. Гарві, 2000 р. (Intercultural Communication Model of Relationship Quality, D. Griffith and M. Harvey)

Джерело: [738].

Намагаючись об'єднати численні фактори, які були визначені дослідниками–розробниками попередніх моделей та теорій, в єдину комплексну модель, С. Тінг-Тумі (S. Ting-Toomey) у 1999 р. запропонувала власну модель –

модель міжкультурної компетентності багаторівневої зміни процесів (Multilevel Process Change Model of Intercultural Competence). У процесі розробки і обґрунтування цієї моделі дослідниця схарактеризувала три групи факторів, які, за її переконанням, мають вплив на досліджуваний процес: *попередні фактори* (системний рівень, індивідуальний рівень, міжособистісний рівень), *фактори процесу змін* (управління процесом культурного шоку, управління зміною ідентичності, управління новими стосунками та управління оточенням) та *фактори результату* (системний рівень, міжособистісний рівень, особистісна ідентичність) (Рис. 3.14) [892].

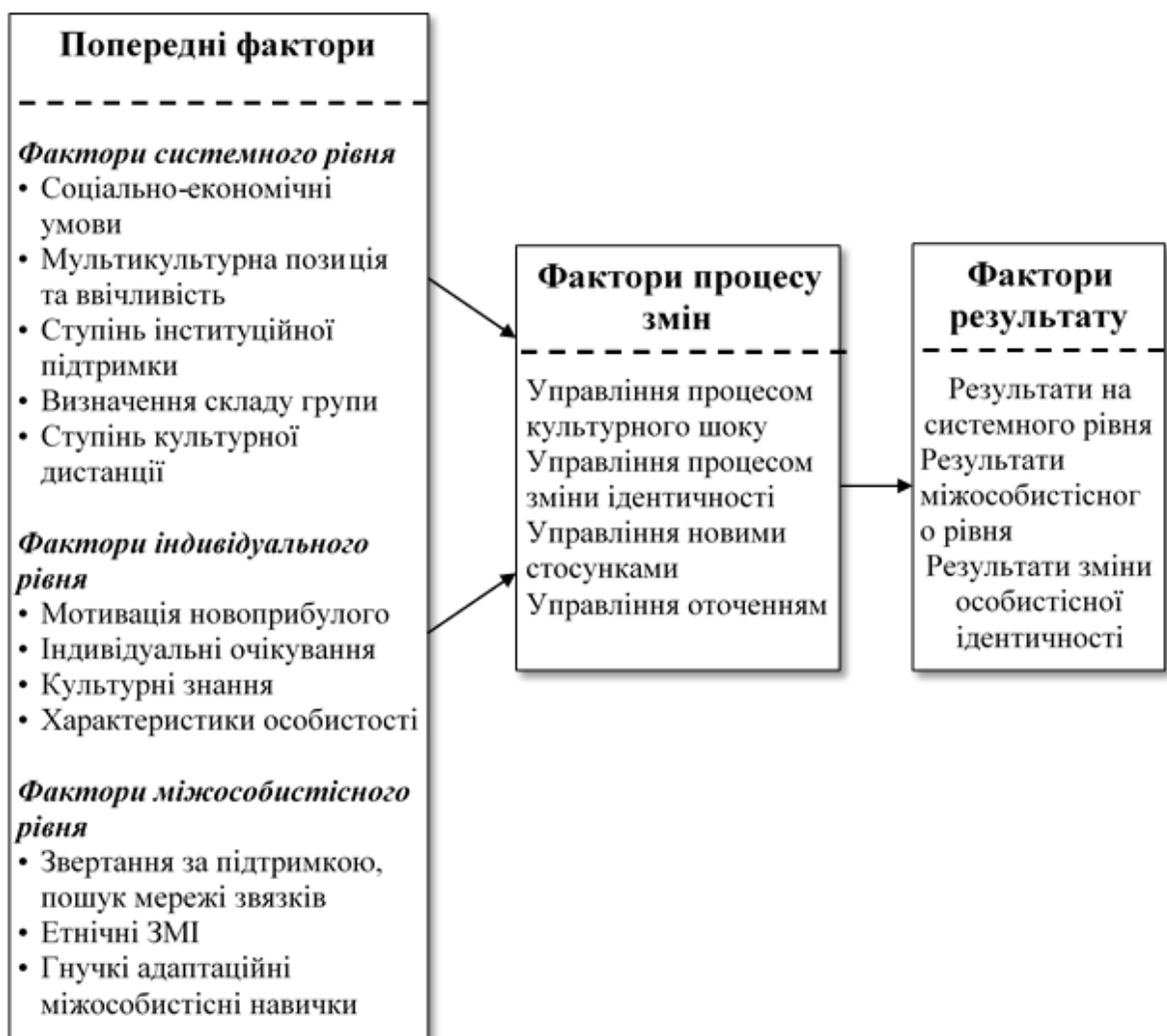


Рис. 3.14. Модель міжкультурної компетентності багаторівневої зміни процесів С. Тінг-Тумі, 1999 р. (Multilevel Process Change Model of Intercultural Competence, S. Ting-Toomey).

Джерело: [892].

У контексті завдань нашого дослідження вважаємо за доцільне характеризувати модель міжкультурної компетентності управління тривогою/невизначеністю (Anxiety/Uncertainty Management Model of Intercultural Competence), яка була розроблена у 1998 р. групою дослідників–теоретиків (М. Хаммер, Р. Вайсман, Дж. Расмуссен та Дж. Брушке (M. Hammer, R. Wiseman, J. Rasmussen and J. Brusckhe) [748].

Ця модель базується на теорії управління тривожністю та невизначеністю розробленій В. Гудикунстом (W. Gudykunst) у 1995 році [739]. Теорія базується на припущенні про прагнення індивідуума ефективно керувати власною тривожністю, яка виникає у процесі міжкультурної взаємодії внаслідок невпевненості і хвилювання. Теорія була розроблена для визначення ефективності спілкування людей на основі збалансування (зменшення, нівелювання) їх тривожності та невизначеності в ситуаціях міжкультурної взаємодії. В. Гудикунст (W. Gudykunst) вважав, що для успішної міжкультурної взаємодії і комунікації має відбутися процес зменшення тривоги, невпевненості та невизначеності [739]. Більш детальну інформацію про теорію управління тривожністю та невизначеністю нами подано у підрозділі 3.1 дисертації.

Аналізуючи теорію управління тривожністю та невизначеністю дослідники М Хаммер (M. Hammer), Р. Вайсман (R. Wiseman), Дж. Расмуссен (J. Rasmussen) та Дж. Брушке (J. Brusckhe) дійшли узагальнення, що характерна впевненість і зниження тривожності опосередковують зв'язки між чотирма наборами факторів та критерієм задоволеності (Рис. 3.15). Міжособистісні характерні особливості включають привабливість: люди, які притягуються один до одного, відчують більшу впевненість у взаєморозумінні і тим самим зменшуючи тривожність та підвищують задоволення від міжкультурної взаємодії. Міжгрупові характерні особливості включають культурну ідентичність, знання культури нової країни і ступінь культурної схожості, подібності, що зумовлює, сприяє підвищенню впевненості у собі та зменшенню тривожності, сприяючи тим самим розвитку відносин та задоволенню. Фактори обміну комунікаційними повідомленнями включають стратегії здобуття знань (пасивні, інтерактивні, саморозкриття) та

володіння іноземною мовою, що також сприяє впевненості та зменшенню тривожності. Нарешті, фактори, що полегшують контакт з представниками країни-господаря (позитивне ставлення та сприятливий досвід контактів), на думку дослідників, також сприяють підвищенню впевненості та зменшенню невизначеності [748].



Рис. 3.15. Модель міжкультурної компетентності управління тривогою/невизначеністю (М. Хаммер, Р. Вайсман, Дж. Расмуссен та Дж. Брушке, 1998 р. (Anxiety/Uncertainty Management Model of Intercultural Competence. M. Hammer, R. Wiseman, J. Rasmussen and J. Bruschke).

Джерело: [748].

Як свідчить аналіз опрацьованих нами джерел, останні дві причинно-наслідкові моделі мають певну візуальну структурну схожість з адаптаційними моделями; у них подано чіткі результати, що індексують компетентнісні

досягнення. Зокрема, вони обидві базуються на центральних роз'яснювальних ролях щодо мотивації, ставлення, знання, розуміння та навичок.

Д. Деардорфф (D. Deardorff) у 2006 р. у співпраці з провідними міжкультурними експертами розробила модель процесу міжкультурної компетентності (Process Model of Intercultural Competence, D. Deardorff), що визначає ставлення, котрі, на думку дослідниці, полегшують набуття міжкультурної компетентності (тобто доцільність та ефективність), включаючи також повагу, відкритість та зацікавленість (Рис. 3.16).

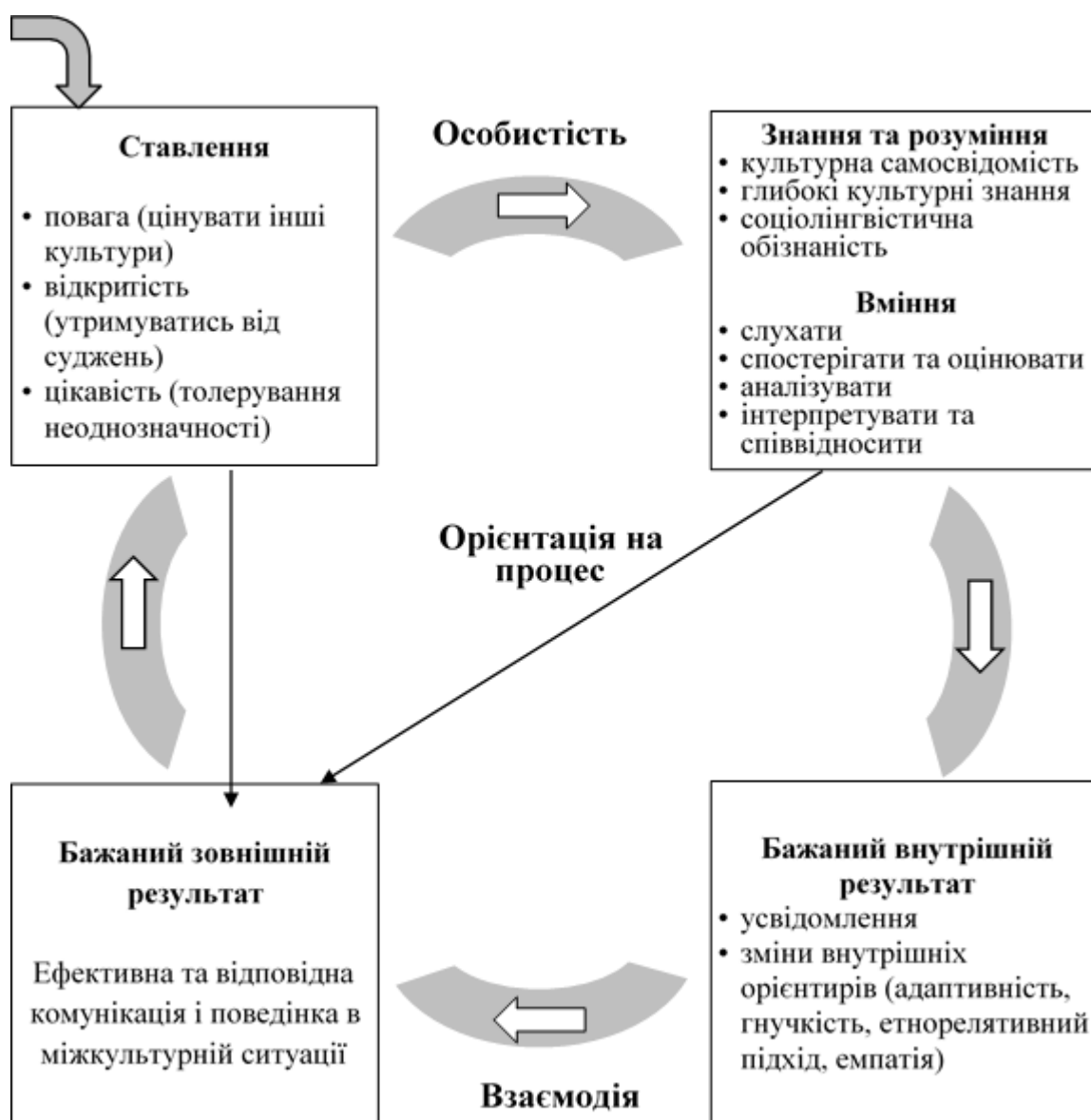


Рис. 3.16. Модель процесу міжкультурної компетентності за Д. Деардорфф, 2006 р. (Process Model of Intercultural Competence, D. Deardorff)

Джерело: [689].

Мотивація підсилюється впливом компонентів знань (культурна самосвідомість, глибоке культурне знання, соціолінгвістичне усвідомлення) та компонентів вмінь (слухання, спостереження, оцінка, аналіз, інтерпретація, взаємозв'язок). Ці аспекти мотивації, знань та навичок також йдуть шляхом зміни внутрішніх орієнтирів, що посилюють емпатію, етно релятивність та адаптованість. Ці зміни внутрішніх орієнтирів також передбачають відповідні та ефективні результати. Модель прогнозує одночасний інтеракційний процес, який повертається назад майже на всіх рівнях, але також передбачає декілька конкретних послідовних причинних шляхів [689].

Т. Імагорі (T. Imahori) та М. Ланіган (M. Lanigan) у 1989 р. розробили міжособистісну модель міжкультурної компетентності (Relational Model of Intercultural Competence). На думку дослідників іммігранти та громадяни країни є співрозмовниками дзеркального зображення і моделюються з точки зору їх мотивації (наприклад, позитивного ставлення до культури та партнера), знань (мови, правил взаємодії та культури), навичок (повага, жести взаємодії, здобуття знань, співпереживання, гнучкість ролей, управління взаємодією, толерантність до неоднозначності, мовні навички та пошук спорідненості). Мотивація, знання та вміння інтерактантів взаємодіють із їхніми цілями та досвідом (Рис. 3.17). Результати індексують міжкультурно-компетентну взаємодію (ефективність, відносне задоволення, близькість, прихильність та ін.) та залежать від того, наскільки обидва співрозмовники умотивовані, знаючі, кваліфіковані та цілеспрямовані на продуктивний діалог, досвід взаємодії та зменшення невизначеності [764].

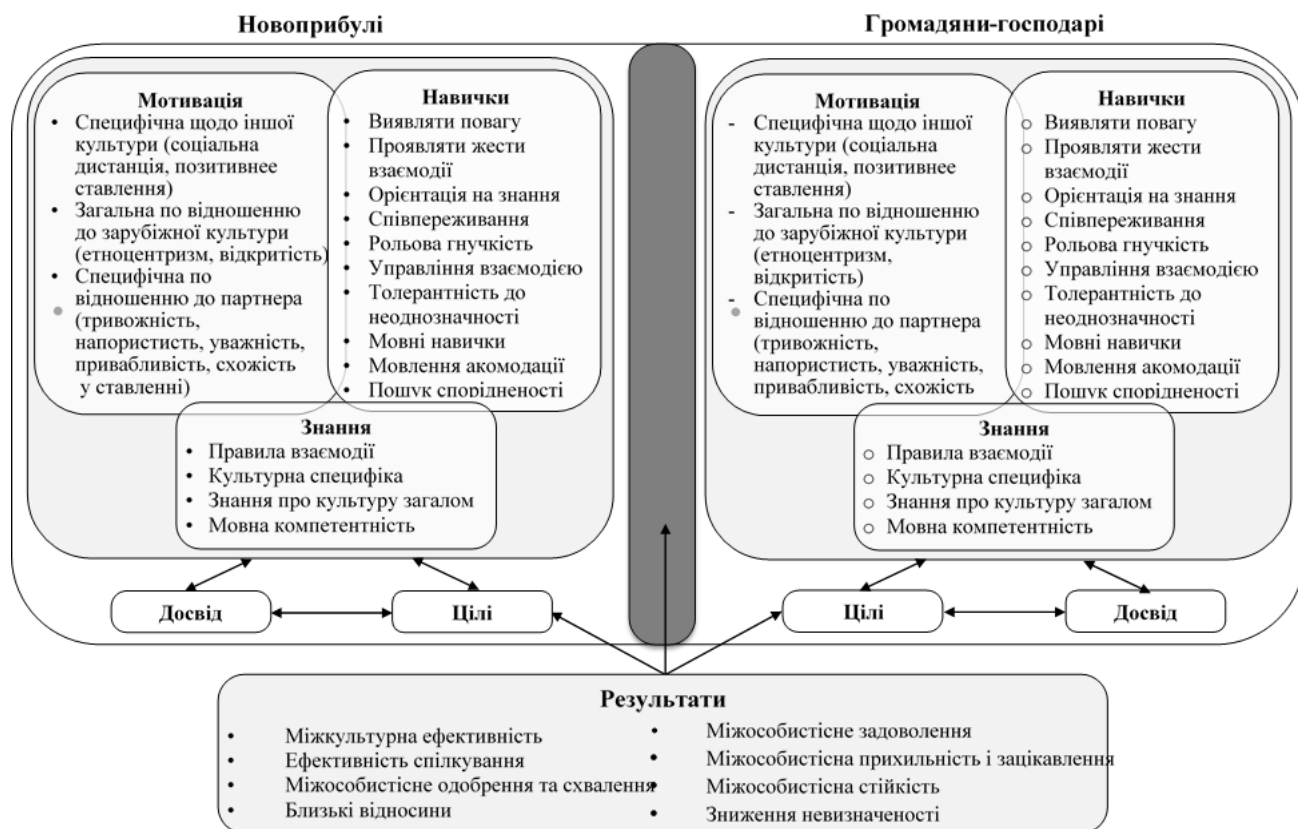


Рис. 3.17. Міжособистісна модель міжкультурної компетентності  
 T. Імагорі, М. Ланіган, 1989 р. (Relational Model of Intercultural Competence,  
 T. Imahori, M. Lanigan).

Джерело: [764].

Таким чином, схарактеризовані нами моделі міжкультурної компетентності свідчать про різноаспектність і поліваріантність підходів дослідників щодо їх трактування.

## Висновки до третього розділу.

На основі опрацьованих джерел ми дійшли узагальнення, що у міжнародній практиці існують різні підходи до трактування суті міжкультурної взаємодії, міжкультурної компетентності та їх класифікацій. Нами вивчено й перекладено найбільш визнані й поширені теорії, розроблені зарубіжними дослідниками у ХХ – на поч. ХХІ століть, що мають вагоме значення для розуміння суті міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій та осмислення способів її формування, а саме: теорію управління тривожністю та невизначеністю (В. Гудикунст); теорію підтримки іміджу» (С. Тінг-Тумі); теорію комунікаційного пристосування (Г. Гайлс); інтегративну теорію комунікації і крос-культурної адаптації» (Я. Кім); теорію культурних схем» (Х. Нішида); теорію культурної ідентичності (М. Коллієр, М. Томас); теорію управління ідентичністю (В. Купах, Т. Іммахорі); теорію культурних вимірів (Г. Хофстеде) та теорію зниження невизначеності (Ч. Бергер, Р. Калабрес).

У розділі схарактеризовано основні групи моделей міжкультурної компетентності об'єднано у такі групи: 1) композиційні моделі (Compositional models), які базуються на переліку характеристик, ставлень, поглядів, поведінки, навичок, знань та вмінь, що є складовими міжкультурної компетентності; 2) коорієнтаційні моделі (Co-orientational models), які зосереджені на трактуванні суті міжкультурної компетентності та особливостей міжособистісної взаємодії; 3) моделі розвитку (Developmental models), що характеризують набуття міжкультурної компетентності з врахуванням часового виміру міжкультурної взаємодії, виокремлюючи стадії прогресу чи зрілості, через які гіпотетично відбувається процес формування і розвитку міжкультурної компетентності і наголошується на процесі прогресу в часі; 4) адаптаційні моделі (Adaptational models), що розкривають пристосування та адаптацію людей, залучених до міжкультурної взаємодії; 5) причинно-наслідкові моделі (Causal path models), в яких дослідники розглядають взаємозв'язок різних компонентів міжкультурної компетентності, а також характеризують вплив різних чинників на її формування.



У підсумковому аналізі теорій і моделей міжкультурної компетентності вважаємо за доцільне навести дискусійні аспекти наукових міркувань дослідників. Провідними дискусійними аспектами міркувань дослідників щодо розроблених моделей міжкультурної взаємодії і міжкультурної компетентності є питання стосовно того, чи насправді мотивація, знання і навички є відокремленими поняттями, станами, і процесами і наскільки вони можуть слугувати об'єктивними характеристиками суті і структури міжкультурної компетентності. Наступне проблемне запитання полягає у з'ясуванні ролі і місця здатностей у трактуванні суті і логіки формування міжкультурної компетентності. Ми дотримуємося позиції, що здатності виступають передумовою, вагомими чинником і результатом формування міжкультурної компетентності.

У розроблених моделях практично не приділено (або приділено явно недостатньо) уваги фізіологічним та емоційним аспектам особистості. Відкритим залишається питання про те, чи буде зрештою визначена «найкраща», «оптимальна» модель чи моделі. З одного боку, спокусливо стверджувати, що різноманітність моделей є ознакою різноманіття і що саме культурне різноманіття потребує паралельного ряду моделей. З іншого боку, очевидно, що існують визнані загальні теоретичні концепти, складові, що наявні у більшості моделей.

Ми поділяємо наукову позицію дослідників стосовно того, що теорії та моделі міжкультурної компетентності потребують їх доповнення факторами, що мають вагомий вплив на досліджувані процеси (політичні, соціально-економічні, екологічні); чинниками (фізіологічними, психологічними та семантичними, тощо, що може внести суттєве доповнення до існуючих моделей міжкультурної компетентності.

## РОЗДІЛ IV. ТЕОРЕТИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

### **4.1. Професіограма фахівця соціономічної професії в контексті формування міжкультурної компетентності**

У сучасному контексті фахівці соціономічної професії мають справу з найбільш вірулентними проблемами сучасного суспільства (прояви упередженості, дискримінації, ненависті, екстремізму, міжособистісної ненависті, конфліктності), поява яких пов'язана з соціально-економічними та політичними нерівностями та непорозуміннями між людьми-представниками різних культурних груп і спільнот. За таких умов здатність розуміти і спілкуватися один з одним у всіх видах культурного різноманіття, толерантно, терпимо ставитися до представників різних культурних спільнот є основною передумовою організації ефективного та якісного процесу надання послуг тим, хто цього потребує. З цієї причини міжкультурна освіта, яка спрямована на розвиток і зміцнення цієї здатності, може зробити істотний внесок у мирне співіснування, а набуття майбутніми фахівцями соціономічних професій міжкультурної компетентності дозволить мислити глобально, діяти на професійному рівні та надавати якісні соціальні послуги у міжкультурному середовищі.

Виходячи з представлених аргументів можемо констатувати, що диференційований підхід щодо професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій передбачає необхідність окреслення вимог, які висуваються до представників цієї професійної групи, зважаючи на характеристики та особливості їх професійної діяльності, тобто конструювання моделі професіографічної діяльності означених фахівців. Проблема професіографії тісно пов'язана з проблемами професійної діяльності. Про це свідчать результати досліджень низки вітчизняних науковців (О. Алпатова [11], В. Баркасі [31], О. Карпенко [223], Г. Кузан [271], Н. Мушировська [352],

В. Рижиков [453] та ін.). Комплексний підхід до вивчення, опису змістово-структурного наповнення професій задля встановлення та визначення особливостей взаємовідносин суб'єкта з компонентами діяльності та її функційне забезпечення називається методом *професіографії*. Професіографічний аналіз діяльності дозволяє скласти повне уявлення про специфіку та особливості конкретної професії, окреслити вимоги до професійної підготовки фахівця. Професіографія вивчає професійну діяльність будь-якої професії.

Оскільки професіографія здійснюється у формі професіографічного дослідження, тому має відповідати основним принципам означеного дослідження: *комплексності*, що передбачає реалізацію системного підходу до вивчення суті й особливостей професійної діяльності; *компетентності*, має за мету аналіз професійної діяльності з огляду на її соціальну значущість та престиж у суспільстві, визначає сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань, сукупність соціально-психологічних вимог, що ставляться до фахівця; *надійності*, що передбачає необхідність вивчення стійких особливостей особистості фахівця, від яких залежить успішність його професійної діяльності; *диференціації*, що вимагає вивчення різних сфер і напрямів діяльності, що відображені та входять у конкретну професію; *типізації*, що передбачає об'єднання конкретних професій у певні професійні групи; *перспективності*, що передбачає вивчення тенденцій та перспектив розвитку конкретної професії [380].

Результатом застосування професіографії є розробка професіограми як вичерпного опису особливостей певної конкретної професії, який дає уявлення про її зміст та вимоги, що ставляться до суб'єкта праці (соціальні, психологічні та ін.), що засвідчують його професійну придатність. Професіограма як документ складається з опису змісту роботи (функцій, обов'язків, завдань, операцій) та фахових вимог (професійних, ділових, особистих якостей) [224]. Професіограма визначає також науково обґрунтовані норми і вимоги до тієї чи іншої професійної діяльності та професійно зумовлені особистісні якості фахівця, які дають змогу виконувати професійні обов'язки на (належному) високому рівні, отримувати

необхідний результат і водночас дозволяють за сприятливих умов розвиватися особистості працівника /сприяти професійному й особистісному зростанню.

На основі аналізу різних підходів учених [122, 224, 231, 380] трактуємо професіограму як зразок-орієнтир, який містить загальний опис професійної діяльності фахівців соціономічних професій у міжкультурному середовищі.

Складовою професіограми є *психограма*, що є описом професійно зумовлених особистісних якостей, необхідних для успішного виконання тієї чи іншої професійної діяльності [569]. Зміст психограми зумовлюється особливостями професії. Її часто розробляють з метою здійснення профорієнтації, моніторингу професійної придатності, професійного відбору, професійної підготовки, підвищення кваліфікації, раціоналізації праці й відпочинку.

У структурі професіограм виділяють специфічні, комплексні, аналітичні та цільові [380] складові. Останні як вузькоспеціалізовані складові професіограми містять опис однієї або декількох подібних спеціальностей. Залежно від цілей створення цільових професіограм розрізняють такі їх види: *професійний відбір кадрів* (містить інформацію про професійно важливі якості фахівця та вимоги, що сприяють досягненню високої професійної майстерності); *раціоналізація навчання* (акцент робиться на розвитку професійно-необхідних якостей в процесі оволодіння професією); *оптимізація праці та відпочинку* (діагностує психічні функції та визначає слабкі місця в організації трудового процесу) і *професіограма з метою профорієнтації* (містить відомості про професію) [352, 380].

Для пізнання закономірностей та психологічних особливостей окремої професійної діяльності, з метою побудови професіограми конкретної професії, професійної групи застосовують конкретні методики дослідження: аналіз документації (інструкції тощо); спостереження за процесом виробництва – задля отримання інформації про зміст професійної діяльності; хронометраж з метою оцінки часових параметрів процесу праці; опитування – задля отримання інформації від суб'єкта праці; самоспостереження та самозвіт – для відтворення особистих вражень, думок, переживань працівника, викликаних реалізацією професійних завдань; фізіолого-гігієнічні методи – з метою вивчення умов

діяльності; біографічний метод – для аналізу життєвого і професійного шляху фахівця; природний і лабораторний експеримент – задля вивчення психологічних особливостей суб'єкта праці.

З практичної точки зору, оскільки професіограма відображає вимоги, які висуває ринок праці до конкретних фахівців, тому вона володіє значною перспективою для розробки науково обґрунтованих рекомендацій щодо вдосконалення професійної підготовки фахівців соціономічних професій з метою формування міжкультурної компетентності або формування готовності до роботи у міжкультурному середовищі. З загально-дидактичної позиції, розробка професіограми фахівця соціономічної професії сприяє аналізу перспектив розвитку самої професії; дозволяє розширити зміст професійної діяльності; дає можливість для більш ефективного аналізу підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО; дозволяє визначити професійний потенціал означеного фахівця, готового до роботи у міжкультурному середовищі. З методологічної позиції, розробка професіограми сприяє підбору ефективних методів та прийомів формування у майбутніх фахівців міжкультурної компетентності.

Зазначимо, що на сьогоднішній день існують різні підходи до розуміння змісту і виокремлення структурних елементів професіограми. Є. Клімов [231] включає у зміст та структуру професіограми предмет, мету, засоби, умови, організацію праці та спілкування у праці. Саме ці параметри, на думку автора, дозволять повною мірою схарактеризувати вимоги до майбутнього фахівця. В. Рижиков [453] стверджує, що при складанні професіограми варто насамперед провести ґрунтовний аналіз відповідної документації, організувати тематичні бесіди з компетентними фахівцями, провести пряме та включене спостереження за професійною діяльністю успішних фахівців.

Натомість, група авторів (А. Єна, В. Кальниш, О. Баженов, І. Хмельницька, В. Кравчук та ін.) [380] в структурі професіограми фахівця виокремлюють такі основні елементи: загальні відомості про професію; зміст професійної діяльності; санітарно-гігієнічні умови та безпеку праці; вимоги до особистості фахівця.

Схожими є загальні вимоги для професіограм державного зразка. Згідно з вимогами вона має містити: загальні відомості про професію (найменування, призначення, професійні обов'язки, показники результативності праці); зміст діяльності (основні завдання); засоби діяльності (відтворення інформації, знаряддя праці); умови праці (санітарно-гігієнічні, соціально-психологічні, естетичні; вид та обсяг робочого навантаження, режим праці й відпочинку); перелік обсягу знань і умінь, які необхідні для успішної професійної діяльності; характеристику видів і тривалості професійного навчання, можливості підвищення кваліфікації; характеристику суб'єкта діяльності (функції, комунікативні особливості) та психодраму (особистісні та професійні якості суб'єкта праці) [394, с.211].

При укладанні професіограми фахівця соціономічних професій ми апелювали до таких правил: специфічність (конкретність) опису певної діяльності; комплексність і динамічність вивчення; системність; ідентичність; використання якісно-кількісних методів.

Враховуючи поради науковців [231; 380; 394; 569] вважаємо за необхідне коротко здійснити аналіз найбільш актуальні видів діяльності, вивчити вимоги, а також висвітлити функції та професійні обов'язки, особистісно-професійні якості фахівців соціономічної сфери. Зазначимо, що у нашому дослідженні акцент робимо на діяльності фахівців із соціальної роботи та соціальних педагогів як типових представників означеної професійної групи.

У процесі аналізу наукових праць вітчизняних [206; 223; 329; 395; 405; 502] дослідників з актуальних проблем соціальної роботи та професійної діяльності соціальних працівників (соціальних педагогів) з'ясовано, що соціальному працівнику (соціальному педагогу) має бути притаманний певний рівень психологічної [502; 516] і дієво-практичної [329] готовності для забезпечення максимальної результативності виконання своїх професійних функцій і завдань.

Відповідно до Закону України від 17.01.2019 № 2671-VIII «Про соціальні послуги» [187], який вступив в дію з 1 січня 2020 р., фахівець – представник групи соціономічних професій є надавачем соціальних послуг, тобто дій,

спрямованих на профілактику, подолання складних життєвих обставин або мінімізацію їх негативних наслідків для осіб/сімей, які в них перебувають. До професійних обов'язків фахівця з соціальної роботи (соціального педагога) належить також налагодження процесу надання соціальних послуг на рівні об'єднаних територіальних громад шляхом організації діяльності Центру/Відділу надання соціальних послуг, міждисциплінарної команди або залучення громадських організацій, благодійних фондів або фізичних осіб підприємців [501, 502]. До основних завдань соціального працівника (соціального педагога) відносять: здійснення соціальної роботи, соціального супроводу сімей / осіб в СЖО, надання соціальних послуг, координація надання соціальних послуг іншими надавачами [187].

Щодо соціальних педагогів, то, за визначенням В. Поліщук, зміст їх професійної діяльності проявляється через: надання допомоги окремій особі або групі осіб, які перебувають у складній життєвій ситуації, шляхом консультування, підтримки, реабілітації, патронажу та ін.; актуалізації потенціалу самопомоги особам, які перебувають у складній ситуації; організації цілеспрямованого впливу на формування і реалізацію соціальної політики тощо [405]. На думку дослідниці до функціональних обов'язків соціальних педагогів належить налагодження людських відносин «в країні, регіоні, кожному населеному пункті, у громаді, закладі чи установі, у кожній сім'ї, у відкритому мікросоціумі» [405, с.38]. дослідниця також констатує той факт, що предметом професійної діяльності соціальних педагогів є двосторонній процес становлення і розвитку клієнта у соціальному середовищі та процес створення самого середовища [405, с.37].

Про надання соціальних послуг із дотриманням ідеї міжкультурності, тобто через врахування потреб, інтересів, проблем кожного окремого отримувача послуги йдеться у задекларованих у Законі України «Про соціальні послуги» [187] зазначено, що в сучасних умовах, принципах, до яких віднесено такі принципи: дотримання прав людини, прав дитини та прав осіб з інвалідністю, гуманізму, забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, поваги до честі та гідності, толерантності, соціальної справедливості, доступності та відкритості,

неупередженості та безпечності, індивідуального підходу тощо. Тобто, фахівці з соціальної роботи, соціальні працівники, соціальні педагоги мають бути готовими до роботи у міжкультурному середовищі та вміти надавати соціальні послуги, що є у сучасних умовах, їхніми професійними обов'язками та завданнями із врахуванням індивідуальних особливостей кожного отримувача самої послуги.

Надання соціальних послуг безпосередньо відтворюється у контексті виконуваних фахівцями функцій. Г. Слезанська, на основі аналізу основних моделей соціальної роботи у громаді, специфіки діяльності фахівців з соціальної роботи, їх завдань, виокремила та схарактеризувала дві групи функції означених фахівців: базисні (діагностична, прогностично-проектувальна, організаційно-координаторська, інформаційно-комунікативна) і спеціальні (адміністративна, превентивна, посередницька, соціально-терапевтична, реабілітаційна, адвокативна, освітня, соціально-економічна, аналітико-оцінювальна, рекламно-інформаційна, активізаційна, дослідницька) [502]. Їх реалізація залежить від посади та ролей фахівців у територіальних громадах.

В умовах готовності до роботи у міжкультурному середовищі функціональне поле та рольовий репертуар фахівців соціальної професії буде варіюватися залежно від сфери, напряму їх професійної діяльності, рівня соціальної агенції як провайдера соціальних послуг та категорії отримувачів послуг. Виходячи з того, що соціальна робота передбачає надання соціальних послуг різним категоріям отримувачів в полікультурному, міжкультурному середовищі територіальної громади [502], вважаємо за доцільне серед чисельних функцій, які визначаються вченими [167; 206; 223; 329; 471], виокремити ті з них, які у найбільшій мірі притаманні фахівцям соціальної професії:

*освітню, що* передбачає забезпечення доступу окремих індивідів, груп до отримання необхідних знань щодо їх розвитку; надання консультацій, організацію і проведення інформаційних кампаній, пошуку та залучення необхідних ресурсів задля покращення умов життєдіяльності осіб у умовах міжкультурного середовища; навчання індивідів способам пристосування до мінливих соціальних



умов, подолання кризових, стресових ситуацій, налагодження міжособистісної взаємодії й ефективної комунікації, подолання конфліктних ситуацій;

*попереджувально-профілактичну*, яка передбачає надання різних видів послуг, допомоги і підтримки для тих людей, які перебувають у складних життєвих обставинах попередження появи або подолання негативних явищ чи процесів, девіантної поведінки; проведення профілактики правопорушень, злочинності, конфліктних ситуацій, інфекційних хвороб, вживання психоактивних речовин тощо серед представників окремих груп, культур; профілактику дитячої бездоглядності та безпритульності;

*діагностичну*, що реалізується під час вивчення особливостей потреб, інтересів конкретного індивіда, групи людей (сім'ї, референтної групи), її культури, традицій, міри впливу на них мікросередовища для подальшої роботи та планування процесу надання соціальних послуг;

*організаційно-координаційну*, яка передбачає організацію та координацію діяльності, що передбачає ініціювання, впровадження соціальних змін через кооперацію, налагодження взаємодії індивідів, груп з метою покращення соціального становища окремих членів громади, соціальної справедливості, попередження, подолання дискримінації, стигматизації, соціальної нерівності;

*комунікативну* (передбачає налагодження взаємодії із усіма жителями населених пунктів, громад, отримувачами послуг, представниками органів місцевого самоврядування та різноманітних соціальних агенцій, що надають соціальні послуги, волонтерами, спонсорами, партнерами задля інформування про специфіку соціальних послуг конкретним отримувачам, зважають на їхні культурні потреби та особливості; повідомлення про специфіку роботи з представниками різних культур;

*посередницьку або медіаторську* – налагодження партнерських стосунків, комунікації між соціальними агенціями, фахівцями, які надають різного роду соціальні послуги у міжкультурному середовищі та отримувачами (особами, групами, громадами) цих послуг задля вирішення конфліктів.

О. Карпенко виокремлює такі провідні групи якостей соціального працівника: якості, що розвивають і компенсуються; що розвиваються, але не компенсуються; які важко розвиваються у зрілому віці, але не компенсуються; що розвиваються з великими труднощами і досить погано компенсуються [223]. Г. Слезанська, на основі аналізу сучасного контексту роботи фахівця, виокремила шість груп якостей, якими вони мають оволодіти у контексті надання соціальних послуг у територіальних громадах: гуманістичної спрямованості (гуманізм, чесність, емпатія); особистої та соціальної відповідальності (об'єктивність, відповідальність, самокритичність); почуття власної гідності та поваги до інших людей (терпимість, спостережливість, ввічливість); готовності зрозуміти інших і прийти на допомогу (комунікабельність, ініціативність, справедливість); стресостійкість (оптимізм, самовладання, життєрадісність); особистої адекватності та соціальної адаптивності (самооцінка, креативність, прагнення до самовдосконалення, творче мислення) [500]. Ці якості є актуальними і для фахівців соціономічних професій, що готуються до професійної діяльності і здійснюють професійну діяльність у міжкультурному середовищі.

Аналіз численних підходів до виокремлення та класифікації професійно зумовлених особистісних якостей та характеристики професій, що входять до групи соціономічних професій, дозволяє виокремити якості, характерні власне для представників означеної професійної групи. До них відносимо: *комунікабельність* (відкритість і готовність до міжкультурної взаємодії й бажання співпрацювати з представниками різних культур, національностей, етносів, релігійних конфесій) (Д. Деардорфф) (D. Deardorff) [687]; *гнучкість* (здатність адаптуватися до змінних ситуацій міжкультурної взаємодії) (М. Ланіган і Т. Іммахорі) (M. Lanigan & T. Immachori) [764]; *гуманістичний характер спілкування* (прояв поваги до клієнта незалежно від його національності, етнічного походження, щирість, тактовність, доброзичливість, толерантність) (А. Шеррі) (A. Cherri) [662]; *здатність пристосовуватися до різних культур* (Г. Ауенгаймер) (G. Auenheimer) [618]; *здатність до міжкультурного діалогу* (С. Тінг-Тумі і А. Курогі) (S. Ting-Toomey & A. Kurogi) [895]; *здатність сприймати і*

використовувати інші моделі поведінки (В. Гудукунст, С. Тінг-Тумі і А. Курогі) (W. Gudykunst, 1993, S. Ting-Toomey & A. Kurogi) [740, 895]; *здатність адаптувати спілкування* (В. Гудукунст) (W. Gudykunst, 1993) [740]; *здатність до аналізу, спостережливість* (Д. Деардорф) (D. Deardorff, 2006) [687]; *здатність до побудови довірливих відносин* (С. Тінг-Тумі і А. Курогі) (S. Ting-Toomey & A. Kurogi, 1998) [895]; *здатність до зміни оцінки* (Д. Сью) (D. Sue, 2001) [880]; *культурна чутливість* (Дж. Харріс) (J. Harris) [749]; *узгодження та компроміс, внутрішню стійкість, упевненість у собі, терпіння* (Дж. Харріс) (J. Harris) [749]; *толерантність, толерантне ставлення* (Дж. Харріс, Б. Хантер, Г. Вайт, Г. Годбеу) (J. Harris, B. Hunter, G. White, G. Godbey) [749, 761]; *наполегливість та ініціативність; спроможність до співпраці у міжкультурній команді* (Дж. Харріс) (J. Harris) [749]; *соціальний та емоційний контроль; здатність до координації /узгодженості /злагожденості; здатність розуміти* (Д. Гов) (D. Howe) [760]; *емоційна виразність; саморозкриття; інтерактивні стратегії* (М. Хаммер) (M. Hammer) [748]; *управління емоціями, вміння реагувати* (С. Тінг-Тумі) (S. Ting-Toomey) [891].

У результаті набуття означених вище навичок та формування професійно-зумовлених особистісних якостей очікується, що фахівці соціономічних професій у процесі професійної діяльності будуть здатні: – *гармонізувати відносини у міжнародному та внутрідержавному контекстах* (Дж. Харріс) (J. Harris) [749]; – *толерантно ставитися до іншої культури та її представників* (В. Гудукунст) (W. Gudykunst, 1993) [740]; *брати активну участь як в соціальному житті так і в професійній діяльності* (С. Тінг-Тумі) (S. Ting-Toomey) [891]; – *ефективно спілкуватися та налагоджувати міжкультурну взаємодію* (на основі наявних міжкультурних знань, навичок та ставлень) (Д. Деардорф) (D. Deardorff, 2006) [688,689]; (Т. Імахорі і М. Ланіган) (T. Imahori & M. Lanigan) [764]; – *налагоджувати міжкультурну взаємодію* (Т. Імахорі і М. Ланіган) (T. Imahori & M. Lanigan) [764]; – *проявляти міжкультурну ідентичність; мати стійке психічне здоров'я та легко адаптовуватися; інтерактивно налаштовувати та координувати власну ідентичність* (С. Тінг-Тумі) (S. Ting-Toomey) [891]; –

*знизити рівень невизначеності* (Т. Імахорі і М. Ланіган) (Т. Imahori & M. Lanigan, 1989) [764]; знати та ідентифікувати культурні відмінності для конкурентноздатності в міжкультурному суспільстві (Дж. Харріс) (J. Harris) [749]; – *особистісно, сімейно та професійно пристосовуватися* (М. Гаммер) (M. Hammer) [748]; – *бути стабільними у стосунках* (Т. Імахорі і М. Ланіган) (Т. Imahori & M. Lanigan) [764].

Поділяємо наукову позицію В. Калініна [214] і Л. Карпової [225] і Д. Лисиці [295] стосовно того, що професійна компетентність як аспект індивідуальної свідомості відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи громадською і політично. діяльністю.

Становлення міжкультурно компетентної особистості фахівця полягає у: повазі (визнанні цінності інших культур, культурного різноманіття); відкритості (готовності до міжкультурного навчання та готовності до взаємодії з представниками інших культур, утримуючись від суджень); допитливості (толерантність до неоднозначності та невизначеності). Часто дослідники перераховують певні бажані результати, виходячи з окреслених міжкультурних знань, вмінь, навичок та ставлень, для досягнення певних цілей – адаптованість (до різних стилів спілкування та поведінки; пристосування до нових культурних середовищ); гнучкість (вибір та використання відповідних стилів спілкування та поведінки; когнітивна гнучкість); та емпатія, що вестиме до міжкультурної компетентності.

На думку Н. Самойленко [473] і О. Сніговської [507] міжкультурна компетентність має такі характерні прояви, як: *стратегічний* (характеризується глобальністю та системністю мислення, здатністю бачення й розв'язання проблеми та побудовою безпечних відносин у міжкультурному середовищі); *тактичний* (виявляється в спроможності до аналітичного мислення та здійснення комплексного підходу до виконання своїх обов'язків, умінні оволодівати прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, у визначенні та класифікації проблем, розробці варіантів їх розв'язання); *функціональний* (представлений умінням приймати рішення, проявляти ініціативу, гнучкість у

процесі міжкультурної взаємодії та роботі, застосовувати вміння, пов'язані з професійною діяльністю у міжкультурному суспільстві); *управлінський* (що включає організаційний хист, силу переконання, авторитет керівника, поведінку менеджера) і характеризується спроможністю спроектувати, змодельовати і організувати свою професійну діяльність; спроектувати своє професійне зростання і розвиток); *специфічний* (характеризується наявністю міжкультурних знань та вмінням їх реалізовувати на різних рівнях (макро-, мезо-, мікро-) відповідно до особливостей професійної діяльності і конкретних життєвих і професійних завдань і викликів; *ситуаційний* (передбачає вміння діяти відповідно до конкретної життєвої і професійної ситуації).

Межі міжкультурної компетентності можуть бути окреслені колом спеціальних питань, що визначають рівень освіченості фахівця, його компетентність: стосовно своїх виробничих завдань, функцій та ролей; у власній професійній сфері в широкому контексті; в суміжних видах професійної діяльності та суміжних професійних функціях (зокрема, соціальна педагогіка, психологія та соціологія); в цілях, місії, стратегії тощо; у вузькому колі професійних питань.

Межі компетентності з часом зміщуються у сферу професійного досвіду, стає можливим або, навпаки, ускладнюється формування нового рівня компетентності відповідно до набутого професійного досвіду. Маючи певний рівень сформованості компетентності, фахівець має розуміти, що саме йому необхідно, щоб піднятися на більш високий рівень професійного становлення. Це є характерним для особистості, яка само актуалізується і розвивається (В. Калінін) [214], (Л. Карпова) [225].

Зазначимо, що професійні стандарти та вимоги до фахівців із соціальної роботи і соціальних педагогів ґрунтуються на кодексі професійної етики, який є орієнтиром у їх щоденній професійній діяльності. У вітчизняній науковій літературі під час обговорення етичних аспектів соціальної роботи та соціальної педагогіки апелюють до тексту документу «Етика соціальної роботи: принципи і стандарти» («Ethics of Social Work – Principles and Standards», 1994 р.) [232] на

зміну якому у 2004 р. прийшла «Етика соціальної роботи, декларація принципів» («Ethics in Social Work, Statement of Principles») [481]. У цьому документі наголошено на дотриманні принципів прав людини та соціальної справедливості незалежно від її статусу, етнічного походження чи культурних особливостей [708].

З 2018 р. упроваджена в дію «Глобальна декларація етичних принципів соціальної роботи» (Global Social Work Statement of Ethical Principles) (Міжнародної федерації соціальних працівників) [732], яка стала загальною основою, еталоном для фахівців із соціальної роботи, соціальних працівників, соціальних педагогів у процесі досягнення ними найвищих стандартів професійної доброчесності. В основі цього документу лежить цікава й актуальна для фахівців ідея про те, що соціальна робота у XXI столітті визначається як базована на практиці професія, що сприяє реалізації соціальних змін і розвитку, активізації, соціальній згуртованості та звільненню людей. Водночас, центральне місце у цій професії займають принципи соціальної справедливості, колективної відповідальності і поваги до прав людини та їх *різноманітності* (курсив наш – О.Пришляк) [481].

Означення принципу соціальної справедливості як одного із базових принципів «Глобальної декларації етичних принципів соціальної роботи» [732] є підтвердженням того, що в сучасних умовах одним із провідних спрямувань діяльності соціальних працівників є відстоювання права кожного окремого індивіда, актуалізувати виклики дискримінації стосовно віку, правоздатності, статусу, класу, расової, національної та етнічної приналежності, гендерної ідентичності, мови, особливих потреб та інтересів тощо.

Принцип поваги до різноманіття, про який іде мова у «Глобальній декларації етичних принципів соціальної роботи» [732], наголошує на тому, що фахівці з соціальної роботи, соціальні працівники та соціальні педагоги мають бути готовими до упровадження ідеї міжкультурного суспільства, готовими до роботи в інклюзивному середовищі громад, де поважають етнічну й культурну різноманітність, беруть до уваги групові, сімейні та індивідуальні особливості та

відмінності; дають рівноцінний доступ до ресурсів, захищають ідею їх справедливого розподілу; протистоять несправедливій політиці та практиці, працюють над приверненням уваги суспільства, політиків до неадекватних, дискримінаційних, несправедливих ситуацій; сприяють розвитку солідарності та працюють над трансформаційними змінами, формуванням інклюзивного й відповідального суспільства [481].

Виокремлення принципу соціальної справедливості в «Глобальній декларації етичних принципів соціальної роботи» є доказом актуальності питання міжкультурної компетентності та формування у майбутніх та працюючих фахівців з соціальної роботи, соціальних педагогів готовності до роботи в означеному середовищі. Тобто, фахівці мають володіти набором знань, вмінь і навиків, мати сформовані відповідні особистісно-професійні якості та професійні цінності, що забезпечать їм успіх роботи в нових реаліях міжкультурного середовища.

Отже, професіограма фахівця є схематичним, текстовим або аналітичним описом вимог, які ставить суспільство, професійна спільнота перед фахівцем з метою визначення його придатності й готовності до професійної діяльності. Вона також лежить в основі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій з метою забезпечення їх готовності і конкурентоздатності до роботи у міжкультурному середовищі.

#### **4.2. Концептуалізація моделі міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій**

Концептуалізація визначається когнітологією як «дискретне утворення, що є базовою одиницею розумового коду людини, володіє відносно впорядкованою внутрішньою структурою, є результатом пізнавальної (когнітивної) діяльності суспільства і несе комплексну, енциклопедичну інформацію про те, що відображає предмет або явище [511].

Концептуалізація моделі міжкультурної компетентності – це процес визначення набору когнітивних ознак (в тому числі і категоріальних) реального чи змодельованого світу, які дозволяють людині усвідомити і поповнювати новою інформацією окреслене поняття; схема зв'язку понять міжкультурної компетентності, що відображають можливі тенденції зміни референтного поля об'єктів, що дозволяє продукувати гіпотези про їхню природу і характер взаємозв'язків; спосіб організації, що дозволяє рухатися від пізнаного матеріалу (отриманих знань) і первинних теоретичних концептів до все більш і більш абстрактних конструкцій. Мова йде про розробку моделей, які б відображали найбільш суттєві та найбільш важливі її складові (необхідний набір вихідних концептів-конструктів, що дозволили б відобразити картину наукової реальності) [877].

Вивчення теоретичних парадигм (підрозділ 3.1 дисертації), які лягли в основу низки досліджень, присвячених вивченню міжкультурної компетентності, свідчить, що найбільш чіткою і лаконічною є індивідуалістична парадигма, зосереджена на сформованості вмінь і навичок, якими володіють індивіди (Б. Шпітцберг і Г. Чагنون) (B. Spitzberg & G. Chagnon, 2009) [877]. Варіація конкретних здібностей, рис і поведінкових проявів окремих індивідів є передумовою діагностики певного рівня компетентного функціонування у міжкультурному контексті (Б. Шпітцберг і Г. Чагنون) (B. Spitzberg & G. Chagnon, 2009) [877].

Аналіз низки моделей міжкультурної компетентності (підрозділ 3.2 дисертації), від перших поведінкової моделі М. Дунетте (M. Dunnette, 1976 p.) [698], компонентної моделі Г. Гамільтона (H. Hamilton, 1998 p.) [746], моделі розвитку М. Бенетта (M. Bennett, 1986 p.) [636] до пірамідальної та процесуальної моделей Д. Деардорфф (D. Deardorff, 2006 p.) [689] і моделі культурного інтелекту П. Еарлі й С. Анга (P. Earley and S. Ang, 2003 p.) [700], доводить той факт, що майже усі моделі базуються на індивідуалістичних і контекстуальних підходах до розуміння означеного поняття. Однак жодна з означених нами у підрозділі 3.2 моделей не передбачає комплексного підходу, який міг би представити індивіда,



фахівця в контексті особливостей його професійної діяльності (особливостей діяльності фахівців соціономічних професій) при використанні різноманітних форм, методів та технологій професійного впливу та вирішення професійних завдань. Ці моделі не пояснюють, як структурується спільнота, як встановлюються правила у громаді та дотримуються їх, як розподіляються ролі та завдання між членами громади, як в сучасних умовах змінюються вимоги і побажання клієнтів та споживачів соціальних послуг. Використання теорії активності як об'єктива допомагає подолати такий дефіцит у літературі та забезпечити більш повне розуміння міжкультурної компетентності.

У цьому підрозділі на основі опрацьованих нами матеріалів про сутність міжкультурної компетентності (підрозділ 1.3. дисертації), особливості професійної діяльності фахівців соціономічних професій у контексті міжкультурності (підрозділ 1.4. дисертації), теорії міжкультурної взаємодії (підрозділ 3.1. дисертації), моделі міжкультурної компетентності (підрозділи 3.2 і 3.3. дисертації) нами здійснено спробу концептуалізації моделі міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій, яка б відображала найбільш суттєві та найбільш важливі її складові (необхідний набір вихідних концептів-конструктів, що дозволили б відобразити картину реальності досліджуваного феномену).

Як свідчить аналіз опрацьованих нами досліджень щодо розкриття теорій міжкультурної взаємодії і міжкультурних відносин і моделей міжкультурної компетентності, дослідники демонструють значну відмінність у підходах, трактуванні суті досліджуваного конструкту, його структури, бачення процесу формування, що, закономірно, зумовлено низкою чинників: традиціями наукової школи, наявністю попередніх теоретичних розробок, концептуалізацією певних аспектів міжкультурної взаємодії (міжкультурної співпраці, попередження міжкультурних конфліктів на міжкультурній основі, збереження іміджу), факторами, що впливають на формування міжкультурної компетентності. Окрім того, не варто упускати з уваги той факт, що теорії і моделі міжкультурної взаємодії і міжкультурної компетентності розроблялися дослідниками через

призму аналізу особливостей професійної діяльності і професійної підготовки фахівців різного спрямування і спеціальностей, зазвичай, міжнародних дипломатів, працівників Корпусу Миру, фахівців міжнародних відносин, міжнародних економістів, журналістів. Зауважимо, що в сучасних умовах у контексті викликів розвитку світової спільноти питання стоїть так, що міжкультурна компетентність має бути притаманною практично кожному фахівцю, особливо це стосується представників соціономічних професій.

Закономірно, що необхідною передумовою концептуалізації моделі міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій має стати аналіз найбільш типових, визнаних і вживаних визначень досліджуваного феномену, що зустрічаються у наукових розвідках вітчизняних і зарубіжних дослідників та основних понять, що лежать в основі їх трактувань.

У «Концептуалізації міжкультурної компетенції» Б. Шпіцберг і Г. Чагنون (B. Spitzberg & G. Chagnon) [877] визначають міжкультурну компетентність як «відповідне та ефективне управління взаємодією людей, які в тій чи іншій мірі представляють різні або відмінні афективні та когнітивні моделі поведінки у світі» [877, с.7]. Я. Кім (Y. Kim) [788, с.62] актуалізує увагу на визначенні міжкультурної компетентності як здатності індивіда налагоджувати кооперативні відносини у всіх типах соціальних і культурних контекстів, в яких спостерігається культурна або етнічна відмінність та адаптуватися до них; Е. Роджерз і Т. Стейнфатт (E. Rogers & T. Steinfatt) [709, с.221] – як рівня розвитку індивіда, на якому він спроможний ефективно та належно обмінюватись інформацією з представниками інших культур; Б. Шпіцберг і Г. Чагنون (B. Spitzberg & G. Chagnon) [877, с.7] – складному інтегративному особистісному утворенні, що лежить в основі «професійної діяльності та управління взаємодією людей, представників різних або відмінних афективних і когнітивних моделей поведінки у світі.

Не варто упускати з уваги той факт, що окремі (Дж. Кестер (J. Koester), Р. Вайзмен (R. Wiseman) та Дж. Сандерс (J. Sanders) [796] дослідники вказують на те, що міжкультурна компетентність має елемент соціального судження, що

оцінюється іншими людьми, з якими вони взаємодіють. Поєднання самооцінки та іншої оцінки є логічним, а визначення міжкультурної компетентності охоплює ефективно (з точки зору себе) та належно (з іншої точки зору) спілкування.

Розглядаючи міжкультурну компетентність у розрізі структури, науковці пропонують на розгляд низку моделей означеного феномену. Зокрема, у 2006 р. Б. Хантер (B. Hunter) спільно з експертами з галузі міжкультурного спілкування, користуючись методом експертних оцінок, представили модель глобальних компетентностей (Global competencies model). На думку авторів міжкультурна компетентність прирівнюється до глобальної компетентності, тому у процесі її формування «людина має досягнути власні культурні рамки перед тим, як увійти в інші» [761, с.279] та сформуванню «здатність розуміти власні культурні норми та очікування і визнавати культурні відмінності». Толерантна позиція, толерантне ставлення забезпечать в сучасних умовах підґрунтя для входження особистості у глобалізований світ». У процесі входження у глобалізований світ конкурентоспроможна особистість має знати світову історію, що підготує її до: розпізнавання та розуміння культурних відмінностей; участі в ефективній роботі з представниками інших культур у глобальному міжкультурному середовищі; використання взаємних засобів співпраці та сформує спроможність виконання діяльності у міжкультурному середовищі [761].

У контексті осмислення і розробки структурної моделі міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій особливої уваги заслуговує модель міжкультурної компетентності Б. Шпіцберга (B. Spitzberg) [874], в якій автор ідентифікує три рівні системного аналізу, на основі яких доцільно розглядати означений феномен, а саме: індивідуальну, епізодичну та реляційну системи. Фактори, що сприяють формування означеної компетентності, визначаються з точки зору характеристик, які належать індивідууму (індивідуальній системі), особливостей, що є специфічними для конкретної взаємодії (епізодичної системи), і змінних, які сприяють компетентності у взаємодії з кількома іншими системами (реляційна система). У структурі міжкультурної компетентності Б. Шпіцберг (B. Spitzberg) [874] виділяє такі її

складові: афективну, когнітивну (знаннєву), діяльнісно-практичну (складову навичок і поведінки), рефлексивну й очікуваних результатів (ставлення, поведінка і дії).

У контексті аналізу структури міжкультурної компетентності В. Гудикунст (W. Gudykunst) [740] виокремив три основних компоненти: мотиваційні фактори, фактори знань і фактори навичок. Перший компонент передбачає потреби учасників інтеракції та їх взаємний потяг, соціальні зв'язки, уявлення про самого себе та відкритість для нової інформації. Другий – включає очікування, знання альтернативних інтерпретацій та знання подібностей і відмінностей, спільні інформаційні мережі, уявлення про більш ніж одну точку зору. Третій компонент містить здатність адаптувати комунікацію, створювати нові категорії, проявляти емпатію, толерантність до багатозначності, видозмінювати поведінку та збирати потрібну інформацію [740].

К. Кнапп та А. Поттхофф (K. Knapp & A. Potthoff) [795] у структурі міжкультурної компетентності визначили афективний (емпатія, толерантність), специфічний (знання своєї та чужої культури), загальний (знання про культуру та комунікацію) компоненти та компонент міжкультурної обізнаності [795]. У «Моделі компонентів міжкультурної компетентності» (Intercultural Competence Components Model, Howard Hamilton), запропонованій у 1998 р. Х. Гамільтоном (H. Hamilton), М. Річардсон (M. Richardson) і Б. Шифорд (B. Shuford) [746], провідними компонентами міжкультурної компетентності виокремлено ставлення, знання і навички.

У 1998 році С. Тінг-Тумі та А. Курогі (S. Ting-Toomey & A. Kurogi) [895], при розробці моделі міжкультурної компетентності на основі теорії підтримки іміджу наполягали на зменшенні значення мотиваційних чинників і надання переваги когнітивним, поведінковим і наслідковим чинникам. Ця модель включає вимір розуміння, вимір усвідомленості, навички взаємодії а також критерії роботи з підтримки іміджу (про що більш детально ішла мова в підрозділах 3.2 та 3.3 дисертації).

У 2005 р. Я. Кім (Y. Kim) [786] сформулювала та обґрунтувала інтегративну модель адаптації, модель міжкультурної комунікативної компетентності» (Intercultural Communicative Competence Model), в якій, згідно трактування дослідниці, індивідуальні диспозиції (наприклад, культурний/етнічний фон, відкритість, стійкість) сприяють підготовці інтерактанта до використання досвіду як інтеракційного так і масового спілкування для інформування про компетентність взаємодії з представником іншої культури. Очікується, що різні контекстуальні чинники, такі як тиск щодо того, щоб відповідати домінуючій культурі країни-господаря і толерантність до альтернативних культурних підходів поступово зменшать ступінь, в якій інтерактанти можуть повною мірою скористатися міжособистісними та суспільними джерелами інформаційного розуміння у процесі взаємодії. У міру того, як ці джерела інформації включені до адаптаційного процесу, в якому поведінка одного співрозмовника адаптується до культурної орієнтації іншого, досягається міжкультурна компетентність.

Д. Деардорфф (D. Deardorff) на основі використання методу експертних оцінок не тільки обґрунтувала консенсус стосовно трактування поняття міжкультурної компетентності, але й підійшла до визначення її компонентів. Дослідниця синтезувала отримані дані у дві моделі, одна з яких отримала назву пірамідальна модель міжкультурної компетентності», а інша – модель процесу міжкультурної компетентності [686].

У пірамідальній моделі міжкультурної компетентності дослідниця виокремлює мотиваційний (необхідне мотиваційне ставлення) та когнітивний (знання та розуміння) компоненти, а також знання, вміння та навички, необхідні для бажаних внутрішніх та зовнішніх результатів, які проявляються у поведінці. У цій моделі нижчі рівні піраміди (знання та розуміння, вміння та ставлення) розглядаються як основа, фундамент, підсилення вищих рівнів (бажані внутрішні та зовнішні результати) [686, 689]. Означена модель є спробою фігурального представлення концепції фундаментальних компонентів та певного їх впорядкування із отриманим зовнішніх (видимих) результатів. На особливу увагу заслуговує той факт, що дослідниця в ці компоненти також включає умови.

Зауважимо, що у зарубіжній літературі окрім вище означених знань, умінь і навичок, як складових міжкультурної компетентності, дослідники, зокрема, Д. Мацумото [326], Дж. Равен [436], Е. Роджерс (E. Rogers) і М. Томас (M. Thomas) [709] та ін., додають психологічні знання як прояв реакції індивіда на «іншу» культуру, що отримали назву «міжкультурної сенситивності», що передбачає комунікабельність, відкритість і здатність індивіда легко та швидко вступати в психологічно близьку взаємодію з клієнтом/співрозмовником.

Д. Мацумото у праці «Психологія і культура» (2003 р.) схарактеризував фактори, що впливають на міжкультурну компетентність [326]. Зауважимо, що більшість з них стосуються особистісних характеристик і вмінь індивіда в процесі міжкультурної комунікації: здатність пристосовуватися до різних культур, здатність діяти в різних суспільних системах, здатність налагоджувати міжособистісні відносини, усвідомлення значимості культурних відмінностей, відсутність етноцентризму. культурна емпатія.

На думку дослідника у процесі міжкультурної комунікації партнери використовують низку прийомів і способів для досягнення цілей комунікації. Сукупність цих здатностей, умінь і навичок створюють основу міжкультурної компетентності, головними ознаками якої є: відкритість до пізнання чужої культури, сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей; психологічна настроєність на кооперацію з представниками іншої культури; вміння розмежовувати колективне й індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур; здатність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи; здатність володіти набором комунікативних засобів і правильний їх вибір в залежності від ситуації спілкування; дотримання норм етикету у процесі комунікації (Д. Мацумото) [326].

Ми погоджуємося з позицією М.Беннета (M.Bennett) (2014), що міжкультурна компетентність є сукупністю когнітивних, афективних та поведінкових навичок і характеристик, які підтримують ефективну та відповідну взаємодію у різних культурних контекстах) [636]. Зауважимо, що у зарубіжній літературі, окрім вище означених навичок міжкультурної компетентності часто

додають психологічні знання як вираження реакції індивіда на чужу культуру, що отримало назву «міжкультурної сенситивності», яка передбачає комунікабельність, відкритість і здатність індивіда легко та швидко вступати в психологічно близьку взаємодію з співрозмовником [326, 436, 709]. М. Бенетт (2014) [636] виділяє три основних компоненти міжкультурної компетентності: ставлення, знання, вміння, які базовими компонентами майже усіх моделей міжкультурної компетентності. Особистісний, ситуативний та інтерактивний як основні підходи до формування міжкультурної компетентності виділяє Е.Фішер (E.Fischer) [717, с.148].

В цілому дослідники розглядають міжкультурну компетентність як складне багатокомпонентне особистісне утворення та невід’ємний компонент професійної компетентності. Характеризуючи міжкультурну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, з допомогою яких індивід може успішно комунікувати з представниками інших культур на побутовому та професійному рівнях. Зокрема О. Садохін виділяє афективні, когнітивні і процесуальні групи структурних елементів означеного феномену [470, с.133–134]. До афективних елементів науковець відносить емпатію і толерантність, які не обмежуються лише рамками довірливого ставлення до іншої культури, а утворюють психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії. До групи когнітивних елементів – культурно специфічні знання як основу для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури, базис для запобігання непорозуміння, підставу для зміни власної комунікативної поведінки в інтерактивному процесі. До процесуальних елементів міжкультурної компетентності належать стратегії, які конкретно застосовуються у ситуаціях міжкультурних контактів.

На думку О. Садохіна, формування навичок компетентної міжкультурної комунікації вимагає від її учасників розуміння того, що, коли і як він може і має сказати чи зробити. Для цього необхідні: соціокультурні (контекстні) та мовні знання, комунікативні вміння та навички [470, с.135]. Соціокультурні знання («що?») формуються в результаті соціального й особистого досвіду індивіда і складають фонові знання про світ. Мовні знання («як?») є інструментом пізнання

своєї та/або іншої культури, культурних особливостей відповідної країни, тому знання мови іншої культури є необхідною передумовою формування (сформованості) міжкультурної компетентності. Комунікативні вміння та навички («коли і кому?») є сукупністю способів вираження думок, ідей, переживань, почуттів, способів впливу на співрозмовників, які використовуються у процесі спілкування для досягнення цілей комунікації.

На визначені «міжкультурної компетентності» як інтегративної складової професійної діяльності, яка проявляється у міжкультурній комунікативній технологічності, сенситивності, здатності до самоконтролю і саморегуляції наполягає у своїх дослідженнях М. Авдєєва [2]. В. Фурманова підкреслює, що засвоєння сукупності фонових знань і здібностей для їх адекватного застосування в контексті певного культурного середовища на основі порівняння двох і більше культур впливає на формування міжкультурної комунікативної компетентності [557, с.44].

До основних структурних елементів міжкультурної компетентності О. Новикова відносить афективний (передбачає сприйняття культурного різноманіття, уміння створювати та підтримувати атмосферу довіри), когнітивний (охоплює знання про історію і культуру народів, їх національні особливості, їх прояв, правила міжкультурного спілкування) і процесуальний (відтворений у стратегіях, які застосовують при побудові міжкультурних контактів) компоненти [366].

У структурі міжкультурної компетентності О. Леонтович диференціює мовну, комунікативну та культурну складові. При цьому саме на комунікативній складові означеної компетентності дослідник [286] акцентує увагу як на «комплексі вмінь, що дозволяють адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, співвідносити наміри з передбачуваним вибором вербальних і невербальних засобів, утілювати в життя комунікативний намір і підтверджувати результати комунікативного акту за допомогою зворотного зв'язку» [286, с.135-136]. Тоді як мовний компонент відповідає за правильний добір і застосування мовних засобів для тієї чи іншої ситуації спілкування з представником іншої культури, здатність



повторити отриманий мовний досвід в аналогічних комунікативних ситуаціях. Культурна компетентність, на думку О. Леонтовича, «передбачає розуміння пресупозицій, фонових знань, ціннісних установок, психологічної та соціальної ідентичності, характерних для даної культури» [286, с.138-139].

Ми поділяємо наукову позицію Н. Самойленко [472], О. Сніговської [507] та ін. дослідників, які стверджують, що міжкультурну компетентність доцільно сприймати і трактувати у культурному, соціальному і професійному контекстах. Якщо контекст культури передбачає знання, сприйняття і розуміння власної та інших культур та культурно-історичних особливостей, цінностей і традицій, моделей культурної ідентичності, то соціальний контекст передбачає оволодіння – знаннями соціальних умов взаємодії та набуття різних моделей соціокультурної ідентичності, то професійний контекст передбачає володіння професійно зумовленими знаннями, вміннями, навичками і технологіями професійної діяльності, необхідними для успішного виконання професійних функцій і ролей у міжкультурному середовищі. Міжкультурна компетентність є необхідною передумовою здатностей фахівця усвідомлено враховувати знання соціального й міжкультурного контекстів у процесі професійної діяльності.

З точки зору моделей міжкультурної компетентності ключовим поняттям є «культура» що постійно еволюціонує, включаючи ставлення між поколіннями, цінностями, віруваннями, поведінковими моделями, з якими людина народжується, проте змінює їх під дією соціуму. Тому міжкультурна компетентність є відповідним та ефективним способом врегулювання відносин між людьми, які представляють відмінні *афективні, когнітивні та поведінкові особливості*. Ці особливості відображаються у категоріях національності, раси, етнічності, релігії чи країни проживання (Б.Шпітцберг) (B.Spitzberg) [875].

У переважній більшості визначень міжкультурної компетентності вітчизняних і зарубіжних дослідників зустрічається поняття «здатність», «здатний», «здатності». Вважаємо за доцільне подати сучасне трактування поняття «здатності». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови (Київ, 2005 р.) поняття «здатний» трактується як такий/така, який/яка може, уміє

здійснювати, виконувати, робити що-небудь, поводити себе певним чином; а «здатність» як природне обдарування, здібність [86, с.453].

Аналізуючи здатності А. Фурман вважає, що вони є інструментом особистісного самоконструювання в процесі різноманітної діяльності, ситуаційних інтеракцій і міжособистісних стосунків; прямо впливають на виникнення конструктів свідомості (ціннісних орієнтацій, світоглядних уявлень, системи знань, а також самосвідомості особистості) [556, с.99].

М. Савчин трактує здатності як «спроможності забезпечувати функціонування, становлення та розвиток власного внутрішнього світу (самоактивність) та власного життя у зовнішньому світі (активність) [465, с.249]. Зокрема, дослідник вважає, що «основними характеристиками здатності є: змістова спрямованість; автентичність як відповідність чи невідповідність природі внутрішнього світу людини; оптимізованість (взаємопов'язаність, структурованість, ієрархізованість) системи спонукань і саморозвитку; рівень розвитку особистості як показник ефективності функціонування здатностей» [465, с.249].

На нашу думку, здатності, які забезпечують формування міжкультурної компетентності це: спроможності, особистісні спонуки до професійного самоформування і самовизначення (самоідентифікації); спроможності до формування міжкультурної свідомості і міжкультурного світогляду; осмислення, узагальнення і використання власного професійного досвіду і набутих знань для формування і вдосконалення особистісної професійної культури; робота майбутнього фахівця соціономічних професій зі власними спонуками; до самоформування емпатії і її видів (співпереживання, співчуття, співучасть), виникнення рефлексії; спроможності до самотрансценції тощо.

Власне тому в процесі концептуалізації і розробки структурно-функціональної моделі міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій вважаємо, що вживання поняття здатності можливе і доцільне в контексті трактування: 1) *здатності як передумови успішного формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у*

*ЗВО* (здатність до поведінкової адаптації та гнучкості (С. Тінг-Тумі) (S. Ting-Toomey, 1993) [894]; 2) *здатності* (як вагомого чинника, фактора) *успішності формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО* і 3) *здатності* як *результату досліджуваного феномену і процесу його формування* (Б. Шпітцберг) (B. Spitzberg, 2009) [875].

Аналіз суті та складових міжкультурної компетентності свідчить про її міждисциплінарний характер і варіативність дослідницьких підходів щодо трактування її змісту та складових. Це зумовлено складністю і багатоаспектністю досліджуваного феномену. Проте, серед цих варіантів, існує достатній консенсус щоб зробити узагальнення про існування спільних підходів щодо розуміння суті цього поняття. Міжкультурна компетентність у найбільш узагальненому контексті трактується як здатність індивіда розвивати цілеспрямовані знання, вміння, навички і ставлення, що призводять до змін світоглядних позицій, у поведінці і спілкуванні та є ефективними й доцільними у міжкультурній взаємодії. Про структуру та підходи щодо формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій мова піде у наступному підрозділі дисертації.

#### **4.3. Зміст і структура міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій**

Аналіз наукових студій свідчить, що для науковців з різних частин світу спільною є позиція щодо необхідності цілеспрямованого формування міжкультурної компетентності, що має стати обов'язковою складовою професійної підготовки фахівців будь-якого напрямку в сучасному світі.

Б. Шпітцберг і Г. Чагنون (B. Spitzberg & G. Chagnon) (2009 р.) [877] відзначають, що сучасні теорії й моделі міжкультурної компетентності відповідають п'яти типам процесів: композиційному, коорієнтаційному, розвивальному, адаптаційному та причинному. Формування міжкультурної компетентності є довготривалим процесом, набутим міжкультурною взаємодією.

Зокрема, згідно моделі розвитку міжкультурної чутливості (М. Беннетт) (M. Bennett) [636] формування міжкультурної компетентності передбачає перехід індивіда від етноцентризму до етнорелятивізму. У процесі такого переходу особа стає все більш інтеркультурно чутливою та компетентною, піддається впливу культурних відмінностей або переживає їх протягом шести етапів: (1) відмова, (2) оборона, (3) мінімізація, (4) прийняття, (5) адаптація та (6) інтеграція. На основі означеної моделі Л. Ванг (L. Wang) [913] розробив інструментарії для діагностики рівня сформованості міжкультурної компетентності.

Д. Деардорфф стверджує, що провідними знаннями, що лежать в основі формування (сформованості) міжкультурної компетентності особистості є: культурна самосвідомість, культура конкретних знань, соціолінгвістичне усвідомлення та розуміння глобальних проблем і тенденцій. Серед найбільш важливих умінь, які лежать в основі міжкультурної компетентності дослідниця виокремлює: уміння слухати, спостерігати й оцінювати з терпінням і наполегливістю, уміти дивитись на світ очима інших. Міжкультурну компетентність особистості характеризують такі показники її ставлення: повага до іншої культури/інших культур (характеризується утриманням від суджень), зацікавленість (споглядання відмінностей як можливість пізнання нового), відкритість (толерантність до двоякості та неоднозначності) [689]. Д. Деардорфф (D. Deardorff) зазначає, що міжкультурна компетентність є здатністю індивіда розвивати цілеспрямовані знання, вміння навички і ставлення, які призводять до змін у поведінці та спілкуванні і є ефективними та доцільними у міжкультурній взаємодії [689]. Для нас важливою є наукова позиція дослідниці стосовно того, що формування міжкультурної компетентності доцільно розглядати як циклічний процес, що передбачає цілеспрямований рух від індивідуального рівня (ставлення, вміння та навички) до рівня взаємодії (внутрішні та зовнішні результати); від особистісного до міжособистісного рівня (міжкультурна взаємодія). Д. Деардорфф [689] при аналізі процесу формування міжкультурної компетентності акцентувала увагу на важливості розвитку взаємовідносин та ідентичності, контексту та взаємопов'язаності, на необхідності трансценденції

меж, перетворенні відмінностей і потребі у справжній повазі, смиренності один до одного та бачення перспективи при такому русі.

У контексті виконуваного нами дослідження важливою є наукова позиція М. Байрама (M.Byram) [653], який обстоює концепцію, що формування міжкультурної компетентності – це навчання методам аналізу міжкультурної комунікації, які б допомагали орієнтуватися в неочікуваних ситуаціях міжкультурного середовища. Дослідник розробив модель формування міжкультурної компетентності, яка складається з таких структурних компонентів: – формування установок через спроможність до толерантного ставлення стосовно носіїв інших культур; – засвоєння знань про інші культури, їхні особливості, загальні процеси в суспільстві та в окремих соціальних групах; – формування умінь через спроможність усвідомлювати культурні здобутки інших етносів та співвідносити їх із власними національними надбаннями; – бажання до пізнання нових знань про культурні здобутки різних етносів, а також до можливості їхнього застосування на практиці; – формування здатності до критичного оцінювання діяльності представників власного й інших етносів і робити з цього відповідні висновки [653, с.10].

У процесі формування міжкультурної компетентності індивіди переслідують конкретні цілі, для досягнення яких використовують низку прийомів і способів, що дозволяють досягти поставлених цілей. Сукупність цих знань і прийомів утворюють основу міжкультурної компетентності, головними ознаками якої є: – відкритість до пізнання чужої культури, сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей; – психологічна настроєність на кооперацію і співпрацю з представниками іншої культури; – вміння розмежовувати колективне й індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур; – здатність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи; – володіння набором комунікативних засобів та правильний їх вибір в залежності від ситуації спілкування; – дотримання норм етикету у процесі міжкультурної комунікації та міжкультурної взаємодії [470, с.133].

Становлення особистості як індивіда, фахівця соціономічної професії відбувається у професійній діяльності. Зазначимо, що у науковій літературі «діяльність» характеризується як: процес, під час якого людина відтворює і перетворює природу; специфічно-людський спосіб ставлення до світу (О.Файєр, 2009) [544, с.126-131]; спосіб буття людини в світі, здатність її вносити зміни в дійсність [120, с.98]; прояв людської активності, форма людського існування (Л.Буєва) [70]. До основних складових діяльності відносять: суб'єкт, мету, засоби і способи їх реалізації та результат [120, с.98]. Зазначимо, що будь-яка діяльність має усвідомлений характер і передбачає цілеспрямоване перетворення дійсності; базується на потребах, мотивах, включає мету та умови її виконання та передбачає конкретний результат.

Характерною особливістю професійної діяльності є те, що вона здійснюється професіоналами, компетентними у конкретних сферах професійної діяльності (О. Файєр) [544, 126-131]. Професійна діяльність фахівців соціономічних професій передбачає наявність в особі спеціальної підготовки, тобто спеціальних професійних знань, умінь і навичок; психологічної готовності, тобто психологічної установки на виконання конкретного виду діяльності; сформованість особистісно-професійних якостей та професійної культури (О. Біла [48], Т. Браніцька [62], Л. Буркова [73], С. Гвозд'їй [107], В. Корнєщук [250] та ін.).

Зазначимо, що готовність до конкретного виду діяльності є результатом і метою професійної підготовки відповідного фахівця у ЗВО, її змістово-технологічного та навчально-методичного забезпеченням. Готовність випускника закладена у компетентностях (інтегральних, загальних і фахових) конкретної освітньо-професійної чи освітньо-наукової програми та відображена в програмних результатах навчання.

На основі аналізу низки публікацій з означеної проблеми можна стверджувати, що «готовність» – це складне, інтегральне особистісне утворення, яке охоплює особистісний, емоційний, вольовий, мотиваційний, когнітивний та операційний складники (компоненти), необхідні для здійснення професійної діяльності [57, 118, 122, 171, 206]. Готовність виступає фундаментом професійної

компетентності майбутнього фахівця; є суб'єктивним станом індивіда, що виражається в його здатності і підготовленості до реалізації конкретного виду діяльності.

На нашу думку між «готовністю» і «компетентністю» існує чіткий взаємозв'язок. Зазначимо, що «компетентність» визначається нами як здатність суб'єкта діяти, мати досвід роботи в конкретній сфері професійної діяльності; тоді як «готовність» – оволодіння суб'єктом необхідною сукупністю професійних компетенцій та сформованість особистісно-професійних якостей, професійно-необхідних цінностей і стійкої мотивації до конкретної діяльності. Тому зазначимо, що формування у майбутніх фахівців соціономічних професій готовності до професійної діяльності у міжкультурному середовищі співтотожне з формуванням міжкультурної компетентності у відповідних фахівців.

Як системна якість особистості міжкультурна компетентність зумовлюється мотивами, ціннісними орієнтаціями, знаннями, вміннями і навичками життєвої і професійної самореалізації і проявляється у сталому інтересі до міжкультурних цінностей, у сформованості знань, умінь і навичок здійснення професійної діяльності у міжкультурному середовищі.

Міжкультурна компетентність фахівців соціономічних професій охоплює як професійні, так і соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії з навколишнім соціальним середовищем у межах фаху, а також самопочуття та самоприйняття особистістю самої себе в постійно мінливому соціумі; вона, як аспект індивідуальної свідомості, відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політикою, є тим набором альтернативних складових, який необхідний людині для реалізації своїх соціальних цілей, частково перевірених на власному досвіді; в ній чітко виокремлюється те, що усвідомлене фахівцем, прийняте ним унаслідок роздумів, розуміння, співвідношення, й те, що засвоєне особистістю на рівні професійних стереотипів та прийняте як керівництво до дії [381, с.62].

На основі аналізу наукової літератури з означеної проблеми нами здійснено спробу виокремити та схарактеризувати провідні структурні компоненти

міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій. До них відносимо: мотиваційний (відображає позитивне, ціннісне ставлення індивіда до майбутньої професійної діяльності та рівень умотивованості до формування міжкультурної компетентності); когнітивний, що визначає сукупність знань, здатностей, необхідних для виконання професійної діяльності (ролей, функцій) у міжкультурному середовищі); діяльнісний (відображає професійно-педагогічні вміння / професійно-необхідні уміння й індивідуальні навички, необхідні фахівцю соціономічних професій для спішної професійної діяльності в міжкультурному середовищі); комунікативний (включає знання про зміст професійної комунікації в міжкультурному контексті та розвиненість комунікативних умінь); конативний (характеризує, передбачає здатність до рефлексії і рівень сформованості особистісно-професійних / професійно зумовлених особистісних якостей фахівця).

*Мотиваційний компонент* містить дві складові: мотиваційну і ціннісну. Мотиваційна складова трактується дослідниками як: прагнення: долучитися до світової культури (Д. Келей) (D. Kealey) [782], формування себе як особистості міжкультурного суспільства (Д. Сью (D. Sue) [880], відповідати сучасним вимогам (В. Гудикунст (W. Gudykunst) [740], мати міжкультурну підготовку (Д. Сью (D. Sue), Р. Картер (R. Carter), Дж. Кейсес (J. Casas), Н. Фоуд (N. Fouad) [880]. Це передбачає: розуміння впливу міжкультурної взаємодії на життя сучасної людини (R. Carter), Дж. Кейсес (J. Casas), Н. Фоуд (N. Fouad) [880]; усвідомлення непередбачуваності і складності наслідків несприйняття і нерозуміння (ігнорування) культурних відмінностей (Л. Беннетт) (C. Bennett) [633]; прагнення осягнути і зрозуміти власні культурні рамки перед тим, як увійти у інші»; важливість і необхідність міжкультурного діалогу в сучасному світі і суспільстві; заперечення расизму, ксенофобії та дискримінації (Б. Хантер, Г. Вайт, Г. Годбеу) (B. Hunter., G. White, G. Godbey) [761].

Ціннісна складова мотиваційно-ціннісного компонента міжкультурної компетентності характеризуються сформованістю у майбутніх фахівців соціономічних професій загально цивілізаційних цінностей: визнання людини як



найвищої цінності, її унікальності, універсальності її основних прав; поваги до гідності та свободи кожної людини, незалежно від її національної приналежності, віросповідання; орієнтації, визнання й прийняття соціальної, культурної, релігійної різноманітності суспільства, тощо.

*Мотиваційний компонент* міжкультурної компетентності передбачає формування таких особистісно-професійних якостей, як:

- розуміння ролі і значення міжкультурності в сучасному світі; її впливу на розвиток людської цивілізації, світогляд, поведінку і мислення людей;
- значення міжкультурності при налагодженні відносин між державами і народами;
- умотивованості пізнавати культуру і надбання інших народів, спільнот;
- умотивованості і готовності до життєвої реалізації і професійної діяльності в міжкультурному соціумі; жити і працювати в міжкультурній команді і міжкультурному соціумі;
- формування умотивованості до змін, тобто здатності розуміти і сприймати зміни, що відбуваються в сучасному світі, соціумі, в системі людських відносин.

*Когнітивний компонент* міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій дослідниками трактується по різному. Так, В. Гудикунст та Я. Кім (W. Gudykunst & Y. Kim) [741] характеризують його як когнітивну комплексність (процес комплексного пізнання). На думку дослідників (Дж. Бієрі) (J. Bieri) [642], В. Гудикунст та Я. Кім (W. Gudykunst & Y. Kim) [741]), когнітивна комплексність стосується здатності особистості формувати множинні складові перцептивних категорій (категорій сприйняття). Когнітивно комплексна особистість менше спирається на стереотипні узагальнення та є більш сприйнятливою до розуміння інших культур та розуміння і усвідомлення негативних наслідків расизму (Л. Рейд і Р. Фоелс) (L. Reid & R. Foels) [848]. В. Гудикунст (W. Gudykunst) [741] вважає, що когнітивна комплексність безпосередньо пов'язана з ефективним управлінням невпевненості та тривожності в процесі міжкультурної взаємодії, що, в свою чергу, веде до сформованої

міжкультурної компетентності (згідно з теорією управління невизначеною тривогою).

Дослідники (В. Гудикунст та Я. Кім) (W. Gudykunst & Y. Kim) [741], (Л. Рейд і Р. Фоелс) (L. Reid & R. Foels) [848] вважають, що провідними знаннями, що лежать в основі міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій, є:

– усвідомлення та розуміння глобальних проблем і тенденцій розвитку людської цивілізації (В. Гудикунст і Я. Кім) (W. Gudykunst & Y. Kim) [741]; знання світової історії (Б. Хантер) (B. Hunter) [761]; соціополітики, інтеграційних та міграційних процесів, культурної спадщина (Д. Сью) (D. Sue) [880];

– глибоке розуміння та знання культури (включаючи контекст ролі та впливу культури на світогляд інших людей (Д. Деардорфф) (D. Deardorff) [688];

– наявність багатогранного світогляду (множинне бачення світу) (С. Тінг-Тумі, А. Курогі) (S. Ting-Toomey, A. Kurogi) [895].

Можемо стверджувати, що пізнавально-когнітивний компонент міжкультурної компетентності передбачає наявність у майбутнього фахівця соціономічних професій:

– загальноінформаційних (шукати й опрацьовувати інформацію про культурну спадщину свого та інших етносів) і дослідницьких (уміти аналізувати й оцінювати поточну соціальну ситуацію в міжкультурному середовищі; підбирати технологій професійної діяльності, адекватні професійній меті і ситуації) знань;

– розуміння глобальних проблем і тенденцій розвитку людської цивілізації; світової історії; соціополітики, проблем глобалізації, інтеграції, міграції, бідності; глибоке розуміння та знання культури (включаючи контексти, ролі та впливу культури на світогляд інших); знань власної культурної спадщина та її наслідків;

– критичного мислення (вміння формувати і обстоювати власну життєву і професійно спрямовану позицію в міжкультурному середовищі та вміння, поважаючи при цьому позицію інших людей/іншої людини).

На основі аналізу низки наукових праць з проблеми дослідження, можемо зробити узагальнення, що *когнітивний компонент* міжкультурної компетентності

передбачає необхідність формування міжкультурної грамотності, тобто засвоєння: знань про рідну й іншу культуру, засвоєння мови іноземного партнера/клієнта, культури, традицій країни, її історії, мистецтва, економіки тощо та практичного досвіду взаємодії із представниками іншої культури; знання культурних стандартів країни; знання про етноцентризм; знання процесів міграції та інтеграції;

– знань про різні культурні групи, їх ідентифікацію й особливості, що дозволяє мінімізувати непорозуміння при комунікації з представниками інших культур та максимізувати міжкультурну компетентність;

– знання про міжкультурні розходження, особливості психології, можливі бар'єри міжкультурної взаємодії, способи їх запобігання та подолання, про особливості культурних цінностей і установок власної й інших культур, відносності цінностей тощо.

*Діяльнісний компонент* міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій передбачає формування готовності до життєдіяльності і виконання професійних завдань, функцій і ролей в умовах міжкультурного середовища при взаємодії з представниками різних культур, національностей, етнічних груп. В основі означеного компонента міжкультурної компетентності закономірно знаходяться навички, які можна структурувати у дві групи: (1) навички вищого рівня та (2) навички нижчого або особистісного рівня. До першої групи відносимо: навички міжкультурної та соціальної взаємодії (прояв поваги, відповідна поведінка) (К. Ллойд) (K. Lloyd) [811]; соціальної активності (Б. Рубен) (B. Ruben) [852]; (уміння) дивитись на світ очима інших, слухати, сприймати іншу точку зору (С. Тінг-Тумі, А. Курогі) (S. Ting-Toomey, A. Kurogi) [895]; здатність встановлювати міжособистісні стосунки (Б. Хантер) (B. Hunter) [761]; взаємно адаптовуватися (С. Тінг-Тумі, А. Курогі) (S. Ting-Toomey & A. Kurogi) [895]; кооперативність (Б. Шпіцберг, В. Капач) (B. Spitzberg & W. Cupach) [878]; міжособистісні навички (встановлення стосунків, ініціювання розмови) та гнучкість у стосунках (Т. Іммахорі) (T. Immachori) та (М. Ланіган) (M Lanigan) [764].

До другої групи навичок відносимо: здатність до особистої самооцінки (С. Тінг-Тумі) (S. Ting-Toomey) [891]; гнучкість (В. Лоннер і С. Хеес) (W. Lonner & S. Hayes) [812]; адаптивність (до різних стилів спілкування та поведінки; пристосування до нових культурних середовищ) та поведінки (С. Тінг-Тумі, А. Курогі) (S. Ting-Toomey, A. Kurogi) [895]; здатність встановлення міжособистісних відносин, до розуміння інших (Т. Іммахорі) (T. Immachori), (М. Ланіган) (M. Lanigan) [764]; здатність працювати над усуненням упередженості, забобонів та дискримінації (Д. Сью) (D. Sue) [880]; визнання чужих відмінностей (Б. Хантер) (B. Hunter) [761].

*Діяльнісний компонент* міжкультурної компетентності передбачає формування професійних умінь і навичок щодо:

– поведіння в ситуаціях міжкультурної взаємодії і міжкультурного спілкування відповідно до норм «іншої культури», сприймання індивідуальних, психологічних, соціальних та культурних особливостей представників різних культур;

– особливостей налагодження міжособистісної та між групової взаємодії, кооперації з представниками інших культур;

– управління стресом, подолання протиріч і конфліктів при контактах з представниками різних культур;

– здійснення міжкультурної комунікації в стилі співробітництва із представниками різних країн світу та культур;

– позитивного ставлення, перебування серед представників інших культур, в іншому культурному середовищі;

– пізнання інших культур, їх аналізу задля подолання стереотипів;

– правильного вибору та застосування комунікативних засобів залежно від ситуації спілкування;

– стратегії роботи з культурним шоком.

*Конативний компонент* міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій передбачає формування емоційної культури саморозвитку та світосприйняття; визнання доцільності й необхідності побудови

міжкультурної взаємодії на основі принципу толерантності, визнання особливостей і відмінностей культур; необхідності конструктивної міжкультурної взаємодії; доцільності побудови міжкультурних відносин і розв'язання будь яких конфліктів і непорозуміннь на основі взаєморозуміння і базових загальнолюдських і демократичних цінностей. Фахівці соціономічних професій мають:

– проявляти рефлексивність (С. Тінг-Тумі, А. Курогі) (S. Ting-Toomey, A. Kurogi) [895]; готовність допомагати (Д. Келей) (D. Kealey) [782]; відкритість до нової інформації, іншої культури (В. Гудикунст) (W. Gudukunst) [740] і новизни (С. Тінг-Тумі, А. Курогі) (S. Ting-Toomey, A. Kurogi) [895]; перцептивність та здатність до співпереживання (В. Гудикунст) (W. Gudukunst) [740];

– бути адаптивними, доброзичливими, позитивними, чуйним, цікавим до відкриття нового (толерування неоднозначності та невизначеності) (Д. Деардорфф) (D. Deardorff) [688];

– емпатійним (мати здатність емоційно відгукуватися на проблеми, з якими звертаються клієнти спричиняють, особливо на проблеми, що спричиняють конфлікти на міжкультурному та міжнаціональному підґрунті) (Т. Іммахорі) (T. Immachori), (М. Ланіган) (M. Lanigan) [764];

– проявляти міжкультурну толерантність (сприйняття культурного плюралізму, толерантне ставлення до інших поглядів та думок, психологічна готовність до взаємодії з представниками інших національностей та етносів на основі терпимості та згоди) (С. Тінг-Тумі, А. Курогі) (S. Ting-Toomey, A. Kurogi) [895];

– усвідомлювати себе як фахівця і особистості, що є носієм національної культури та носієм міжкультурності (розуміння культурних та національних відмінностей (звичаїв, традицій) готовність допомагати (Д. Келей) (D. Kealey) [782];

– бути здатними побачити спільне та відмінне між різними культурами, націями, народностями; уміння подивитися на власну культуру очима інших народів) (Д. Деардорфф) (D. Deardorff) [688];

– проявляти культурну емпатію (Д. Деардорфф) (D. Deardorff) [687]; (Т. Іммахорі) (T. Immachori) [761]; (Б. Шпіцберг і В. Купач) (B. Spitzberg & W. Cupach) [878]; відкритість до проявів особливостей іншої культури та її неоднозначності (Д. Деардорфф) (D. Deardorff) [688].

*Конативний компонент* міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій передбачає здатність до самоаналізу та самооцінки власної поведінки і професійних дій у міжкультурному середовищі (вміння здійснювати моніторинг конкретної ситуації в умовах міжкультурного середовища, критично аналізувати власні професійні дії та приймати обґрунтоване рішення для успішного вирішення професійних завдань та виконання професійних ролей).

Конативний компонент міжкультурної компетентності характеризує реакцію фахівців соціономічних професій на ситуації, що виникають у роботі з представниками різних культур, в іншому культурному середовищі, проявляється у конкретних вчинках особистості, у прийнятті рішень та є реальним виявом мотиваційно-ціннісного, пізнавально-когнітивного та діяльнісно-практичного компонентів. Результатом сформованості означеного компоненту є:

– здатність до змін своєї поведінки відповідно до вимог актуальної життєвої ситуації (Д. Келей) (D. Kealey) [782];

– трансформація власних установок відповідно до зовнішніх обставин, примусово-усвідомлене підкорення впливам уособленого чи суб'єктивно прийнятого соціального задля уникнення конфліктних ситуацій (Д. Деардорфф) (D. Deardorff) [688];

– здатність сприймати погляди, позицію інших, проявляти толерантність (Т. Іммахорі) (T. Immachori) [761];

– творчо та ефективно застосовувати у практиці набуті професійні знання (Б. Шпіцберг і В. Купач) (B. Spitzberg & W. Cupach) [878].

*Комунікативний компонент* міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій характеризує формування у майбутніх фахівців здатності до комунікації, іншомовної комунікації з представниками інших

культур і народностей, здатності налагодження взаємодії та побудови міжкультурного діалогу. Це вимагає знання іноземних мов, засвоєння найпоширеніших мовленнєвих кліше, засвоєння і використання еталонів та стандартів комунікативної поведінки носіїв мови, формування вміння будувати міжкультурний діалог і наявність крос-культурної грамотності. При цьому фахівець має дотримуватися принципів співробітництва, взаємоповаги, толерантності, терпимості до культурних відмінностей, подолання культурних бар'єрів (О. Горосян) [538, с.381], при налагодженні взаємозв'язку з носіями іноземної мови та в процесі розвитку культурного досвіду (О. Митрофанова) [339, с.345-363].

Фахівець соціономічної професій із належний рівнем сформованості міжкультурної компетентності має демонструвати ефективну комунікативну спроможність при налагодженні іншомовного фахово зорієнтованого спілкування, створювати та управляти дискурсами, вміти застосувати систему відповідних знань, умінь і навичок при налагодженні комунікативної взаємодії (Дж. Ірвінг) (J. Irving) [774, с.40-41].

Комунікативний компонент передбачає формування низки компетенцій лінгвістичного (забезпечує лексичну адекватність, граматичну коректність мовлення, проявляється у правильності формулювання думок і здатності розуміти інформацію, що надходить від співрозмовника), дискурсивного (уміння вибудовувати висловлювання), лінгвокраїнознавчого (сукупність лінгвокультурних здатностей та засобів діяльності, необхідних для пізнання іншої культурної реальності) та соціолінгвістичного (розуміння таких понять, які сприятимуть належному сприйняттю соціолінгвістичної картини світу) характеру.

Результатом сформованості означеного компонента є:

– здатність до міжкультурної взаємодії і міжкультурного діалогу (готовність до міжкультурної взаємодії й бажання співпрацювати з представниками різних культур, національностей, етносів, релігійних конфесій);

– уміння спілкуватися та налагоджувати міжкультурну взаємодію (на основі наявних міжкультурних знань, навичок та ставлень), вести діалог у процесі професійної міжкультурної взаємодії;

– уміння визначати проблеми, проблемні ситуації комунікативного професійного характеру, що пов'язані з міжкультурністю середовища та здатність їх конструктивно розв'язувати проблеми;

– уміння оптимально обирати та застосувати комунікативні засоби залежно від ситуації спілкування (у процесі комунікації на побутовому рівні);

– уміння спілкуватися, вести діалог, адекватно тлумачити комунікативну поведінку представників іншої культури з метою запобігання непорозуміння;

– оволодіння знаннями іноземної мови (іноземних мов) та вміння їх застосовувати залежно від ситуації.

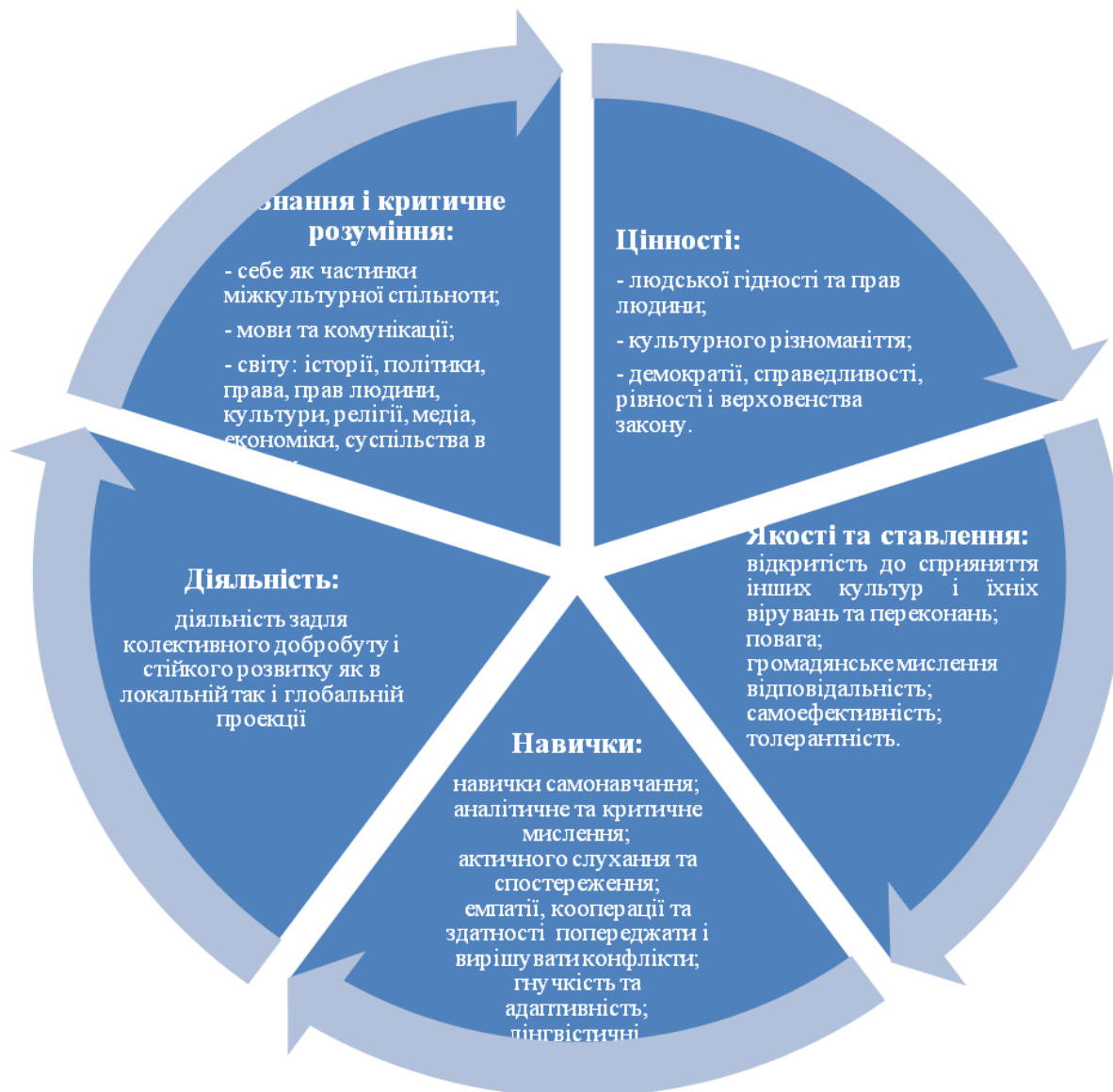
Зміст структурних компонентів міжкультурної компетентності відображає сукупність комплексу теоретичних знань, практичних умінь і навичок, охоплює перелік професійних здібностей, базується на особистісно-професійних якостях, необхідних для ефективної, творчої діяльності фахівців соціономічних професій в певних умовах міжкультурного середовища, відповідно до вимог суспільства і ринку праці. Зміст структурних компонентів означеної компетентності також лягає в основу моделювання професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО [236].

Модель міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій подано на рис. 4.1.

Дослідниками (С. Радул [437], Н. Самойленко [473], О. Сніговська [507], О. Тіщенко [530], А. Токарева [535], Ю. Халемендик [558], Є. Хачатрян [560] та ін.) доведено, що формування міжкультурної компетентності – це складний, багатогранний процес цілеспрямованого навчання/учіння майбутніх фахівців соціономічних професій. Формування міжкультурної компетентності передбачає готовність/здатність індивіда до взаємодії з іншими системами культурної орієнтації та базується на повазі інших культурних цінностей. Як складне багатоконпонентне утворення міжкультурна компетентність впливає на



результативність життєдіяльності, самореалізації і професійної діяльності у міжкультурному суспільстві та проявляється в умінні виконувати професійні функції і завдання з урахуванням особливостей соціокультурного контексту.



*Рис. 4.1. Модель міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.*

*Джерело: розроблено автором.*

Аналіз наукових студій свідчить, що для науковців з різних частин світу спільною є позиція щодо необхідності цілеспрямованого формування міжкультурної компетентності, що має стати обов'язковою складовою професійної підготовки фахівців будь-якого напрямку в сучасному світі.

Цілеспрямоване формування міжкультурної компетентності має стати обов'язковою складовою професійної підготовки фахівців соціономічних професій, їх успішної діяльності у міжкультурному середовищі, інтеграції у світовий соціум.

Аналіз трактування логіки і особливостей процесу формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій також свідчить про поліваріантний підхід до логіки його здійснення. Так, М. Байрам (M. Byram) [653] обстоює концепцію, що формування міжкультурної компетентності – це навчання методам аналізу міжкультурної комунікації, які б допомагали орієнтуватися в неочікуваних ситуаціях мультикультурного середовища. Дослідник розробив модель формування міжкультурної компетентності, яка складається з таких структурних компонентів:

- бажання до пізнання нових знань про культурні здобутки різних народів, етносів, а також до можливості їхнього застосування на практиці;

- формування установок толерантного ставлення до носіїв інших культур;

- засвоєння знань про інші культури, їхні особливості, загальні процеси в суспільстві і в окремих соціальних групах;

- формування умінь усвідомлювати культурні здобутки інших етносів та співвідносити їх із власними національними;

- формування здатності до критичного оцінювання діяльності представників власного й інших етносів і робити з цього відповідні висновки [653, с. 10].

Власне осмисленню питання розробки системи формування міжкультурної компетентності і буде приділена увага у наступному підрозділі дисертації.

#### **4.4. Обґрунтування системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій**

Вивчення стану обраної нами проблеми в науковій літературі дало підставу зробити узагальнення про те, що міжкультурна компетентність майбутніх фахівців соціономічних професій не утворюється самостійно, і вимагає цілеспрямованих зусиль до її формуванню. Розробка та впровадження цілісної системи забезпечить формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій в процесі їх професійної освіти у ЗВО України.

У науковій літературі поняття «система» (з гр. *systema* – побудоване з частин) трактується як: сукупність взаємопов'язаних між собою елементів, що утворюють певну цілісність, єдність (Р. Акофф) [5, с.27]; та конкретизуються у поняттях самої системи (В. Докучаєва) [162, с.81]; як множина елементів, які неможливо розкласти на незв'язані підмножини (Р. Акофф) [5, с.27]; з якісно новими характеристиками, які відсутні в окремих елементах, що її утворюють (В. Афанасьєв) [23, с.35]. Підбір і сукупність окремих елементів системи залежить від мети діяльності та прогнозованих результатів (Е. Юдін) [599, с.75]. Тобто, «система це структура, що становить єдність закономірно розміщених і функціональних частин/елементів, зв'язаних в єдине ціле (незалежно від середовища й інших систем) загальним принципом або призначенням» [252, с.263-264].

Більшість авторів визначають поняття «система» через висвітлення та аналіз різних її характеристик. Так, на думку Л. фон Берталанфі, найбільш розповсюдженою характеристикою системи є її структурованість, що передбачає наявність комплексу взаємодіючих компонентів [40, с.29]. В. Кузмін до базових характеристик системи відносить наявність сталої єдності та цілісності, а також інтегральність та закономірність [272, с.16].

Дослідження змісту поняття «система» зводилося до констатації системної природи реального об'єкта, наділеного обумовленими «системними» ознаками, цілісністю. Окрім того, термін «система» застосовують для позначення не тільки

об'єктів, які склалися з частин, але й самих цих частин як органічного цілого. У цьому контексті «системою» може називатися будь-який об'єкт або фрагмент реальності (Е. Гошкова) [124, с.175]. За таких умов цілісність є однією з основних ознак будь-якої системи. Їх сукупність визначає структуру системи та її організацію.

Ми погоджуємося з науковою позицією Д. Мехонцевої [333] стосовно того, що головною метою будь-якої системи є забезпечення самозбереження і спроможність вирішувати задачі, поставлені їй природою або людиною. При цьому, важливо, щоб система підвищувала у процесі еволюції ефективність свого функціонування. За таких умов можемо говорити про циклічність як ознаку системи у процесі її розвитку. До основних циклів /етапів/ системи можна віднести наступні: зародження ідеї; формулювання цілей; концептуальне оформлення ідеї; розробка нормативних матеріалів і програм; розробка механізмів реалізації і контролю; інтервенція задля апробації; корекція задля вдосконалення системи чи поліпшення якості її функціонування аж до втрати актуальності вихідної ідеї (до появи нової) тощо.

Загальна кількість циклів визначається терміном «життя» надсистеми або часом необхідності системи, яку розглядають. Підходів до визначення закінчення одного життєвого циклу багато – оновлення наукового знання, падіння конкурентоспроможності, періодичність використання системи, ресурсні можливості і потреби та інше.

*Педагогічна система* є одним із різновидів систем. У сучасних дослідженнях *педагогічна система* трактується як: – цілеспрямований вплив на особистість через застосування упорядкованих, сукупних методів, засобів задля формування конкретних, заданих якостей (О. Безпалько) [36, с.6], (М. Махмутова) [325, с.143]; – сукупність взаємопов'язаних структур і функціональних компонентів, підпорядкованих меті освітнього процесу (Н. Кузьміна) [274, с.10];

– єдність усіх факторів, які сприяють досягненню поставлених цілей людини у процесі її розвитку (В. Безрукова) [37].

Педагогічна система реалізує певний конкретний аспект педагогічного процесу. На думку В. Докучаєвої [162] та Н. Петрової [397] основними

характеристиками педагогічних систем є їх цілісність, сталість, ієрархічність, динамічність, циклічність, впорядкованість, самоорганізованість, відкритість, детермінованість, наявність структурних компонентів, багатофункціональність, здатність до саморозвитку, кількісного та якісного збагачення тощо. Вона слугує основою при теоретичному осмисленні та проектуванні професійної підготовки майбутніх фахівців.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що через значну кількість професій, що відносяться до означеної групи, відмінності у кваліфікаційних характеристиках, професійних обов'язках, функціональному та рольовому репертуарі тощо у контексті здійснюваного дослідження акцент робимо на формуванні міжкультурної компетентності у майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів як типових представників цієї групи професій.

У структурі педагогічних систем В. Сімонов та Л. Спірін виокремили такі компоненти: мета, суб'єкт, об'єкт, суб'єктно-об'єктні відносини, зміст, способи, засоби, форми і результат діяльності [216]. Так як система професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій є педагогічною, тому при її проектуванні ми враховували означені характеристики та структурні компоненти. Означену систему розуміємо як підсистему професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, що має цілісний та циклічний характер, реалізується в усіх видах освітньої діяльності у ЗВО (навчальній, науково-дослідній, практичній, виховній, самоосвітній), охоплює сукупність взаємозв'язаних блоків і передбачає використання різноманітних форм, методів, засобів, підходів у процесі здійснення цілеспрямованого впливу на індивіда задля формування міжкультурної компетентності. Основою при проектуванні означеної системи слугує професіограма особистості фахівця соціономічної професії, схарактеризована у підрозділі 4.1 дисертації.

Структурно-функціональну модель системи зображено на рисунку 4.2.

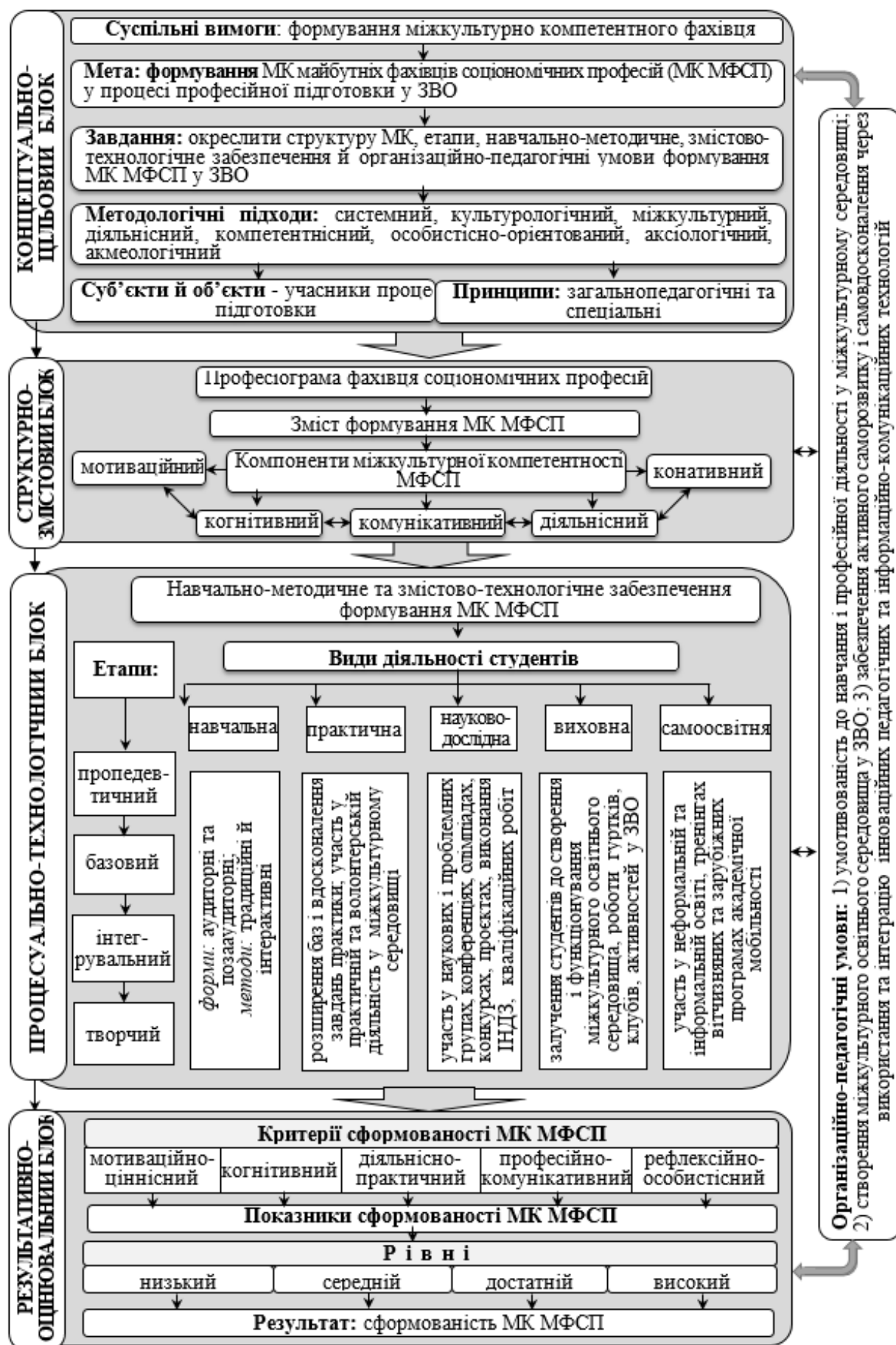


Рис. 4.2. Структурно-функціональна модель системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО

Логіку здійснення освітнього процесу в результаті реалізації спроектованої системи відтворюють блоки: *концептуально-цільовий* (мета, завдання, методологічні підходи, принципи формування міжкультурної компетентності), *структурно-змістовий* (концептуалізація міжкультурної компетентності, професіограма фахівця, зміст міжкультурної компетентності, компоненти міжкультурної компетентності), *процесуально-технологічний* (етапи, формування МК МФСП, види навчальної, практичної, науково-дослідної, виховної та самоосвітньої діяльності студентів), *діагностично-результативний* (критерії, показники, рівні та результат сформованості міжкультурної компетентності) та *результативно-оцінювальний* (критерії, показники, рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій).

Запропонована модель системи зумовлює зв'язок, когерентність і цілісність освітнього процесу у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Моделювання педагогічної системи формування міжкультурної компетентності є запорукою ефективності освітнього процесу. Змодельована педагогічна система допомагає належним чином збалансувати різні аспекти освітньої діяльності, дає змогу представити формування міжкультурної компетентності як цілісний педагогічний процес, що забезпечує навчання, виховання, соціалізацію та розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій.

Розглянемо основні елементи педагогічної системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій через розкриття змісту кожного з виокремлених нами структурних блоків системи.

**Концептуально-цільовий блок** охоплює мету, завдання, методологічні підходи, принципи, характеристику суб'єктів та об'єктів, що знаходяться в основі побудови системи. Базовим системотвірним елементом системи є мета, яка відображає у свідомості конкретного об'єкта те, що є предметом його потреб, інтересів і цінностей та на досягнення яких спрямовано його діяльність. Мета має підпорядковану свідому доцільну спрямованість. Вона визначає завдання й логіку діяльності щодо досягнення мети (у широкому розумінні). Від правильності

формулювання мети та окреслення завдань і способів їх досягнення залежить ефективність досягнення мети.

Метою дослідження є формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі їх професійної підготовки у ЗВО. Відомо, що мета виконує системотвірну роль. Вона зумовлює окреслення завдань, окреслення методологічних підходів, принципів форм, методів і засобів діяльності, впливає на визначення інструментарію для оцінювання результативності модельованого процесу (Н. Кабусь) [206]. На нашу думку, мета системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій має бути зрозумілою і прийнятною, мотивувати і наповнювати змістом активність студентів і викладачів, надавати різним видам діяльності глибшого змісту, сприяти їх розумінню, мотивувати і формувати відповідальність у процесі її реалізації.

Зазначимо, що мета має відповідати певним критеріям, таким як *ієрархічність, діагностичність і технологічність*. *Ієрархічність* мети простежується на таких рівнях:

– загальнопедагогічному або державному/глобальному – визначаються соціальним замовленням на певний суспільний ідеал особистості-професіонала; /; передбачає передачу досвіду з конкретного виду діяльності майбутнім фахівцям, розвиток професійно зумовлених особистісних якостей (розвиток у них, прогностичного мислення і дій, прагнення до професійного зростання);

– навчальному – визначаються вимогами міжнародних і галузевих стандартів підготовки відповідних фахівців, особливостями освітньої програми і навіть навчальної дисципліни. Зазначимо, що формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій має відбуватися в контексті вивчення дисциплін обов'язкового і вибіркового циклів програм підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівнів бакалаврату та магістратури;

– оперативному – визначаються метою та завданнями вивчення конкретної навчальної дисципліни (курсу), запрограмованими компетентностями



(загальними, спеціальними фаховими), програмними результатами навчання; *особливостями* окремого навчального заняття його цілями, зумовлюються його темою, рівнем підготовленості студентів, а також їхніми очікуваннями.

*Діагностичність* мети, а саме об'єктивний та однозначний контроль ступеня її досягнення, визначається через порівняння результатів навчальної діяльності студентів із заздалегідь прогнозованими або бажаними. На думку Ю. Сурмина, діагностичним орієнтиром мети мають бути вимоги суспільства [518]. Поділяючи позицію дослідника додаємо, що в сучасних умовах діагностичним орієнтиром мети мають бути вимоги міжнародних і галузевих стандартів підготовки відповідних фахівців та окреслені в них компетентності (загальні, спеціальні, фахові) та програмні результати навчання.

Зазначимо, що освітню діяльність студентів варто діагностувати на всіх етапах освітнього процесу через застосування методів наукового спостереження, анкетування і тестування.

*Технологічність* мети визначається на кожному з етапів процесу професійної підготовки МФСП. Виділяємо пропедевтичний (виявлення у студентів їх очікувань, потреб, запитів та інтересів, умотивованості до формування міжкультурної компетентності, її сформованості); базовий (ознайомлення студентів з суттю, змістом, структурою та функціями міжкультурної компетентності); інтегрувальний (передбачає ініціативність стосовно отримання знань і формування міжкультурної компетентності на основі уже наявних знань і навичок) та творчий (ініціативність, творчість стосовно оволодіння знаннями і формування професійно зумовлених особистісних якостей, визначення відповідності отриманих результатів бажаним) етапи формування міжкультурної компетентності.

При цьому вважаємо за доцільне виділити такі цілі формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: стратегічну, тактичну й оперативну. Стратегічна ціль полягає у формування міжкультурної компетентності в освітньому процесі ЗВО. Тактична – передбачає вдосконалення усіх компонентів міжкультурної компетентності при

квазіпрофесійній діяльності, формування толерантної поведінки. Оперативна ціль полягає у набутті досвіду міжкультурної взаємодії, міжкультурної діяльності і спілкування при вирішенні професійних завдань у рамках конкретної навчальної дисципліни, формування відповідних знань, умінь та особистісно-поведінкових якостей фахівця.

Досягненню мети сприяє вирішення таких завдань: формування у майбутніх фахівців соціономічних професій умотивованості до професійної діяльності у міжкультурному середовищі; сформувати цілісну систему теоретичних знань щодо міжкультурності та особливостей професійної діяльності у міжкультурному середовищі; сформувати практичні вміння і навички з міжкультурної взаємодії та професійної діяльності у міжкультурному середовищі; набути досвід міжкультурної взаємодії та професійної діяльності процесі теоретичної і практичної підготовки.

Досягненню мети і виконанню поставлених завдань сприяє використання таких *методологічних підходів: системного*, який виконує світоглядну, орієнтаційну, пізнавальну та методологічну функції; забезпечує дотримання логіки здійснення наукового дослідження; передбачає формулювання чіткої мети, проектування шляхів її досягнення із врахуванням можливих наслідків у процесі її реалізації [518, 549]; вимагає реалізацію системної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій у контексті формування у них міжкультурної компетентності через застосування інноваційних форм, методів і засобів в освітньому процесі; сприяє усвідомленню студентами фундаментальних закономірностей прояву міжкультурної компетентності та формуванню у них системного мислення щодо виконання професійної діяльності у міжкультурному середовищі; уможливорює поетапність та циклічність формування означеної компетентності; *культурологічного*, що ґрунтується на концепціях культури (аксіологічній, діяльнісній, діалогічній) і пов'язаний з підготовкою означених фахівців до роботи в міжкультурному середовищі, з представниками різних етнічних, культурних спільнот; передбачає паралельне вивчення мови, звичаїв та традицій, особливостей національних культур (моральні норми, культурні цінності

тощо), акцентування на ціннісно-орієнтаційному змісті освітнього процесу; *комунікативно-діяльнісного*, заснованого на ідеї про духовне збагачення студентів під час навчання, формування здатності застосовувати набуті знання на практиці; єдності свідомості і діяльності, можливості організувати і здійснювати навчальну діяльність з формування міжкультурної компетентності відповідно до її соціальної сутності через апеляцію до попереднього соціального досвіду; *компетентнісного*, який передбачає створення сприятливих умов для набуття ключових компетентностей, що забезпечують формування компонентів міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців через розвиток пізнавальних, емоційно-вольових якостей, притаманних особистості як носію мови і представнику соціуму; підсилення прагматичної, гуманістичної та продуктивної спрямованості освітнього процесу; орієнтацію на практичну спрямованість навчальної діяльності; формування самостійності, рефлексивності у студентів при вирішенні поставлених завдань, відповідального ставлення до прийняття рішень на основі наявного соціального досвіду; *особистісно орієнтованого*, що актуалізує гуманістичний зміст освітнього процесу, становлення і розвиток суб'єктності тих, хто навчається, їх самоцінності, рефлексивності, індивідуальності, мотивації через створення психолого-педагогічних умов, що сприяють особистісному розвитку учасників освітнього процесу; *інтеграційного* – забезпечує інтегрований розвиток знань, умінь і навичок, інтеграцію змістового та організаційного аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, що супроводжується узагальненням і комплексністю знань. Цей підхід дозволяє застосовувати на заняттях різні види діяльності, використовуючи при цьому принципи ситуативності, комунікативності, новизни й індивідуальності, різні види завдань і вправ, що спрямовані на розвиток комунікативних вмінь і навичок (Н. Морська) [351]; *аксіологічного*, який передбачає виховання гуманістичного типу особистості майбутнього фахівця соціономічної професії; набуття знань, умінь та навичок, усвідомленого сприйняття кожним студентом гуманістичних ідеалів, прагнення до постійного самовдосконалення у міжкультурному середовищі; *акмеологічного*, що

передбачає творчий підхід до вирішення поставленої мети та окреслених завдань; корекцію освітнього процесу відповідно до поставленої мети. Окреслені методологічні підходи щодо формування міжкультурної компетентності визначають цілісність і багатоаспектність відповідного освітнього процесу у ЗВО.

Визначення мети та реалізація поставлених завдань передбачає виокремлення базових принципів, на яких будуватиметься освітній процес, спрямований на формування міжкультурної компетентності. Принципи пов'язують мету і засоби її досягнення, тобто зміст, форми, методи і засоби; зв'язують теорією з практикою (Л. Балакіна) [28, с.68].

Нами визначено провідні загальнопедагогічні та спеціальні принципи, якими доцільно керуватися в процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО. До *загально педагогічних* відносимо: принцип демократизації, цілісності, систематичності і послідовності, міждисциплінарності, гуманітаризації, гуманізації, оптимізації освітнього процесу освітнього процесу у ЗВО діалогічності, активності і свідомості, зв'язку теорії з практикою, науковості, розвитку творчого потенціалу суб'єкта, самопізнання і саморозвитку. Здійснимо коротку характеристику окремих із них. Принцип *демократизації* передбачає партнерську взаємодію усіх суб'єктів освітнього процесу, побудову індивідуально орієнтованої траєкторії процесу професійної підготовки з урахуванням індивідуальних запитів, побажань, можливостей студентів, в тому числі, й національних, етнічних особливостей; *гуманізації освітнього процесу* – пріоритет людських цінностей їх врахування при побудові взаємодії; прояв взаємоповаги при організації і побудові освітнього процесу; *гуманітаризації освітнього процесу* – посилення загальнокультурних компонентів у змісті освіти; *міждисциплінарності* – передбачає побудову та використання міжпредметних зв'язків в освітньому процесі; *цілісності освітнього процесу* – діалектичну єдність і завершеність всіх складових освітнього процесу, його підпорядкування досягненню кінцевої мети; *оптимізації освітнього процесу* – забезпечення максимально можливої ефективності досягнення навчальних цілей за даних умов; раціональної трати часу і зусиль

учасників освітнього процесу, підбір оптимального змісту для кожного заняття; *розвитку міжпредметних зв'язків* – активне співставлення і засвоєння знань культурологічного характеру, які студенти освоюють в процесі вивчення різних навчальних предметів, їх взаємозв'язку та взаємозумовленості, формування на цій базі міжкультурного світогляду, усвідомлення необхідності мультикультуризації навчально-виховного процесу; *розвитку творчого потенціалу суб'єкта* – визначає активний, творчий характер взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, розвиток їх творчих здібностей завдяки переходу від засвоєння знань до створення умов для творчості, упровадження інноваційних технологій, що спонукають майбутніх фахівців до оволодіння комплексом компетенцій і формування відповідних компетентностей; *самопізнання і саморозвитку* – передбачає застосування методів стимулювання студентів до самопізнання і саморозвитку особистісних і професійно значущих рис та якостей, формування цінностей, важливих для самореалізації і успішної професійної діяльності у міжкультурному суспільстві, створення умов для саморозвитку особистості майбутнього фахівця; *професійної цілевідповідності* – передбачає оптимальну відповідність змісту, форм, методів і засобів навчання особливостям майбутньої професійної діяльності.

Нами виокремлено специфічні принципи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій (культуровідповідності, міжкультурної толерантності, стимулювання міжкультурної активності, діалогу та взаємодії культур, міжкультурної суб'єктності, стимулювання міжкультурної активності, дискурсивної взаємодії, синергізації) та інші. Аналіз їх суті дає можливість узагальнити особливості їх упровадження у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій. Зокрема, *принцип культуровідповідності* передбачає побудову освітнього процесу як складової частини культури, у процесі реалізації якого відбувається формування і творення нових культурних цінностей; *міжкультурної толерантності* – передбачає побудову освітнього процесу на засадах терпимості, прийняття багатомірності людської культури; побудову між учасниками освітнього процесу комунікативних відносин та його регулювання

через створення ситуацій, які сприяють прояву поступливості, стриманості, терпимості тощо; *міжкультурного діалогу, діалогу та взаємодії культур* – насиченість процесу професійної підготовки МФСП культурологічними аспектами, формування у студентів інтересу до духовно-культурних здобутків інших народів, їхньої інтеріоризації, передбачає організацію навчання в контексті освоєння цінностей національної та ознайомлення з культурними цінностями інших народів і етнічних груп. Все це сприяє гармонізації ціннісно-духовної сфери особистості майбутнього фахівця, розвитку мотиваційно-ціннісної, когнітивно-світоглядної і діяльнісно-вольової сфер його особистості; *міжкультурної суб'єктності* – передбачає спрямування освітнього процесу на формування у суб'єктів відповідальності за ситуації міжкультурної взаємодії у ЗВО, в соціумі, за їхній гармонійний і безконфліктний розвиток, налагодження відносин на основі гуманізму, толерантності і терпимості; залучення досвідчених фахівців, які мають досвід професійної діяльності у міжкультурному соціумі до формування у майбутніх фахівців соціономічних професій стійкої умотивованості до діяльності в міжкультурній команді чи міжкультурному соціум; усвідомлення ними значущості гармонізації міжкультурних відносин у гуманізації життя сучасної людини; *стимулювання міжкультурної активності* – передбачає формування у студентів умотивованості до міжкультурного діалогу та міжкультурної взаємодії; *дискурсивної взаємодії* – передбачає проектування стратегічних орієнтирів при побудові міжкультурної комунікації, гнучким реагуванням на зміну комунікативної ситуації; створенням спільного комунікативного простору, побудованого та основі взаємин, розуміння, емпатійності, рефлексивності; *синергізації* – врахування впливу випадковостей колективної та індивідуальної взаємодії студентів на формування їх міжкультурної свідомості, сприяє узгодженню впливу різновекторних чинників на процес формування міжкультурної компетентності. Запропоновані вище принципи визнаємо провідними при побудові освітнього процесу, зорієнтованого на формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Їхня множинність та сукупність є достатньою для проектування означеної нами

педагогічної системи формування МК МФСП та надійною основою для підбору відповідного змісту, форм, методів і засобів.

Безпосередніми учасниками процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО виступають студенти, викладачі, тьютори, методисти з практики, керівники факультетів, зовнішні та внутрішні стейкхолдери, роботодавці, які перебувають в «суб'єкт-суб'єктних» відносинах, зв'язках і мають двосторонній вплив на формування означеного феномену.

**Структурно-змістовий блок** розробленої системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій висвітлює професіограму особистості фахівця соціономічної професії, в якій схарактеризовано знання, уміння, навички, професійно зумовлені особистісні якості; модель міжкультурної компетентності фахівця соціономічних професій, що розкриває суть і особливості структурних компонентів (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, комунікативного та конативного), на формування яких спрямоване змістово-технологічне і навчально-методичне забезпечення розробленої нами педагогічної системи.

Означений блок також відображає цінності, мотиви, знання, вміння і навички, професійно зумовлені особистісні якості фахівців, готових до виконання професійних функцій і завдань у міжкультурному середовищі.

**Процесуально-технологічний блок** розкриває логіку процесу формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі їх підготовки у ЗВО, а також змістово-технологічне та навчально-методичне забезпечення означеного процесу.

Формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій здійснюється у ЗВО за освітніми програмами бакалаврату у різних видах освітньої діяльності:

*навчальній* через вивчення передбачених освітніми програмами (навчальними планами) навчальних дисциплін загального та професійного напрямку обов'язкового та вибіркового блоків, опанування окремих змістових

модулів та тем із запланованих навчальних курсів, виконання різноманітних видів діяльності, спрямованих на засвоєння професійно орієнтованих знань і формування вмінь і навичок, які збагачують досвід роботи у міжкультурному середовищі /які є необхідними і лежать в основі ефективної міжкультурної взаємодії та професійної діяльності в міжкультурному середовищі;

*науково-дослідній*, що спрямована на поглиблення знань, вмінь і навичок, необхідних для ефективної міжкультурної взаємодії та професійної діяльності в міжкультурному середовищі через залучення до написання індивідуально-дослідних завдань, есе, рецензій, дослідницьких і соціальних проектів, наукових курсових, бакалаврських та магістерських робіт; *практичний*, передбачає реалізацію та координацію дій, спрямованих на формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців у процесі різних видів практик, залучення їх до практичної та волонтерської діяльності;

*виховній*, спрямованій на формування ціннісних орієнтацій, особистісно-професійних якостей, інтересів до професійної діяльності, мотивації, позитивних установок і відносин; стійких поглядів, переконань, ідей, традицій і професійної діяльності, спрямованих на формування світоглядної позиції у майбутніх фахівців, необхідних для роботи у міжкультурному середовищі. Виховна діяльність тісно переплітається з навчальною та практичною.

*самоосвітній*, що передбачає особистісний та професійний розвиток, становлення особистості майбутнього фахівця під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих, соціальних і природних чинників; самовизначення або усвідомлення свого місця в світі і життєвої стратегії, базуючись на власних здібностях і потребах і самореалізацію через реалізацію власних життєвих планів у процесі залучення до різноманітних видів неформальної та інформальної освіти.

Формування міжкультурної компетентності у майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів здійснюється у різних видах діяльності через реалізацію відповідного *змістово-технологічного та навчально-методичного забезпечення*. Зазначимо, що в процесі реалізації освітнього процесу у ЗВО



відбувається цілеспрямоване засвоєння студентом соціально-виробленого досвіду, практичних і наукових знань та видів діяльностей. Зміст освітнього процесу носить двосторонній характер: з однієї сторони – це спосіб діяльності, що реалізується в усіх видах навчання та організаційних формах в аудиторний та позааудиторний час; з іншої – це сукупність усіх навчальних завдань, підготовлених студентам до виконання під час професійної підготовки у ЗВО. Однак, в обох випадках, у процесі професійної підготовки студентів відбувається засвоєння знань, розвиток умінь і навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності у міжкультурному середовищі.

Відповідне навчально-методичне забезпечення процесу підготовки складають *аудиторні* (лекції (проблемні лекції, лекції-полеміки, лекції-дискусії, лекції-консультації, відеолекції), семінарські, лабораторні та практичні заняття, занурення, наукові та творчі тижні) і *позааудиторні* (тренінги, семінари, конференції, тьюторство, менторство, супервізія, самонавчання, консультації, конференції, олімпіади, проблемні й наукові групи, неформальна освіта, екскурсії, ділові ігри) *форми*, а також традиційні й інтерактивні методи навчання. До *традиційних методів* навчання відносимо: словесні (розповідь, бесіду, пояснення, дискусію, судження тощо); наочні (показ, демонстрування, ілюстрування, презентацію, відео тощо); методи контролю й оцінки результатів навчання (тести, практичні й творчі завдання, контрольні та тестові завдання, тематичні диктанти, опитування, захист проєктів, звіти тощо). До *інтерактивних методів* навчання належать такі методи, при використанні яких відбувається активна взаємодія усіх учасників освітнього процесу. До них відносимо: групові (ротаційні трійки, робота в команді, спільний проєкт, нетворкінг, case-метод); фронтальні (мікрофон, мозговий штурм, аналіз історій і ситуацій); навчання у грі (рольова та ділова гра); навчання у дискусії (метод прес, громадські слухання, метод займи-зміни позицію); евристичні (евристична бесіда, «критичний інцидент», «панельна дискусія»); дослідницькі підготовка есе, наукових повідомлень, участь у проблемних групах, наукових конференціях) тощо. Вибір методу залежить від

етапу формування міжкультурної компетентності та завдань, які ставить перед собою викладач при поданні того чи іншого матеріалу.

*Діагностично-результативний блок* об'єднує критерії, показники, *рівні* прояву (високий, достатній, середній і низький) та *результат* (сформованість міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій).

Вважаємо за необхідне виокремити і схарактеризувати критерії, показники і встановити рівні сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій. Під критеріями вітчизняні науковці розуміють (О. Василенко) [79], (С. Сисоєва) [493] показник, мірило, підставу для оцінки, найбільш загальну ознаку, на основі якої здійснюється оцінювання. Тоді як показник – як типову ознаку, прояв однієї з суттєвих сторін критерію, за допомогою якого здійснюється оцінювання рівня сформованості конкретного критерію (В. Монахов) [349], (Г. Олійник) [377].

Системою міжнародних стандартів запропоновано декілька визначень поняттю «критерій»: як інструментарій управління якістю освіти; міру вираженості (прояву) цілісності властивостей об'єкта, що забезпечує його існування; зразок, який є відображенням явища, котре досліджується, або засіб вимірювання альтернатив (С. Калаур) [210]. У «Словнику української мови» критерій визначено як підставу для оцінки або класифікації чогось [499, с.211]. У «Енциклопедії освіти» під критерієм професійної компетентності розуміють суспільне значення результатів діяльності фахівця у конкретній галузі знань [174, с.722]. Ми характеризуємо критерій як основу для цілеспрямованого моніторингу процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; як сукупність ознак, які слугують підставою для висновку про рівень прояву досліджуваної феномену та оцінки ефективності самого процесу його формування.

Проведена наукова розвідка засвідчує, що у психолого-педагогічній науці не до кінця визначена критеріальна характеристика формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій. Зокрема, критеріальна структура сформованості міжкультурної компетентності

репрезентована у працях Н. Зуєнко [197], С. Костюк [255], О. Кричківської, Н. Лисої [268] та інших. Так, наприклад, Є. Хачатрян виокремлює когнітивний, особистісний і мовно-мовленнєвий критерії [560]; О. Сніговська – гносеологічно-оцінний, праксеологічно-орієнтувальний та аксіологічно-проективний [507]; Н. Калашнік виокремив п'ять критеріїв: мовно-культурний, особистісно-мотиваційний та професійно-комунікативний [212]. Н. Самойленко визначає п'ять критеріїв для оцінки міри сформованості міжкультурної компетентності: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, рефлексивний, особистісний [473, с.6]. К. Пригожина пропонує доповнити подані вище критерії такими: афективний та поведінковий [413, с.160].

Узагальнивши погляди науковців (Н. Калашнік [212], О. Кричківська [268], О. Сніговська [507], Є. Хачатрян [560] та ін.) нами виокремлено такі критерії: *мотиваційно-ціннісний*, *пізнавально-когнітивний*, *діяльнісно-практичний*, *професійно-комунікативний*, *рефлексивно-особистісний*, що відповідають визначеним компонентам.

*Мотиваційно-ціннісний* критерій включає систему мотивів і цінностей студента, що спонукає його до формування міжкультурної компетентності, ставлення до неї як до суспільно та професійно-необхідної у майбутній професійній діяльності. *Пізнавально-когнітивний* характеризується рівнем засвоєння студентами знань, розуміння сутності, змісту, мети міжкультурної компетентності. *Діяльнісно-практичний* – вмінням застосовувати фахові знання у міжкультурному середовищі; виконувати професійні функції і завдання у міжкультурній взаємодії; розвиненою поведінковою гнучкістю. *Професійно-комунікативний* – знаннями про сутність, зміст і особливості міжкультурної комунікації та вміння застосовувати їх на практиці у процесі налагодження міжкультурній взаємодії та виконання професійних функцій і завдань. *Рефлексійно-особистісний* – рівнем рефлексії та сформованості рис і якостей характеру, які сприятимуть ефективній міжкультурній взаємодії та якісному виконанню професійних функцій і завдань у міжкультурному середовищі.

Критерії міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій характеризуються показниками. Під показником ми розуміємо ознаку чого-небудь, яскравий вияв критерію на окремому етапі формування міжкультурної компетентності. Вважаємо за доцільне обґрунтувати показники кожного з виокремлених критеріїв сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій. Детальна характеристика показників відповідно до виокремлених компонентів та критеріїв сформованості міжкультурної компетентності подана у Додатку.

Зокрема, показниками *мотиваційно-ціннісного критерію* є: умотивованість до формування міжкультурної компетентності та сформованість цінностей та ідеалів; *пізнавально-когнітивного* – сформованість (наявність) системи знань про історію, культуру, традиції, ментальність представників інших культур, міжкультурну взаємодію, цінності, моральні норми, заборони; та усвідомлення (розуміння) сутності, змісту, мети і важливості міжкультурної компетентності; *діяльнісно-практичного* – здатність до професійної діяльності в міжкультурному середовищі та розвиненість поведінкової гнучкості; *професійно-комунікативного* – володіння знаннями про сутність, зміст і особливості міжкультурної комунікації та розвиненість комунікативних вмінь; *рефлексивно-особистісного* – здатність до рефлексії та сформованість значущих особистісно-професійних якостей.

Взаємозв'язок компонентів, критеріїв і показників сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій представлено у табл. 4.3.

Діагностика визначених критеріїв та показників слугує основою визначення сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Під рівнем сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій розуміємо градацію виміру заввоєних студентами знань, умінь і навичок та оцінку їхньої поведінки при вирішенні численних різноманітних навчальних і професійних ситуацій, що передбачає співставлення за виокремленими критеріями та показниками.

Таблиця 4.3.

Взаємозв'язок між компонентами, критеріями та показниками сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій

<b>Компоненти</b>	<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
Мотиваційний	мотиваційно-ціннісний	– умотивованість до формування міжкультурної компетентності; – сформованість цінностей та ідеалів.
Когнітивний	Пізнавально-когнітивний	– сформованість (наявність) системи знань про історію, культуру, традиції, ментальність представників інших культур, міжкультурну взаємодію, цінності, моральні норми, заборони; – усвідомлення (розуміння) сутності, змісту, мети і важливості МК.
Діяльнісний	Діяльнісно-практичний	– здатність до професійної діяльності в міжкультурному середовищі; – розвинена поведінкова гнучкість.
Комунікативний	Професійно-комунікативний	– оволодіння знаннями про сутність, зміст і особливості міжкультурної комунікації; – розвиненість комунікативних вмінь.
Конативний	Рефлексійно-особистісний	– здатність до рефлексії; – сформованість значущих особистісно-професійних якостей.

*Джерело: розроблено автором дослідження*

Аналіз наукових поглядів дослідників [197, 212, 267, 437, 507] стосовно рівнів сформованості означеного феномену послужив підставою для виокремлення чотирьох рівнів: (високого, достатнього, середнього і низького). Характеристику цих рівнів подано в табл. 4.4.

Таблиця 4.4.

Характеристика рівнів сформованості міжкультурної компетентності  
у майбутніх фахівців соціономічних професій

Рівні	Компоненти				
	Мотиваційний	Когнітивний	Комунікативний	Діяльнісний	Конативний
Високий	<p>– високий рівень активності на формування МК, високий рівень пізнавальної зацікавленості в набутті досвіду міжкультурної взаємодії та МК, умотивованість до формування міжкультурної компетентності;</p> <p>– свідомий активний прояв сформованих гуманістичних цінностей, моральних ідеалів та спрямованості на їх формування;</p> <p>– прояв толерантного ставлення до представників інших культур.</p>	<p>– Повнота і ґрунтовність засвоєної системи знань щодо категорій, змісту міжкультурної діяльності та міжкультурної взаємодії;</p> <p>– позитивний досвід міжкультурної комунікації;</p> <p>– високий рівень сформованості системи знань про цінності, моральні норми, притаманних представникам інших культур;</p> <p>– спроможність автономно збирати, систематизувати й обробляти інформацію задля поглиблення знань з МК.</p>	<p>– вільне спілкування з урахуванням комунікативних стратегій та правил етикету, притаманних іншій культурі;</p> <p>–автоматизовані навички монологічного та діалогічного мовлення;</p> <p>– готовність до діалогу, комунікації.</p>	<p>– яскраво виражена здатність до професійної діяльності в міжкультурному середовищі відповідно до норм «іншої культури», сприймання індивідуальних, психологічних, соціальних та культурних особливостей представників різних культур;</p> <p>– розвинена поведінкова гнучкість, здатність управляти стресом, долати протиріччя та конфлікти, налагоджувати співробітництво та контакти.</p>	<p>– яскраво виражена здатність до рефлексії;</p> <p>– стійкий характер виявлення значущих особистісно-професійних якостей (гуманістична спрямованість, особиста та соціальна відповідальність, почуття власної гідності та поваги до інших, тактовність, готовності зрозуміти інших та прийти на допомогу, комунікабельність, емоційна стійкість);</p> <p>– високий рівень усвідомленої емпатії.</p>
Достатній	<p>– спрямованість активності на формування МК, прояв пізнавальної зацікавленості в набутті досвіду МК,</p> <p>– зацікавленість у</p>	<p>– відтворення засвоєної системи знань щодо категорій, змісту міжкультурної діяльності та міжкультурної взаємодії;</p> <p>– наявність досвіду</p>	<p>– Здатність до спілкування з урахуванням комунікативних стратегій та правил етикету, притаманних іншій</p>	<p>– розуміння необхідності та готовність до роботи у міжкультурному середовищі відповідно до норм «іншої культури», достатній рівень сприймання</p>	<p>– прояв здатності до рефлексії;</p> <p>– прояв значущих особистісно-професійних якостей (гуманістична спрямованість, особиста та соціальна відповідальність,</p>

	<p>тематиці міжкультурної компетентності;</p> <p>– відтворювальний прояв сформованих гуманістичних цінностей, моральних ідеалів та спрямованості на їх формування;</p> <p>– розуміння та відтворення толерантного ставлення до представників інших культур.</p>	<p>міжкультурної комунікації;</p> <p>– засвоєння системи знань про цінності, моральні норми, притаманних представникам інших культур;</p> <p>– здатність під наглядом збирати, систематизувати й обробляти інформацію задля поглиблення знань з МК.</p>	<p>культури;</p> <p>– прояв навичок монологічного та діалогічного мовлення;</p> <p>– вміння налагоджувати діалог, комунікацію.</p>	<p>індивідуальних, психологічних, соціальних та культурних особливостей представників різних культур;</p> <p>– на достатньому рівні розвинена поведінкова гнучкість, здатність управляти стресом, вміння долати протиріччя та конфлікти, налагоджувати співробітництво та контакти.</p>	<p>почуття власної гідності та поваги до інших, тактовність, готовності зрозуміти інших та прийти на допомогу, комунікабельність, емоційна стійкість);</p> <p>– прояв усвідомленої емпатії.</p>
Середній	<p>– недостатньо стійка спрямованість особистості на формування МК, зацікавленість в набутті досвіду МК, типовість мотиваційно-ціннісного ставлення до міжкультурної компетентності;</p> <p>– пасивний прояв сформованих гуманістичних цінностей, моральних ідеалів та спрямованості на їх формування;</p> <p>– недостатньо свідомий прояв толерантного ставлення до</p>	<p>– поглиблені знання щодо категорій, змісту міжкультурної діяльності та міжкультурної взаємодії;</p> <p>– володіння позитивним досвідом міжкультурної комунікації;</p> <p>– середній рівень сформованості системи знань про цінності, моральні норми, притаманних представникам інших культур;</p> <p>– недостатні вміння самостійного пошуку й опрацювання інформації щодо МК.</p>	<p>– розвинені навички монологічного мовлення, вміння виокремити та відтворити необхідну інформацію, спираючись на складений план або запитання;</p> <p>– сформовані навички діалогічного мовлення на певну тематику;</p> <p>– пасивність у побудові діалогу, комунікації.</p>	<p>– Середньо виражена здатність до професійної діяльності в середовищі відповідно до норм «іншої культури», недостатньо високий рівень сприймання індивідуальних, психологічних, соціальних та культурних особливостей представників різних культур;</p> <p>– розвинений середній рівень поведінкової гнучкості, здатності управляти стресом, долати протиріччя та конфлікти,</p>	<p>– недостатньо виражена здатність до рефлексії;</p> <p>– недостатній характер виявлення значущих особистісно-професійних якостей (гуманістична спрямованість, особиста та соціальна відповідальність, почуття власної гідності та поваги до інших, тактовність, готовності зрозуміти інших та прийти на допомогу, комунікабельність, емоційна стійкість);</p> <p>– недостатньо високий рівень усвідомленої емпатія.</p>

	представників інших культур.			налагоджувати співробітництво та контакти.	
Низький	– не сформованість мотивів до розвитку МК; низький рівень сформованості гуманістичних цінностей, моральних і громадських ідеалів; ситуативне виявлення сформованих професійно-необхідних цінностей; не сприйняття представників інших культур, їх звичаїв і традицій.	слабкі знання щодо категорій, змісту міжкультурної діяльності та міжкультурної взаємодії; відсутність позитивного досвіду міжкультурної комунікації; обмежене уявлення про цінності, моральні норми, притаманних представникам інших культурах; брак інформації щодо способів здобуття знань про МК.	– уявлення про культуру, поведінку, спілкування, мовлення у міжкультурному середовищі; – уміння брати участь у розмові згідно із заданою ситуацією спілкування, використовуючи мовний досвід; – небажання комунікувати з представниками інших культур.	– низький рівень готовності до професійної діяльності в міжкультурному середовищі відповідно до норм «іншої культури», низький рівень сприймання індивідуальних, психологічних, соціальних та культурних особливостей представників різних культур; – низький рівень поведінкової гнучкості, здатності управляти стресом, долати протиріччя та конфлікти, налагоджувати співробітництво та контакти.	– невиражена здатність до рефлексії; – нестійкий характер виявлення значущих особистісно-професійних якостей (гуманістична спрямованість, особиста та соціальна відповідальність, почуття власної гідності та поваги до інших, тактовність, готовності зрозуміти інших та прийти на допомогу, комунікабельність, емоційна стійкість); – низький рівень усвідомленої емпатії.

*Джерело: розроблено автором дослідження*



Виокремлені показники моніторингу і оцінки рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені, являють собою цілісне утворення.

**Результативно оцінювальний блок** системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій розроблений нами для відстеження зміни, динаміки рівнів сформованості означеного феномену для корекції і вдосконалення досліджуваного процесу за необхідності.

Моніторинг та оцінка (при необхідності) процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій відбувається на основі виокремлених критеріїв, показників, у процесі оцінки рівня сформованості компонентів означеного феномену. Це дозволяє співставити отриманий результат поставленій меті; моніторити зміни, що відбуваються у процесі впровадження розробленої системи; оцінювати доцільність застосування тих чи інших форм, методів і засобів у освітньому процесі, визначати їх вплив на формування відповідної компетентності; коригувати освітній процес через внесення змін, часткових змін.

### **Висновки до четвертого розділу**

У розділі висвітлено теоретико-концептуальні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Доведено, що апелювання до професіографії фахівця соціономічної професій при проектуванні змісту професійної підготовки означених фахівців у ЗВО дозволить забезпечити оптимізацію останнього та забезпечить формування у них міжкультурної компетентності під час навчання. Професіограму розглядаємо як зразок-орієнтир, який містить загальний опис професійної діяльності фахівців соціономічних професій у міжкультурному середовищі. Складовою професіограми є *психограма*, що є описом професійно зумовлених особистісних якостей, необхідних для успішного виконання тієї чи іншої трудової діяльності. При укладанні професіограми фахівця соціономічних професій ми апелювали до таких правил: специфічність (конкретність) опису певної діяльності;

комплексність і динамічність вивчення; системність; ідентичність; використання якісно-кількісних методів. Професіограма фахівця соціономічних професій містить: загальні відомості про професію, зміст діяльності, засоби діяльності, умови праці, перелік обсягу знань і умінь, які необхідні для успішної професійної діяльності; характеристику видів і тривалості професійного навчання, можливості підвищення кваліфікації, характеристику суб'єкта діяльності та психодраму.

Встановлено, що професіограма міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій охоплює як професійні, так і соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії з навколишнім соціальним середовищем у межах фаху, а також самопочуття та самоприйняття особистості в постійно мінливому соціумі; вона, як аспект індивідуальної свідомості, відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політикою, є тим набором альтернативних складових, який необхідний людині для реалізації своїх соціальних цілей, частково перевірених на власному досвіді; в ній чітко виокремлюється те, що усвідомлене фахівцем, прийняте ним унаслідок роздумів, розуміння, співвідношення, й те, що засвоєне особистістю на рівні професійних стереотипів та прийняте як керівництво до дії.

Визначено та схарактеризовано зміст структурних компонентів міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій: мотиваційний (відображає позитивне, ціннісне ставлення індивіда до майбутньої професійної діяльності та рівень умотивованості до формування міжкультурної компетентності), когнітивний (визначає сукупність знань, здатностей, необхідних для (для успішної життєдіяльності і виконання професійних функцій) роботи у міжкультурному середовищі), діяльнісний (відображає професійно-педагогічні вміння / професійно-необхідні уміння й індивідуальні навички, необхідні фахівцю соціономічних професій для спільної професійної діяльності в міжкультурному середовищі), комунікативний (включає знання про зміст професійної комунікації в міжкультурному контексті та розвиненість комунікативних умінь), конативний (характеризує, передбачає здатність до рефлексії і рівень сформованості особистісно-професійних якостей фахівця).

Розроблено систему формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій, яку розуміємо як підсистему їх професійної підготовки, що має цілісний та циклічний характер, реалізується в усіх видах освітньої діяльності у ЗВО (навчальній, науково-дослідній, практичній, виховній, самоосвітній), охоплює сукупність взаємозв'язаних блоків і передбачає використання різноманітних форм, методів, засобів, підходів у процесі здійснення цілеспрямованого впливу на індивіда задля формування міжкультурної компетентності. Основою при проектуванні означеної системи слугувала професіограма особистості фахівця соціономічної професії.

Логіку здійснення освітнього процесу в результаті реалізації спроектованої системи відтворюють блоки: *концептуально-цільовий* (мета, завдання, методологічні підходи, принципи формування міжкультурної компетентності), *структурно-змістовий* (професіограма фахівця, зміст формування міжкультурної компетентності майбутнього фахівця соціономічної професії, компоненти міжкультурної компетентності), *процесуально-технологічний* (етапи, методи, форми і засоби початкової, практичної, науково-дослідної, виховної, самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій); *діагностично-результативний* (критерії, показники, рівні та результат сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій) та *організаційно-педагогічні умови* формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Запропонована модель системи зумовлює зв'язок, когерентність і цілісність освітнього процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Моделювання педагогічної системи формування міжкультурної компетентності є запорукою ефективності освітнього процесу. Змодельована педагогічна система допомагає належним чином збалансувати різні аспекти освітньої діяльності, дає змогу представити формування міжкультурної компетентності як цілісний педагогічний процес, що забезпечує навчання, виховання, соціалізацію та розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій.

## **РОЗДІЛ V. ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ТА ПЕРЕВІРКА ЇЇ ЕФЕКТИВНОСТІ**

### **5.1. Проектування і організація дослідно-експериментальної роботи з упровадження системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій**

Під дослідно-експериментальною роботою ми розуміємо пошук найбільш ефективної педагогічної системи через здійснення науково-дослідної роботи, розробку і реалізацію експерименту. Важливість і необхідність її проведення, на нашу думку, полягає в отриманні нового педагогічного знання, практичного досвіду та набутті міжкультурної компетентності. В основі дослідно-експериментальної роботи лежить педагогічний експеримент, який розуміємо як науково-поставлений дослід, зреалізований у процесі освітньої діяльності, що передбачає спостереження за змінами досліджуваного явища при дотриманні спеціально створених дослідником умов. Метою дослідно-експериментальної роботи передбачено апробацію розробленої нами системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі їх професійної підготовки у ЗВО. До завдань дослідно-експериментальної роботи відносимо: 1) пошук ЗВО-партнерів – учасників експерименту; 2) вивчення освітнього процесу у ЗВО з позиції ефективності формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; 3) підбір методики та діагностика початкового рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; 4) розробка та апробація системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; 5) діагностика та фіксація змін, що відбулися в процесі експериментального навчання; 6) обробка отриманих даних через застосування методів теоретичного аналізу і математичної статистики.

Відповідно до мети і завдань, зазначених вище, ми визначили таку логіку здійснюваного дослідження:

- 1) визначення етапів дослідно-експериментальної роботи;

2) розробка компонентно-рівневої шкали сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій;

3) розробка програми дослідно-експериментальної роботи щодо апробації системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій;

4) створення експериментальної та контрольної груп для перевірки ефективності зреалізованої системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій;

5) вивчення практики роботи ЗВО-партнерів з формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій та визначення організаційно-педагогічних умов, що забезпечать ефективність означеному процесу;

6) вивчення початкового рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у досліджуваних групах;

7) апробація системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі впровадження в експериментальній групі авторського навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення при дотриманні визначених організаційно-педагогічних умов;

8) проведення підсумкової діагностики рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій після апробації розробленої системи;

9) аналіз і узагальнення отриманих в результаті дослідно-експериментальної роботи даних.

Програма дослідно-експериментальної роботи містить такі етапи:

**підготовчо-організаційний етап** (січень – грудень 2016 р.), що передбачав визначення мети та завдань дослідно-експериментальної роботи; збір та аналіз даних щодо переліку, змісту та особливостей підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО; проведення переговорів із ЗВО задля їх участі в дослідно-експериментальній роботі та визначення ЗВО-партнерів; формування експериментальної та контрольної груп; висвітлення суті міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій та виокремлення її

структурних компонентів, критеріїв, показників та рівнів їх сформованості; розробка діагностичного інструментарію для виявлення рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО-партнерах; проведення констатувального зрізу для вивчення початкового рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у експериментальній і контрольній групах; розробку системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій авторського навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення та визначення організаційно-педагогічних умов її ефективності;

**формульовано-впроваджувальний етап** (січень 2017 р. – грудень 2019 р.), що передбачав апробацію системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій в експериментальній групі; поетапне (пропедевтичний (I–II семестри), базовий (III–IV семестри), інтегровальний (V–VI семестри) та творчий (VII–VIII семестри) впровадження авторського навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення при дотриманні визначених організаційно-педагогічних умов; моніторинг процесу впровадження авторського навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення з метою його вдосконалення та приведення у відповідність специфіці освітнього процесу у ЗВО-партнерах; проведення регулярних зустрічей, семінарів та круглих столів з науково-педагогічним колективом ЗВО-партнерів задля ознайомлення їх із особливостями впровадження авторського навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення та обговорення шляхів його вдосконалення; налагодження взаємодії із структурними підрозділами ЗВО-партнерів, які взяли на себе відповідальність долучитися до дослідно-експериментальної роботи та сприяти забачити існування визначених автором організаційно-педагогічних умов;

**узагальнювально-підсумковий етап** (січень-червень 2020 р.), що передбачає проведення підсумкового контрольного зрізу задля моніторингу рівнів сформованості МК майбутніх фахівців соціономічних професій у контрольних та експериментальних групах ЗВО-партнерів; кореляція отриманих в результаті дослідження даних, їх обробку, систематизацію та оприлюднення отриманих

результатів; формулювання загальних висновків і рекомендацій щодо подальшого впровадження розробленої автором системи в освітній процес ЗВО; внесення змін, коректив у програму дослідно-експериментальної роботи, проектуванні її повторної реалізації.

Детальніше розкриємо особливості реалізації дослідно-експериментальної роботи на кожному з виокремлених вище етапів.

Термін проведення дослідно-експериментальної роботи: вересень 2016 р. – червень 2020 р. Участь у дослідно-експериментальній роботі взяли студенти та науково-педагогічний колектив таких ЗВО партнерів: Волинський національний педагогічний університет імені Лесі Українки, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (ПНУ ім. В. Стефаника), Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (ТНПУ ім. В. Гнатюка), Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (УДПУ ім. П. Тичини), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», ДВНЗ «Ужгородський університет», Університет імені Альфреда Нобеля.

Учасників експерименту з числа здобувачів вищої освіти ступеня бакалавра восьми ЗВО-партнерів розподілено у дві групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). В ЕГ увійшли студенти бакалаврату спеціальності «Соціальна робота» Волинського національного педагогічного університету імені Лесі Українки, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ ім. В. Гнатюка), Тоді як представники Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», ДВНЗ «Ужгородський університет», Університету імені Альфреда Нобеля увійшли до складу контрольної групи. Зазначимо, що до ЕГ та КГ увійшли усі студенти академічних груп бакалаврату, які станом на перше вересня 2016 р. були зараховані на перший курс спеціальності «Соціальна робота» денної форми навчання у відповідних ЗВО-партнерах. Розподіл академічних груп між ЕГ та КГ був випадковим. Варто зазначити, організація

навчання у визначених групах відрізнялася тим, що у ЕГ перевірялася ефективність системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі її професійної підготовки у ЗВО через упровадження авторського навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення та визначених організаційно-педагогічних умов.

Основним з емпіричних методів дослідження був природній та перетворювальний педагогічний експеримент(Є Сівашінская) [489], який відбувався в умовах звичайного освітнього процесу та передбачав цілеспрямовану організацію експерименту задля перевірки дієвості розробленої автором системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО. Педагогічний експеримент відбувся у три етапи (С. Сисоєва) [493], (Н. Тверезовська) [522]: **констатувальний**, мета якого полягає у початковому контролі рівнів сформованості міжкультурної компетентності, що припав на кінець **підготовчо-організаційного етапу** дослідно-експериментальної роботи; **формувальний**, метою якого передбачено впровадження розробленої автором системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців, що співпав з **формуально-впроваджувальним етапом** дослідно-експериментальної роботи; **контролюючий**, мета якого полягає у визначенні ефективності проведеної роботи з апробації системи і заключний контроль рівнів сформованості означеної компетентності, що співпав з **узагальнювально-підсумковим етапом** дослідно-експериментальної роботи.

У **констатувальному** етапі експерименту взяли участь студенти першого року навчання спеціальності «Соціальна робота» освітніх програм бакалаврату «Соціальна робота» та «Соціальна педагогіка» ЗВО-партнерів. На цьому етапі розроблено діагностичний інструментарій та діагностовано початкові рівні сформованості міжкультурної компетентності у студентів ЕГ та КГ груп ЗВО-партнерів. Отримані в результаті діагностики дані подані у підрозділі 5.4. дисертації.

Аналіз опрацьованої нами літератури засвідчив, що існує багато видів оцінок, що використовуються для діагностики рівнів сформованості міжкультурної компетентності. У «Довіднику з міжкультурної компетентності» Альвіно Е. Фантіні висвітлює різні фокуси, напрями, типи, формати та стратегії



різних підходів до оцінювання рівні означеного феномену. На основі їх аналізу ми дійшли до узагальнення, що кожен із виокремлених інструментів різниться тим, які показники він оцінює, і тим, як він їх оцінює. А. Фантіні розкриває відмінності окремих інструментів оцінювання, наголошуючи при цьому на особливостях їх застосування. Дослідник також актуалізує ідею, що оскільки зміст і саме розуміння міжкультурної компетентності може різнитися, тому важливо мати можливість вибрати такий інструментарій, тест або комбінацію тестів, який/які в найбільшій мірі є аплікативними в кожному конкретному випадку (Н. Рукс) (N. Ryks) [851]. Опираючись на позицію А. Фантіні, нами розроблено авторський інструментарій для оцінки рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій (Додаток 3). За основу взято концепцію методики Альвіно Е. Фантіні, яка полягає в тому, що для діагностики міжкультурної компетентності доцільно моніторити ступінь сформованості виокремлених показників і на їх основі визначати загальний рівень сформованості досліджуваного феномену. При розробці авторського інструментарію оцінки рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій нами враховано український контекст та авторське розуміння компонентів, критеріїв та показників сформованості міжкультурної компетентності. Розроблений інструментарій має форму самозаповнюваного опитувальника, який містить сто суджень, структурованих блоками відповідно до визначених структурних компонентів міжкультурної компетентності та показників, виокремлених для їх діагностики. В основі опитувальника лежить шкала Лайкерта (Н. Рукс) (N. Ryks) [851]. Респондент має змогу оцінити ступінь своєї згоди або незгоди з кожним із запропонованих суджень, виходячи із свого особистого уявлення. В опитувальнику використовується 5 градацій: 1 (однозначно ні); 2 (скоріше ні, аніж так); 3 (скоріше так; аніж ні); 4 (так); 5 (однозначно так). Опитувальник також містить блок запитань, які дозволяють отримати особисті дані про реципієнтів.

Формувальний етап експерименту реалізовувався під час **формуально-впроваджувального етапу** дослідно-експериментальної роботи та проводився впродовж навчання студентів на першому (I-II семестри), другому (III-IV семестри), третьому (V-VI семестрах) і четвертому (VII-VIII семестрах) роках

навчання у ЗВО. На цьому етапі експерименту впроваджено розроблену систему формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій в освітній процес ЗВО-партнерів, студенти яких увійшли у ЕГ. Впровадження розробленої системи (ВНУ імені Лесі Українки, НДУ імені Миколи Гоголя, ПНУ ім. В. Стефаника, ТНПУ ім. В.Гнатюка) передбачало імплементацію авторського навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення, що сприяло формуванню міжкультурної компетентності (підрозділ 5.2.) та упровадження виокремлених організаційно-педагогічних умов (підрозділ 5.3.). Вибірку склали студенти, що увійшли в ЕГ та були залучені на констатувальному етапі експерименту.

Зазначимо, що Міністерством освіти і науки України розроблено Рекомендації з навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти [447], які можуть використовуватись ЗВО у практичній роботі. Відповідно до Законів України «Про освіту» [188] і «Про вищу освіту» [189], останні мають право самостійно вирішувати питання складу і змісту навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з урахуванням вимог законодавства. При цьому варто враховувати специфіку закладу вищої освіти, галузі знань та/або спеціальності, конкретної освітньої програми тощо. Згідно Рекомендацій, основним документом навчально-методичного забезпечення дисципліни є робоча програма навчальної дисципліни, вимоги до змісту якої встановлені п. 38 Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності [410]. До основних документів і форм навчально-методичного забезпечення дисципліни також можуть відноситися підручники і навчальні посібники, також авторські матеріали, розроблені викладачем: конспекти лекцій, методичні вказівки та рекомендації, індивідуальні завдання, збірники ситуаційних завдань (кейсів), приклади розв'язування типових задач чи виконання типових завдань, презентації, ілюстративні матеріали, каталоги ресурсів, тощо. Методичні розробки лекцій, семінарських та практичних робіт, лабораторних робіт, опорних конспектів, методичних рекомендацій з вивчення окремих дисциплін, розділів, тем сукупно складають навчально-методичний комплекс викладання окремих навчальних дисциплін. Структура і зміст останніх визначається викладачами та кафедрою (групою забезпечення ОП), виходячи з необхідності максимально

повного надання здобувачам освіти всієї інформації та матеріалів, необхідних для успішного вивчення дисципліни.

Для ефективного формування міжкультурної компетентності необхідно забезпечити відповідний змістово-технологічний супровід, що передбачає поєднання відповідних форм, методів, прийомів і засобів навчання з урахуванням специфіки спеціальності. У нашому випадку, зміст міжкультурної компетентності відображається у всіх видах діяльності студентів бакалаврату у ЗВО-партнерах: навчальній (через змістове збагачення фахових навчальних дисциплін), практичній (наповнення програм практичної підготовки цільовими завданнями конструктивного характеру, зорієтованими на роботу у міжкультурному середовищі; проходження практики в соціальних агентствах, що передбачають роботу з представниками різних культур тощо), виховній (долучення та організація активностей з популяризації культурного різноманіття, участь у волонтерській діяльності; розробка і реалізація соціальних та соціокультурних проєктів), науково-дослідної (проведення наукових досліджень з означеної тематики з можливістю представлення результатів своїх напрацювань) та самоосвітній (участь у позааудиторійній діяльності ЗВО; заходах, організованих у неформальній та інформальній освіті) (Рис. 5.1). Тобто у процесі формувального етапу експерименту відбувалося інтегрування змістово-технологічного забезпечення формування міжкультурної компетентності безпосередньо у зміст, форми й методи процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій (соціальних працівників і соціальних педагогів) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти і передбачало імплементацію у процес підготовки розробленого автором дослідження навчально-методичного забезпечення. Під навчально-методичним забезпеченням ми маємо на увазі активності, пули освітнього, навчального, виховного характеру, зреалізовані у різних видах діяльності (навчальній, практичній, науково-дослідній, виховній, самовиховній) у процесі підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій задля формування у них міжкультурної компетентності.

Курс Етапи	Види діяльності студентів у ЗВО у процесі їх професійної підготовки				
	Навчальна	виховна	Практична	самоосвіт ня	науково- дослідна
	фахові курси обов'язкового та вибіркового блоків, наповнені змістом міжкультурної компететності; імплементація інтерактивних форм і методів навчання	долучення до активностей з популяризації культурного різноманіття	проходження практики в соціальних агентствах, що передбачають роботу з представниками різних культур	участь у позааудиторній діяльності ЗВО; у неформальній та інформальній освіті	проведення наукових досліджень з означеної тематики з можливістю представлення результатів своїх напрацювань
<b>1 курс - пропедевтичний етап</b>	Іноземна мова; Основи професійної комунікації	<b>Долучення до заходів активностей</b>			
<b>2 курс – базовий етап</b>	Соціальна педагогіка, Соціальна політика, Народознавство				
<b>3 курс – інтегруючий етап</b>	Етика професійної діяльності, Соціальна робота з різними групами клієнтів	<b>Організація заходів:</b>			
<b>4 курс – творчий етап</b>	Конфліктологія, Технології соціальної роботи за кордоном				
	<b>ЗНАННЯ-РОЗУМІННЯ-ДОСВІД</b>	<b>ЗДАТНІСТЬ ДО ДІЯЛЬНОСТІ; ЗДАТНІСТЬ ДО НАЛАГОДЖЕННЯ КОМУНІКАЦІЇ</b>	<b>ФОРМУВАННЯ ЯКОСТЕЙ</b>		<b>РЕФЛЕКСІЯ</b>

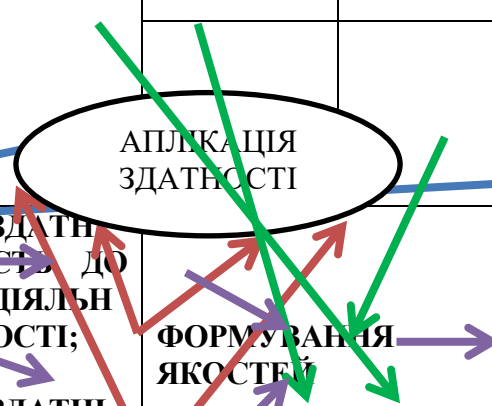


Рис. 5.1. Інтеграція навчально-методичного та змістово-технологічне забезпечення формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процес їх підготовки у ЗВО

Упровадження розробленого навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі їх професійної підготовки у ЗВО відбувалося поетапно на усіх курсах. При цьому відбувалося напашарування професійно-необхідних знань, вмінь і навичок, формування здатності до професійної діяльності у міжкультурному середовищі, здатності до налагодження комунікації та міжкультурної взаємодії, професійно зумовлених особистісних якостей.

На першому етапі – *пропедевтичному* – зреалізовувалася ідея актуалізації перед студентами міжкультурності сучасного буття людини та її професійної діяльності, суті міжкультурної компетентності; відбувалося введення студентів в розуміння міжкультурної компетентності, ознайомлення їх із змістом, компонентами, особливостями формування. Для цього запропоновано опанування вступних навчальних курсів, в контексті вивчення яких студенти мали можливість сформуванню базового уявлення про міжкультурну компетентність, зробити висновки про необхідність її формування як у майбутніх фахівців соціономічних професій. Вступні дисципліни на 1-му курсі здійснюють безпосередній вплив на свідомість студентів та формують у них мотивацію до подальшого засвоєння фахових знань, виконують функцію надання їм елементарних знань, що в подальшому забезпечать розвиток у них пізнавальних здібностей і досвіду взаємодії та міжкультурного спілкування, а також формування основних навичок професійної діяльності у міжкультурному середовищі. У процесі такої пропедевтики під керівництвом викладача у студентів розвивається бажання і вміння вчитися, формуються основи критичного мислення, інтерес до пізнання та здатність до засвоєння соціального досвіду. Про зацікавленість тематикою міжкультурності свідчить частота та кількість залучених студентів до виховних заходів міжкультурної тематики, що проводяться у ЗВО.

Другий етап – *базовий* – передбачає формування у студентів базових знань про культуру, традиції, релігії, мови, історію формування різних народів, етносів і спільнот, особливості відмінностей кожної нації, етносу, культурного

угруповання, які проживають на території України та за її межами; засвоєння гуманістичних ідеалів як основи міжнародних і міжкультурних відносин, цінностей та культурних відмінностей різних народів, які проживають в Україні та за її межами; виховання неприйняття расизму, ксенофобії та дискримінації, поваги до унікальності й універсальності кожної культури, уважливого й толерантного ставлення до представників інших культур. На цьому етапі у майбутнього фахівця продовжує формуватися умотивованість до роботи в міжкультурній спільноті, міжкультурній команді та ефективного виконання своїх професійних обов'язків. Завдяки участі у заходах, що реалізуються в процесі впровадження авторської системи формування міжкультурної компетентності студенти мали змогу зрозуміти необхідність і доцільність гуманізації відносин між державами та народами; вплив культури на формування світогляду, поведінки і мислення людей; відмінності між власною культурою та культурою й мовою представників інших народів; необхідність і доцільність вивчення і визнання культури народів, етносів, спільнот, їх культурних і національних особливостей і проявів (моральних норм, заборон, правил поведінки і спілкування) тощо.

Третій етап – *інтегровальний* – передбачає формування знань, умінь та навичок, що дозволять майбутньому фахівцю працювати у міжкультурному середовищі, в установах і організаціях, що надають послуги з урахуванням національно-культурної специфіки отримувачів/споживачів. На цьому етапі відбувається: формування критичного мислення, цінностей та особистісно-професійних якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності у міжкультурному середовищі; поглиблення знань про національно-культурні та етно-культурні особливості налагодження взаємодії в процесі квазі-професійної діяльності; засвоєння знань про традиції та звичаї, менталітет представників інших країн, релігій, культур, народностей та етносів; розвиток саморегуляції, стійкості і узгодженості поведінки з урахуванням типу ментальності; формування вміння будувати та користуватися соціо- і культурно зумовленими сценаріями, специфічними моделями поведінки; вдосконалення всіх компонентів

міжкультурної компетентності та їх критеріїв і показників в період практики, самостійної та інформальної освіти; формування гнучкості, здатності до імпровізації, товариськості, толерантності, організованості, уважності та мобільності.

Четвертий етап – *творчий* – характеризується поглибленням і вдосконаленням міжкультурної компетентності, сформованістю цінностей, професійно значущих особистісно-моральних якостей фахівця; систематизацією знань про роль, місце і значення міжкультурної компетентності в гуманізації системи міжнародних відносин, в житті в житті країн і людей, основні концепти міжкультурної компетентності; стабілізацією спрямованості комунікативної діяльності в постійно змінних комунікативних ситуаціях; формуванням умінь виконувати професійні функції в міжкультурному середовищі, налагоджувати взаємодію між представниками різних культур; коригуванням усіх компонентів міжкультурної компетентності; формуванням емпатії, толерантності тощо.

У результаті проходження усіх етапів впровадження розробленого автором змістово-технологічного забезпечення студенти мали змогу сформувати відповідні знання та розуміння міжкультурної компетентності, цінності та якості особистості, необхідні для провадження професійної діяльності у міжкультурному середовищі, виробити необхідні навички та апробувати їх у діяльності задля колективного добробуту і стійкого розвитку як в локальній так і глобальній проекції.

На *узагальнювально-підсумковому* етапі дослідження проводився контрольний етап експерименту задля моніторингу і узагальнення результатів наукового пошуку. Вибірку склали ті самі студенти, які були залучені в констатувальному (ЕГ та КГ) і формувальному (ЕГ та КГ) етапах експерименту. Визначення рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій після формувального етапу експерименту здійснювалося на основі застосування тої ж методики, що й на констатувальному етапі експерименту. Отримані на контрольному етапі експерименту дані подано у підрозділі 5.4, у якому висвітлено й результати порівняння рівнів сформованості

міжкультурної компетентності до початку формувального етапу експерименту та після нього у ЕГ та КГ для оцінювання ефективності запропонованої системи формування означеного феномену.

Обробка отриманих даних в результаті дослідження здійснювалася з використанням методів математичної статистики і теорії ймовірностей. Статистичну обробку і аналіз отриманих результатів з дослідження ефективності впровадження авторської системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО-партнерах ми подаємо у підрозділі 5.4.

## **5.2. Навчально-методичне та змістово-технологічне забезпечення процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій**

Вважаємо за доцільне у цьому підрозділі дисертації схарактеризувати розроблене нами навчально-методичне та змістово-технологічне забезпечення, імплементація яких у ЗВО-партнерах була спрямована на формування міжкультурної компетентності у здобувачів вищої освіти.

Оскільки навчальна діяльність студентів відіграє одну з домінуючих ролей при формуванні у них міжкультурної компетентності так як вона забезпечує засвоєння майбутніми фахівцями соціономічних професій не тільки професійно-орієнтованих знань, але й знань про провідні тенденції розвитку світової спільноти та проблеми міжнародних і міжкультурних відносин в сучасних умовах; історію, культуру, традиції, ментальність представників інших країн; міжкультурну взаємодію, цінності, моральні норми, заборони усвідомлення (розуміння) сутності, змісту, і важливості міжкультурної компетентності. У навчальній діяльності майбутні фахівці соціономічних професій мають можливість зрозуміти роль і значення міжкультурної компетентності у попередженні та ліквідації міжкультурних конфліктів, зла і насилля в сучасному світі; необхідності і доцільності гуманізації відносин між державами і народами;



впливу культури на розвиток людської цивілізації, світогляд, поведінку і мислення людей; необхідність і доцільність вивчення та визнання культури народів, етносів, їх національних особливості і проявів (моральних норм, заборон, правил поведінки і спілкування), толерантного ставлення до своїх клієнтів у процесі професійної діяльності тощо.

Контент аналіз ОП спеціальності 231 «Соціальна робота» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та навчальних планів ЗВО України, які виступили експериментальним майданчиком для впровадження розробленої системи, дав підстави для висновку, що навчальні дисципліни обов'язкового та вибіркового блоків мають значний потенціал для засвоєння необхідного багажу знань щодо розуміння суті і формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Аналіз змісту усіх курсів, передбачених навчальними планами означених вище ЗВО, дозволив виокремити низку дисциплін, в контексті викладання яких можна акцентувати увагу студентів на міжкультурній компетентності, основних її аспектах, що буде сприяти її формуванню у майбутніх фахівців соціономічних професій. Нами запропоновано викладачам, що їх викладають, доповнити виокремлені навчальні дисциплін змістовими модулями, темами, завданнями, науково-дослідними роботами, проектами, з проблеми, що досліджується. Змістове наповнення навчальних дисциплін фахової підготовки формувалося на основі результатів вхідного опитування здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» освітнього рівня бакалавр ЗВО-партнерів.

Так як ми передбачали залучення до участі у дослідно-експериментальній роботі студентів бакалаврату ЗВО-партнерів, розроблене автором навчально-методичне та змістово-технологічне забезпечення впроваджувалося поетапно на кожному році навчання в контексті вивчення відповідних навчальних дисциплін. Таким чином студенти мали можливість послідовно осмислювати та розвивати свою міжкультурну компетентність впродовж усього періоду навчання. Авторкою дослідження також розроблено спецкурс, до якого студенти мали можливість

долучитися у позанавчальний час задля поглиблення своїх знань з міжкультурної компетентності.

Зупинимось більш детально на змістовому збагаченні програм окремих навчальних дисциплін, що пропонуються для вивчення студентам бакалаврату спеціальності «Соціальна робота» ВНУ імені Лесі Українки, НДУ імені Миколи Гоголя, ПНУ ім. В. Стефаника, ТНПУ ім. В.Гнатюка модулями та темами, що стосуються формування міжкультурної компетентності.

Авторкою дисертаційного дослідження запропоновано доповнити робочі програми низки фахових дисциплін темами та змістовими модулями з тематики дослідження. На початковому – пропедевдичному етапі – пріоритетними в контексті реалізації системи є дві навчальні дисципліни (Іноземна мова та Основи професійної комунікації (Комунікативна компетентність фахівця/Тренінг з соціальної комунікації)). Останній курс має різні назви у навчальних планах ЗВО-партнерів, однак аналіз анотацій та робочих програм з курсу засвідчує про його змістову схожість.

Як уже зазначалося, поетапне впровадження самої системи у професійну підготовку забезпечує формування усіх структурних компонентів міжкультурної компетентності шляхом нашарування процесів. Зокрема, на першому етапі передбачено формування у студентів міжкультурної обізнаності та здатності будувати міжкультурну комунікацію через ознайомлення із концепцією міжкультурного середовища й особливостями взаємодії з ним, налагодження міжкультурної взаємодії та діалогу. Відповідно, студенти ЕГ при вивченні двох навчальних дисциплін (Іноземна мова (1 курс) та Основи професійної комунікації/Комунікативна компетентність фахівця/Тренінг з соціальної комунікації (1 курс)) мали можливість опанувати комплекс знань, які ми структурували у два контексти: соціокультурний та комунікативний і сформувані відповідні вміння.

*Соціокультурний контекст* передбачав засвоєння студентами у процесі вивчення «Іноземної мови» лінгвокраїнознавчих, історико-культурних, етнокультурних знань, формування умінь використовувати у професійній

діяльності соціально та культурно зумовлені сценарії, національно- та етнологічно-специфічні моделі поведінки. При вивченні курсу акцент робився на: глобалізаційних процесах, які мають місце у світі та в Україні, позитивних і негативних тенденціях цього процесу, їх впливу на формування соціуму, процеси державотворення та розвиток індивіда; визначенні соціальної справедливості, трактування рівності та нерівності, дискримінаційних процесів і причин, що їх породжують; вивченні основних підходів до розуміння терпимості, поваги до представників різних культур, народностей, етносів та їх права на самовизначення; опануванні історії, культури, звичаїв, ментальності представників інших країн і народів, особливостей налагодження взаємодії з ними; визначенні міжкультурної взаємодії та налагодженні діалогу з представниками різних культур.

Аналіз змістово-технологічного забезпечення означеного курсу засвідчив, що популярністю у студентів користувалися інтерактивні форми і методи. Метод інтерактивного моделювання, що використовувався на заняттях з іноземної мови, дозволив свідомо відтворювати студентам різні індивідуальні та групові ситуації міжкультурної взаємодії та комунікації; аналізувати й оцінювати типові та нетипові ситуації з майбутньої практики; краще ознайомитися і вивчити способи та види стосунків, які виникають міжкультурних контактах; обговорити на занятті проблемної ситуації, що виникли при спілкуванні між представниками різних культур.

Результатом вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова» є сформованість здатності розуміти роль і значення міжкультурності в сучасному світі; її необхідності і доцільності при налагодженні відносин між державами і народами; вплив на розвиток людської цивілізації та світогляд, поведінку і мислення людей; необхідність і доцільність її вивчення культури, традицій, звичаїв різних народів, етносів, їх національних особливості і проявів (моральних норм, заборон, правил поведінки і спілкування) тощо.

*Комунікативний контекст* передбачав оволодіння студентами від час вивчення курсу «Основи професійної комунікації/Комунікативна компетентність

фахівця/Тренінг з соціальної комунікації» комунікативними техніками налагодження взаємодії з представниками різних культур, засвоєння знань про відмінності у спілкуванні між представниками рідної та різних культур, розвиток здатності до сприйняття і засвоєння інформації, формування умінь пошуку, опрацювання та застосування інформації для вирішення професійних завдань. У процесі вивчення означеного курсу студенти мали можливість опанувати теми, присвячені вивченню: сутності, змісту й особливостей міжкультурної взаємодії і міжкультурного діалогу, його важливості і необхідності в сучасному світі і суспільстві; особливостей спілкування та взаємодії з представниками інших культур та народів.

При вивченні курсу студенти формували уміння: визначати проблеми та проблемні ситуації комунікативного характеру, що пов'язані з міжкультурністю; конструктивно їх розв'язувати; спілкуватися та налагоджувати міжкультурну взаємодію (на основі наявних міжкультурних знань, навичок та ставлень); вести діалог у процесі професійної міжкультурної взаємодії. При вивченні курсу на семінарських та практичних заняттях для опрацювання комплексних комунікативних навичок використовувалися рольові ігри. Студенти працювали у парах, або мікрогрупах, де кожен наділявся певною роллю. Виконання цих ролей дозволило дослідити звичну поведінку студента в типових ситуаціях і пропрацювати механізми та патерни поведінки в нетипових ситуаціях, вийти із зони комфорту та засвоїти дії, необхідні для роботи в міжкультурному середовищі. Застосування рольових ігор давало змогу студентам вирішувати проблеми, дотримуючись процедур, імітуючи їх майбутню професійну діяльність, проявити свою креативність та подивитися на себе з боку. Аналіз поведінки студента під час програвання тої чи іншої ролі підлягав аналізу з боку інших учасників, що дало змогу акцентувати увагу на позитивних сторонах і проговорити проблемні ситуації та помилки, які не варто повторювати у майбутній професійній діяльності. Популярністю серед студентів користувався *метод стимуляції*. Його суть полягає у штучному створенні проблемної ситуації міжкультурного характеру чи міжкультурного спілкування, обговоренні та прогнозуванні перспективних варіантів її вирішення на основі

застосування творчого підходу. Сингулятивні ситуації допомагають увійти в образ представника іншої культури.

Результатом вивчення навчальної дисципліни є «Основи професійної комунікації/Комунікативна компетентність фахівця/Тренінг з соціальної комунікації» є сформована здатність до міжкультурної взаємодії і побудови міжкультурного діалогу, бажання (вмотивованість) співпрацювати з представниками різних культур, національностей, етносів, релігійних конфесій; усвідомлення себе як частинки міжкультурної спільноти; пізнання мови та комунікації та суспільства в цілому.

У результаті опанування на першому році навчання двох фундаментальних для формування міжкультурної компетентності курсів майбутні фахівці соціономічних професій ЗВО-партнерів мали можливість не тільки засвоїти фонові знання про особливості культур різних народів світу, особливостей налагодження комунікації і взаємодії, діалогу, але також сформувати умотивованість до пізнання надбань світової культури, різноманіття світу і себе у цьому світі; зануритися в міжкультурний світовий простір, щоб в подальшому інтегруватися в нього. Отримані знання та сформовані вміння стали основою для надбудови другого етапу формування міжкультурної компетентності майбутні фахівці соціономічних професій. На – другому, базовому етапі – формуються компетенції іншомовного спілкування, необхідні для роботи у міжкультурному середовищі, поглиблюється і розширюється продуктивний і рецептивний матеріал з міжкультурної тематики.

На другому році навчання студенти означених ЗВО-партнерів продовжили працювати над вивченням іноземної мови та мали можливість поглибити не тільки свої знання з вивчення мови, але й дослідити традиції, культуру, історії, особливості комунікації, налагодження взаємодії з представниками різних народностей, етнічних груп. Знання іноземної мови дає можливість фахівцям налагодити ефективну взаємодію, порозумітися та вести діалог у міжкультурному середовищі. Застосування таких методів як метод «живої книги», проєктів допомогло зануритись в потенційне, цікаве для студентів міжкультурне

середовище та вивчити характерні для тої чи іншої спільноти культурні особливості, стиль життя, цінності та моральні норми. Також запропоновано додати до змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова» для студентів другокурсників теми країнознавчого характеру задля ознайомлення студентів з культурою інших країн, особливостями провадження їхньої професійної діяльності в міжкультурному соціумі і принципами налагодження діалогу культур.

Країнознавчий підхід при вивченні іноземної мови використовувався як фактор розвивального навчання. Такий підхід мав пізнавальне значення, так як розширював загальний кругозір здобувачів та формував міжкультурну компетентність, тобто аналітичні вміння та навички при вивченні зарубіжних культур при зіставленні з власною культурою і традиціями. Знання культури країни сприяло більш глибокому розумінню іноземної мови, в тому числі й на професійному рівні. Застосування країнознавчого підходу на заняттях дозволило оновити окремі компоненти змісту навчання; заглибитися в культуру, звичаї, традиції, історію, цінності, релігію країни про яку йшла мова у текстах, рекомендованих для вивчення. Використання ілюстративного матеріалу на заняттях дозволило глибше зануритися в зміст запропонованих текстів (карти, листівки, фото, відео, меню, рекламні проспекти, тощо); реалізувати принципи комунікативності, новизни, наочності та функціональності. Застосування на заняттях з іноземної мови країнознавчого аспекту сприяло підвищенню інтересу до самої дисципліни та створенню позитивної мотивації для подальшого пізнання культур, традицій, історії й міжкультурності в цілому.

У результаті вивчення іноземної мови, яка запланована для вивчення студентами першого та другого року навчання, формувалася система знань, умінь і навичок з практичного застосування мови як засобу міжкультурного спілкування, культурознавчих знань, що слугує основою для формування їх міжкультурної компетентності.

У процесі вивчення навчальної дисципліни «Народознавство (етнопедагогіка) у соціальній роботі» студенти 2-го курсу мали змогу ознайомитися

з основними засадами української етнопедагогіки; оволодіти знаннями, уміннями й навичками з народного досвіду освіти і виховання; опанувати суть основних понять української етнопедагогіки, суть ідеалу національного виховання; сформувати здатність розуміти значення культури як форми людського існування і керуватися у своїй діяльності базовими культурними цінностями, сучасними принципами толерантності, діалогу культур та співпраці; оволодіти системою знань у галузі культурології, історії, етнічної психології й педагогіки, уміннями толерантного сприйняття соціальних і культурних відмінностей, шанобливого і дбайливого ставлення до історичної спадщини і культурних традицій різних народів.

Вивчення цього курсу дозволило студентам засвоїти: основні концепції виникнення і розвитку народів, етносів, які проживають на території сучасної України, витоки народної педагогіки; норми загальнолюдської моралі, що є основою народної педагогіки; особливості обрядовості; основи народної дипломатії, народного етикету; сутність міжетнічного спілкування, методи підготовки до міжкультурної взаємодії, шляхи і засоби формування культури міжнаціонального спілкування; принципи і технології формування культури міжнаціонального спілкування тощо. Студенти також мають вміння використовувати набутий досвід та потенціал у формуванні толерантності і навичок міжкультурної взаємодії.

Підготовка реферативних матеріалів, доповідей, презентацій, письмових есе в рамках підготовки студентами до семінарських занять з курсу дозволили їм: здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації з різних джерел для вирішення професійних завдань і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між соціальними подіями та явищами; аналізувати соціально-психологічні процеси в малих та великих групах; формулювати власні обґрунтовані судження на основі аналізу соціальної проблеми тощо.

Навчальну дисципліну «*Соціальна політика*» доповнено темами: «Соціальна політика в епоху глобалізаційних процесів», яка присвячена вивченню політичного устрою різних держав світу; особливостей сучасних типів соціальних

держав і класифікації моделей соціальної політики; міжнародних і національних соціальних стандартів і нормативів; способів кооперації з колегами, праці в колективі; основних положень і методів вирішення соціальних і професійних завдань; «Механізми реалізації соціальної політики у XX-XXI століттях», у контексті вивчення якої студенти мали змогу ознайомитися з концепціями та особливостями реалізації соціальної політики різних держав світу до 2020 р. та проблемами, що виникали; структурою органів державної влади, особливостями соціального захисту.

У результаті вивчення цього курсу студенти ознайомилися з базовими знаннями з міжнародної соціальної політики; пропрацювали провідні тенденції розвитку світової спільноти в сучасних умовах; топові проблеми міжнародних і міжкультурних відносин в сучасних умовах й опанували навички застосування отриманих знань на практиці через застосування моделювання професійної діяльності як інтерактивного методу навчання. На семінарських заняттях студенти також мали змогу працювати з типовими кейсами та розбирати ситуації з реальної практики. У кейсах були запропоновані ситуації, які вимагали прийняття рішення в умовах невизначеності, розмитості і складності. Кейси були різними за рівнем узагальнення і складності.

Навчальну дисципліну *«Соціальна педагогіка»* доповнено темами: «Пріоритетні напрями соціальної педагогіки та соціально-педагогічної діяльності у сучасних соціокультурних умовах», присвяченій вивченню основних позицій науковців щодо соціально-педагогічного вирішення завдань соціального розвитку індивіда (групи, суспільства) в умовах наростання соціально-політичних, соціально-економічних і екологічних проблем суспільства; аналізу основ організації соціально-педагогічної підтримки індивіда на різних етапах його життєвого шляху та в різних культурних контекстах; висвітленню базових засад формування гуманістичних соціальних установок в соціумі як одного з найважливіших завдань соціальної педагогіки; «Розроблення технологій соціально-педагогічного захисту та підтримки представників різних груп дітей та молоді у процесі соціального виховання», у процесі вивчення якої студенти мали



змогу ознайомитися особливостями роботи соціального педагога, соціального працівника з представниками різних народностей, етносів із числа дітей і молоді в міжкультурному середовищі закладу освіти; роллю і значенням міжкультурного виховання у гармонізації і гуманізації міжнародних відносин і міжкультурної взаємодії в сучасному світі.

Студенти-другокурсники ЗВО-партнерів мали можливість долучатися до культурно-дозвіллевих заходів міжкультурного контексту, що пропонували університети та громадські об'єднання й організації. Студентів особливо зацікавили такі заходи: тижні культури певних країн, конкурси, фестивалі, святкування за традиціями різних країн світу тощо. Участь у різного роду активностях дозволяє студентам зрозуміти особливості представників інших культур і налагодити успішні контакти з ними. Останнє неможливе без практичних навичок міжкультурного спілкування та реальної взаємодії з представниками різних культур. Участь у таких заходах засвідчує не тільки зацікавленість студентів подіями і бажанням дізнатися більше про культуру, звичаї, традиції представників інших народів світу.

Формуванню міжкультурної компетентності сприяє організація і проведення міжнародних науково-практичних конференцій студентів. В процесі їх проведення студенти мають можливість ознайомлюватися з доповідями іноземних учасників, актуальними для них проблемами, оцінювати схожість і відмінності в інтересах і підходах до їх вирішення, визначити прогресивні ідеї, що заслуговують упровадження в нашій країні, набувати досвід реального спілкування із представниками інших культур.

У результаті вивчення означених вище навчальних предметів та залучення до різних соціальних, соціально культурних і культурно-дозвіллевих активностей у ЗВО й регіоні, участь у тренінгах з розвитку толерантності, комунікативних навичок, зацікавленість у проходженні практичної підготовки в соціальних установах, які пропонують послуги для представників різних народностей, етносів на другому курсі в процесі реалізації базового етапу впровадження авторського навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення

системи дозволили сформувати у студентів: – умотивованість до формування міжкультурної компетентності, – бажання інтегруватися в міжкультурний світовий простір; – знання і розуміння власних культурних рамок (історію свого народу, культуру і менталітет групи, етносу, групи, до якої належить сам студент); – розуміння культурних рамок (історію, культуру і менталітет народів, етносів і національностей, які проживають на території України), міжнародних правил міжкультурної взаємодії; – бажання ознайомитися з надбаннями та здобутками світової культурної спадщини; зацікавленість у спілкуванні та взаємодії з представниками інших культур і народів; готовність сприймати і пристосовуватися до «іншої» культури (сприймати її психологічні, соціальні та інші відмінності); – здатність робити порівняння важливих аспектів власної мови і культури та мови і культури представників інших культур і народів; здатність визначати проблеми, проблемні ситуації комунікативного професійного характеру, що пов'язані з міжкультурністю середовища.

У контексті реалізації третього етапу – *інтегрувального* – студенти мали змогу опанувати низку навчальних дисциплін, зорієнтованих на розвиток компонентів міжкультурної компетентності. Зокрема, вони вивчали навчальну дисципліну «Етика соціальної роботи», яку, відповідно до рекомендацій авторки дослідження було доповнено такими темами: 1) «Етичні аспекти роботи соціального працівника в міжкультурній спільноті», під час вивчення якої студенти мали змогу здійснити аналіз основних підходів і принципів роботи фахівців соціономічних професій в умовах міжкультурної спільноти та проблем, що при цьому виникають. Застосування на практичному занятті методу «розігрування ситуації в ролях» дозволило здобувачам змоделювати специфіку роботи фахівця в міжкультурній спільноті, членами якої є представники різних расових та етнічних груп; 2) «Професійні цінності та принципи соціальної роботи: міжкультурний аспект», у процесі вивчення якої розглянуто особливості професійних цінностей соціальної роботи з позицій міжкультурності; проаналізовано результати соціологічних досліджень стратифікації цінностей українського суспільства, уявлень про професійні цінності фахівця соціальної

сфери; схарактеризовано рівні, види цінностей та особливості формування ціннісних орієнтацій у сучасних умовах; обговорено базові етичні принципи етики соціальної роботи, в структуру яких з ХХІ ст. входить принцип «сприяння соціальній справедливості», під слід розуміти залучення фахівців з соціальної роботи до утвердження соціальної справедливості у суспільстві в цілому та стосовно кожного окремого індивіда; протистояння дискримінації; повагу до етнічного та культурного різноманіття; надання доступу до справедливого розподілу ресурсів і послуг; протистояння несправедливій політиці, практиці розвитку солідарності (Т. Семигіна) [481]; 3) «Особистісно-моральні якості», в якій аналізуються якості, необхідні для роботи в міжкультурному середовищі; обґрунтовується доцільність і виробнича необхідність формування у фахівців таких якостей як толерантність (як прояву терпимості до неоднозначності); емпатія (як здатність зрозуміти співрозмовника, його стан, почуття, емоції); стресостійкість (як стійкість до стресових ситуацій, дратівних факторів у міжкультурному середовищі); відсутність упереджень (як здатність сприймати людину такою як вона є); комунікабельність (як здатність налагоджувати контакт з іншими людьми) а також гнучкість мислення, чесність, справедливість, тактовність, відповідальність, доброзичливість, миролюбність, тощо.

У рамках вивчення використовувався метод проблемних ситуацій, суть якого полягала в створенні й аналізі ситуацій, при яких відбувається трансформація інтелектуально-етичних проблем в емоційні. При обговоренні таких ситуацій на практичних заняттях студенти усвідомлюють недостатність знань, інформації про засоби, ресурси, які ними використовуються, тому активно долучаються до їх вивчення і пошуку, використовуючи наявні ресурси. Таким чином, здобувачі самостійно ставлять собі завдання та працюють над їх вирішенням, розвиваючи при цьому власні можливості, які є необхідними для роботи в міжкультурному середовищі. Актуальною є постановка різного роду запитань, наприклад, «Про що слід пам'ятати при побудові взаємин з християнином та мусульманином?» Як у культурі кожного народу відображається

спосіб його життя, цінності?», «Які цінності є притаманними для фахівця, який працює в міжкультурному середовищі? та ін.)

Мета вивчення означеної дисципліни полягала у розвитку міжкультурної компетентності студентів через формування у них внутрішнього прийняття багатогранності міжкультурної картини світу як однієї з провідних загальнолюдських цінностей; позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності як фахівця і особистості, що є одночасно носієм як національної культури так і носієм і провісником (пропагандистом) міжкультурності (розуміння, визнання і захист культурних та національних відмінностей (звичаїв, традицій); розвиток у студентів таких професійно особистісних якостей, як емпатія, толерантність, терпимість у міжнаціональних, міжкультурних і соціальних відносинах тощо. У результаті вивчення цього курсу студенти сформували здатність до побудови довірливих дружніх відносин з представником/представниками іншої культури, професійної співпраці, особистісних (родинних, сімейних) взаємин з ними; обстоювання власної життєвої позиції в міжкультурному середовищі, поважаючи і враховуючи при цьому позицію інших людей/людини.

У процесі вивчення курсу «Особливості соціалізації особистості» студенти мали змогу ознайомитися зі змістом, суттю та особливостями соціалізації особистості впродовж життя задля набуття вмінь розробки й реалізації програми з позитивної соціалізації особистості та середовищі; навчити визначати чинники, що впливають на процес соціалізації, попереджувати й вирішувати проблеми, що виникають в процесі розвитку особистості. Опанування означеного курсу допомагає студентам сформувати здатність аналізувати соціально-значущі проблеми та їх вплив на сталий розвиток індивіда; сформувати уявлення про особливості соціалізації у різні вікові періоди, враховуючи міжкультурний контекст; використовувати методи профілактики для запобігання можливих відхилень у психічному розвитку, порушень поведінки, міжособистісних стосунків, для розв'язання конфліктів, попередження соціальних ризиків та складних життєвих обставин.

Застосування індивідуальних та групових методів на лекційних, семінарських заняттях з курсу в процесі виконання студентами передбачених робочою програмою дисципліни тем дозволили здобувачам вищої освіти не тільки поглибити свої знання з проєктивних напрямів соціалізації особистості в міжкультурному контексті, але й напрацювати власний досвід з розв'язання практичних проблем, кейсів, що мають безпосереднє відношення до майбутньої професійної діяльності. На першому семінарському занятті, завдяки використанню методів «відкритого мікрофону», дискусії студенти ознайомилися із суттю та характеристикою факторів соціалізації (мегафактори, макрофактори, мезофактори, мікрофактори), охарактеризувати їх вплив на соціалізацію особистості; визначити роль глобалізаційних процесів на процес соціалізації індивіда, групи, суспільства; висвітлити роль суспільства, держави, нації, етносу, субкультури, групи у соціалізації особи; визначити відмінності соціалізації мешканців міст і селищ, представників різних культур у містах та селах. Студенти, в рамках вивчення означеного курсу, дискутували на теми «Роль контркультурних організацій як фактора десоціалізації» та «Механізми ефективної соціалізації особи в міжкультурному середовищі».

Навчальну дисципліну «Соціальна робота з різними групами клієнтів» доповнено темою «Сучасні тенденції соціальної роботи з особливими групами клієнтів у різних країнах світу», в процесі вивчення якої студенти опанували особливості роботи з різними категоріями та групами клієнтів в умовах розвитку демократичних засад суспільства, зокрема з урахуванням принципу рівності прав і свобод представників різних соціальних груп суспільства, усвідомлюючи цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку; сформувати уміння і навички щодо організації цілеспрямованого та раціонального втручання в процес розв'язання проблем різних категорій та груп клієнтів та задоволення їх потреб з позиції їх культурної, національної та етнічної приналежності.

На цьому етапі формування міжкультурної компетентності студенти виступили співorganізаторами низки заходів міжкультурного характеру, які

відбувалися як в ЗВО так і в місті. Зокрема, у ЗВО-партнерах з 2018 р. традиційними стали «Міжнародні культурні зустрічі» («Intercultural event»), на яких студенти-іноземці мають можливість представити історію та культуру своїх країн; продемонструвати найбільш цікаві елементи традицій та власні творчі вміння через особливості одягу, танці, музику та пісні. Українські студенти, натомість, організовують різного роду заходи («Андріївські вечорниці», «Свято Різдва», «Вертеп» тощо), присвячені висвітленню власних традицій, історії, культури тощо. У ЗВО-партнерах з 2018 р. відбуваються концерти, на яких студенти виконують пісні країн, представниками яких вони є. такий підхід сприяє формуванню міжкультурного середовища у ЗВО.

Регулярно відбувалися заходи і активності студентів з популяризації міжкультурності. Зокрема, 31 жовтня 2019 р. в ПК Березіль (м. Тернопіль) в рамках ініціативи «Тернопіль – студентська столиця» відбулось підписання меморандуму про співпрацю між ректорами чотирьох університетів та мером Тернополя. Окрім відзначення кращих іноземних студентів, пройшло дійство «Зараз у Тернополі» («INTERnopilNOW»), де іноземні студенти ЗВО представили культурне різноманіття своїх країн та культур.

На цьому етапі є вкрай важливою для формуванні міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій є самоосвітня діяльність, так як вона дає змогу задовольнити індивідуальні освітні потреби кожного окремого студента. Таку можливість авторка дослідження запропонувала завдяки розробці та проведено низки тренінгів для студентів третьокурсників ЗВО-партнерів, серед яких особливою популярністю користувалися такі тренінги як: «Толерантність. Профілактика упереджень, стереотипів і дискримінації щодо представників інших культур», «Права людини як підґрунтя формування толерантності», «Міжкультурна комунікація і компетенція: особливості вербальної і невербальної комунікації», «Міжкультурна комунікація: обмін досвідом з представниками», «Формування міжкультурної компетентності»; «Міжкультурна компетентність в соціальній роботі: ризики, виклики, права, обов'язки». Напрацювання з цих тренінгів лягли в основу розробки навчальних

посібників з формування міжкультурної компетентності та дистанційного курсу, про який мова піде далі.

Вивчення означених вище навчальних дисциплін, проходження практики у відповідних установах, активна участь у соціальних, соціально-культурних та культурно-дозвілєвих заходах та заходах інформальної освіти дало можливість студентам третього курсу:

- засвоїти цінності, моральні норми, особливості поведінки і традицій представників інших культур, що навчаються у ЗВО, що дозволяє мінімізувати непорозуміння при комунікації та оптимізувати міжкультурну взаємодію;

- ознайомитися з різними культурними групами, що проживають у регіоні, їх особливостями, цінностями, моральними нормами;

- оволодіти професійно зумовленими знаннями, технологіями професійної діяльності, необхідними для успішного виконання професійних функцій і ролей у міжкультурному середовищі;

- сформувати здатність до виконання професійних завдань і функцій в умовах міжкультурного середовища та міжкультурної команди; здійснювати моніторинг виробничої ситуації й аналізувати її та вибудовувати стратегію професійної діяльності з врахуванням міжкультурного контексту;

- передбачати результати професійних дій і вчинків із врахуванням міжкультурного контексту;

- сформувати здатність обирати оптимальну модель поведінки та змінювати її відповідно до ситуації міжкультурної взаємодії, обговорювати та порівнювати різні моделі поведінки представників власної культури з моделями поведінки, що притаманні представникам інших культур і народів;

- сформувати здатність розпізнати ознаки культурного шоку та розробити стратегії його попередження і подолання; реалізовувати етапи міжкультурної адаптації; проявляти толерантність, емпатійність, стресостійкість, компромісність, тактовність у взаємодії з представниками інших культур, тощо.

На четвертому етапі (творчому етапі) – студенти вивчали навчальну дисципліну «Соціальна конфліктологія»/«Конфліктологія», яка передбачає

ознайомлення з суттю, структурою, класифікацією, попередженням та розв'язанням конфліктів. Означений курс доповнено низкою тем: 1) «Міжкультурний конфлікт і його специфіка», яка присвячена аналізу структури і змісту міжкультурних конфліктів; їх динаміки і типології, форми перебігу і способів врегулювання. Студенти також мали змогу ознайомитися з правовими основами попередження і вирішення міжкультурних конфліктів у світі та в Україні. Вивчення означеної теми забезпечить формування у студентів знань про особливості налагодження взаємодії між людьми та управління ними у різних соціокультурних умовах; 2) «Конфлікт цінностей, види та особливості прояву», у процесі вивчення якої студенти опанували основні конфлікти цінностей та їх вплив на суспільні процеси, особливості та принципи налагодження міжкультурних взаємодій з представниками різних ціннісних орієнтацій, з носіями конкуруючих ідеалів, проаналізували ідеальні типи взаємодії культур тощо.

У процесі вивчення означеного курсу важливим є використання методу «Ажурна пилка» («Мозаїка»), що є ефективним засобом отримання значної кількості інформації впродовж короткого проміжку часу і гарною можливістю вирішити проблему нестачі часу через невелику кількість годин, відведених на вивчення означених вище тем. Застосування цього методу передбачає розподіл студентів на «домашні групи», кожен член якої має проаналізувати та засвоїти інформацію з тем, що вивчаються. Таким чином, студенти, що є членами різних груп стають «експертами» з різних питань, які, на наступному етапі, делегують поважного експерта в іншу групу для обміну інформацією, думками. Таким чином, поглиблюються знання та розуміння певного матеріалу в нових групах. Після цього вони повертаються в свої «домашні» групи, для того, щоб поділитися отриманою від «експертів» з інших груп інформацією з членами своєї «домашньої» групи. Для цього, учасники «домашньої групи» вступають у діалог, роблять висновки, узагальнення. Застосування означеного методу передбачає організацію навчального процесу таким чином, щоб усі учасники освітнього процесу мали змогу отримати відповідні знання, навчаючи один одного. Для



перевірки рівня засвоєння матеріалу викладач може використати будь-яку форму контролю.

У процесі викладання курсу «Соціальна конфліктологія/Конфліктологія» важливим є долучення майбутніх соціальних працівників до виконання індивідуально-дослідних завдань, зорієнтованих на дослідження міжкультурних конфліктів, причин та шляхів їх подолання, форм, видів конфліктів, особливостей побудови культурного діалогу в умовах глобалізації світу, тощо.

В рамках вивчення означеного курсу студенти взяли участь у міжнародних тренінгах «Вирішення конфліктів шляхом побудови міжкультурного діалогу» та «Міжкультурна фасилітація при вирішенні конфліктів», що проводився громадською організацією СМГО «Центр європейських ініціатив» у співпраці із Фондацією «Щасливе дитинство» за підтримки Європейського Молодіжного Фонду Ради Європи та програми «Молодь у дії» Європейського Союзу. Основною метою тренінгів було: підвищення рівня поінформованості молодіжних лідерів з питань управління та вирішення конфліктів за допомогою міжкультурного діалогу; аналіз методів попередження та вирішення конфліктів; запобігання виникнення міжкультурних конфліктів через створення атмосфери взаєморозуміння і співробітництва між молодіжними лідерами з різних культур; оволодіння навичками фасилітації при налагодженні міжкультурної взаємодії та міжкультурного діалогу у громадах.

Метою курсу «Технології соціальної роботи за кордоном» є вивчення основних принципів, моделей, технологій, механізмів роботи фахівців соціономічних професій з різними групами клієнтів в різних країнах світу з акцентом на міжкультурному контексті. Студенти на лекційних заняттях мали змогу ознайомитися з досвідом організації соціальної роботи і соціальної освіти, моделями і системами соціального захисту населення в різних країнах світу; вивчити основні технології і методи соціальної роботи/соціально-педагогічної роботи за кордоном та їх використання у роботі з різними категоріями клієнтів.

Цікавим для студентів виявилися завдання для самостійної роботи, заплановані та зреалізовані в рамках вивчення курсу. Зокрема студенти мали змогу командами працювати над низкою тем, які згодом презентували та обговорювали на семінарських заняттях. Зокрема, такими темами були: «Міжкультурна компетентність у міжнародній соціальній роботі», «Міжкультурна комунікація у практиці соціальної роботи з різними категоріями клієнтів», «Міжкультурна компетентність як засіб управління міжкультурною взаємодією у соціальній роботі», «Розвиток міжкультурної компетентності у практиці соціальної роботи та в соціальній освіті», «Особливості надання соціальних послуг в міжкультурному суспільстві», «Соціальна справедливість та міжкультурність», «Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи у міжкультурному середовищі» та ін. Робота над самостійними завданнями передбачала постановку мети та завдань, актуальних запитань, на які студенти шукали відповіді в науковій літературі та під час стажування /навчання в рамках студентської академічної мобільності.

Як уже зазначалося вище, міжкультурна компетентність майбутніх фахівців соціономічних професій формується не тільки у процесі пізнання і осмислення міжкультурних знань, але й у процесі оволодіння студентами ефективними технологіями професійної діяльності у міжкультурному середовищі. У процесі вивчення «Технологій соціальної роботи за кордоном» студенти мали можливість опанувати інноваційні технології роботи з різними категоріями клієнтів в міжкультурному середовищі. На практичних заняттях студенти мали змогу апробувати оволодіння і застосування технологій, що мають особливе значення в міжкультурному контексті:

*міжкультурної консультативної* – технології, що передбачає роботу соціального працівника у державних установах з надання послуг соціальної допомоги та посередництва для іноземців, мігрантів, біженців. Суть цієї технології полягає в тому, що соціальний працівник виступає експертом з певного питання, наприклад, законодавства щодо місця проживання іноземця, систему охорони здоров'я, систему освіти тощо та пропонує клієнтам базові консультації

на місцях, супроводжує їх до установ та виконує функції перекладачів та помічників. Він намагається полегшити взаємозв'язок між клієнтом та установою;

*радикальної міжкультурної технології*, що передбачає захист прав знедолених мігрантів задля пом'якшення структурної дискримінації та утисків. Соціальний працівник не знаходиться у нейтральному положенні, але він бореться за права знедолених або соціально виключених мігрантів. Ця технологія зосереджена не лише на допомозі окремому клієнту, але й на зміні системи. Фахівець бореться зі структурною дискримінацією певних груп людей та несправедливим розподілом влади. Ця технологія є активістською за природою і може реалізовуватися як громадськими організаціями так і в рамках добровільних ініціатив та платформ окремих індивідів;

*партисипативної міжкультурної технології*, що передбачає залучення громади, активізацію мігрантів до участі у житті громади, підтримку взаємної співпраці мігрантів та громади локального рівня; орієнтована на посилення можливостей та зацікавленості мігрантів до участі у державних справах, роботу з спільнотою людей, що проживають разом, мають однаковий простір (будинки, квартал, село) та представлені людьми мігрантського походження. Ця технологія базується на переконанні, що залучення мігрантів до громадянського суспільства в тому місці, де вони проживають, може бути джерелом підтримки та потужним інструментом для позитивних змін задля сприяння гармонійному співіснуванню усіх жителів громади. Для цього соціальні працівники мають бути членами громади, оскільки важливо мати довіру людей і вміти пов'язувати людей різних інтересів та поглядів;

*міжкультурної медіації* – технології, що охоплює заходи щодо запобігання конфліктам між соціально різноманітними суб'єктами та їх вирішення у випадку виникнення конфліктів.

Застосування словесних методів навчання (зокрема методу дискусії) на цьому курсі дозволяє у короткий термін обговорити зі студентами велику за обсягом інформацію, визначити та проаналізувати проблеми, розробити ймовірні механізми їх вирішення; обґрунтувати студентам власні позиції, погляди на

виникнення проблем міжкультурного характеру та ймовірні шляхи їх вирішення; формувати вміння відстоювати свою; створити умови для розвитку критичного та рефлексивного мислення; формування досвіду пізнання нового й активного залучення до обговорення й відстоювання власної позиції.

Як уже зазначалося, основними формами організації навчання студентів у процесі формування їх міжкультурної компетентності виступали проблемні лекції-діалог. Зазначимо, що усі лекції, що проводилися в рамках викладання означених вище курсів, носили інтерактивний характер і передбачали застосування таких технічних засобів навчання, як комп'ютер, мультимедійний проектор, інтерактивні дошки MindMap і Padlet. При цьому студенти мали змогу ознайомитися з лекційним матеріалом перед початком заняття, виокремити незрозумілі аспекти та обговорити їх під час роботи в аудиторії. Частина інформації, закономірно, виносилася на самостійне опрацювання. Застосування «перевернутого класу» як методу навчання дозволив вивчати теоретичний матеріал дистанційно, а критично обговорювати його на занятті, практикуватися, дискутувати – в аудиторії (О. Кузьмінська) [276, с.89). Таким чином, студенти при виконанні завдань розвивали критичне мислення та креативність. Окремі, ключові моменти опрацьовували в групах, використовуючи MindMap та Padlet. Такий підхід сприяв кращому засвоєнню студентами матеріалу, особливо у випадках, де викладач визначав проблему, що потребувала дослідження та вирішення. Зазначимо, що лектор не тільки формулював проблему, а також й обговорював зі студентами можливі способи її розв'язання, залучаючи їх до обговорення, дискусії, прийняття рішення. Студенти мали змогу отримати хороші знання з міжкультурності через пізнання. активне та критичне мислення, дію, спільну працю над розв'язанням визначеної проблеми. Завдання викладача полягало в тому, щоб спрямувати розумову діяльність студентів у визначеному напрямі.

У результаті опанування означених вище курсів студенти оволоділи знаннями і технологіями професійної діяльності, необхідними для успішного виконання професійних функцій і ролей у міжкультурному середовищі; краще осмислили і зрозуміли роль і значення міжкультурної компетентності у попередженні та

ліквідації міжкультурних конфліктів, зла і насилля в сучасному світі; усвідомили значення і роль толерантного ставлення до національних особливостей (моральних норм, заборон, правил поведінки і спілкування); знаннями й розумінням способів запобігання та подолання міжкультурних розходжень і потенційних бар'єрів міжкультурної взаємодії між фахівцем і клієнтом /клієнтами у процесі професійної діяльності, між членами у міжкультурній команді фахівців, між студентами ЗВО, подолання культурних установок, норм, правил і упереджень власної культури; умінням спілкуватися з клієнтами під час виробничої (навчальної практики) (наскільки вони здатні проявляти гуманізм, повагу незалежно від віку, національності, етнічного походження клієнта/споживача соціальних, соціально-педагогічних. Психологічних та інших послуг); здатність (готовність) вміння висловлювати і обстоювати професійно спрямовану позицію в міжкультурному середовищі, враховуючи при та сформували здатність (готовність) до зміни власного світогляду, власної поведінки відповідно до зміни чи вимог міжкультурного контексту, до життєдіяльності в умовах міжкультурного середовища за умови необхідності постійної взаємодії з представниками різних культур, національностей, етнічних груп та здатність усвідомлено оцінити розвиток своєї міжкультурної компетентності як майбутнього фахівця.

Третьокурсники та четвертокурсники ЗВО-партнерів ініціювали та активно долучалися, під керівництвом авторки дослідження, до налагодження співпраці та спілкування з різними соціально-культурними інститутами, культурними організаціями («Товариство відродження польської культури Кременецького району Ю. Словацького», «Українсько-польське культурно-освітнє товариство імені Я. А. Міцкевича», «Культурно-освітнє товариство Тернопільської області», «Єврейська громада» та ін.), студентськими громадами африканського, азійського та південноамериканського походження. У співпраці з ними проводились різні міжкультурні заходи, пов'язані з популяризацією, ознайомленням з культурними традиціями, звичаями українського народу та народів, що представляють іноземні студенти. Було проведено низку *презентацій*

(«Таємничий світ Китаю», «Невідома Туреччина», «Традиції арабських країн», «Неймовірна Греція»; літературно-мистецькі заходи: «Пісенні традиції Африки», «Східні мотиви» тощо), *театралізованих вистав* («Чарівність Сходу», «Українське Різдво», «Давня Греція»), *бесід з іноземними гостями та студентами* («Культурне різноманіття», «Стереотипи та міжкультурне спілкування», «Наскільки ти толерантний?», «Що означає для людини бути трансгендером?», «Інтерпретація міжкультурних ситуацій у школі»), *суботніх переглядів та обговорення фільмів міжкультурного та етнографічного змісту, що відображають різні культури світу; майстер-класи* («Створення орігамі»); *екскурсій на етнокультурні свята і ярмарки.*

Питання толерантності до представників інших культур, націй, народів, на сучасному етапі розвитку нашої країни є непротим; проте ми помічали гармонізацію міжкультурних відносин між учасниками педагогічного процесу наприкінці кожної міжкультурної події, а також подолання труднощів у комунікативній та інших формах взаємодії з представниками різних етнічних спільнот. Загалом під час проведення й організації різних соціально-культурних заходів, що проводилися за спільної участі студентів та представників громадських організацій, панувала атмосфера згуртованості, злагоди та співпраці.

Безперечно важливу роль у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО має практична підготовка. Оскільки студенти першого та другого курсів тільки входили в освітній процес за обраною спеціальністю, ознайомлювалися в специфікою підготовки у ЗВО, адаптовувалися до освітнього процесу, дізнавалися про свою майбутню професію та намагалися визначитися із своїми потребами, інтересами та запитам, тому практична підготовка на першому та другому роках навчання носила здебільшого ознайомлювальний, волонтерський, благодійний характер. Здебільшого ми приділяли увагу формуванню мотиваційної та комунікативної складових компонентів міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Значна увага приділялася і набуттю студентами відповідних знань та формуванню позитивної мотивації до життя і здійснення професійної діяльності в

міжкультурному середовищі. Зусилля, потрачені на першому і другому курсах на формування означених компонентів міжкультурної компетентності, дали змогу студентам визначитися з своєю роллю та бажанням працювати у міжкультурному середовищі в майбутньому. Це також проявилось у бажаннях студентів вдосконалити свої вміння і навички роботи в міжкультурному контексті та необхідність апробувати отриманні знання на практиці у роботі з конкретними клієнтами. Тому практичну підготовку майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів у ЗВО-партнерах було зорієнтовано на забезпечення можливості роботи у міжкультурному середовищі. Для цього авторка дослідження провела онлайн-семінар з викладачами випускових кафедр та актуалізувала увагу викладачів, відповідальних за практичну підготовку студентів, на створення можливостей для формування діяльнісного компонента міжкультурної компетентності в процесі практики. На семінарі також було визначено та обговорено основні цілі практичної підготовки:

- ознайомитися з досвідом роботи агентства, його ресурсами, політикою та управлінськими процесами, персоналом та оцінка діяльності агентства в контексті надання послуг в міжкультурному середовищі;

- розвинути вміння здійснювати оцінку потреб населення та моніторинг наявних його ресурсів; визначати основні напрями соціальної роботи в громаді з врахуванням міжкультурного контексту;

- розвинути здатність налагоджувати та підтримувати комунікацію та взаємодію, формувати здатність і бажання працювати в міждисциплінарній команді з метою надання послуг в міжкультурному середовищі;

- сформувати уміння і навички виявлення та ідентифікації індивідуальних проблем, потреб та інтересів клієнта, планування та організації діяльності з надання соціальних послуг відповідно до виявлених проблем із врахуванням культурної, релігійної, расової приналежності клієнтів/отримувачів послуг;

- розвинути здатність розпізнавати та поважати культурні, релігійні, індивідуальні відмінності шляхом їх обговорення;

– розвинути професійну самосвідомість, здатність адекватно оцінювати власні уміння і навички, потреби, клієнта, агенції, громади через формування особистісно-професійних якостей та цінностей.

Під час практичного навчання студентів третього та четвертого курсів важливу роль відігравав методист з практики, який виконував функцію координатора; здійснював моніторинг реалізації поставлених перед студентами та агенціями цілей та періодично зустрічався зі студентами для обговорення проміжних результатів практики; відвідував агенцію та здійснював контроль під час практики; виступав у ролі супервізора, який допомагав студенту професійно розвиватися та зростати, набувати навичок роботи в міжкультурному середовищі.

Важливу роль у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО відіграє науково-дослідна діяльність. Як обов'язкова складова частина освітнього процесу у ЗВО, науково-дослідна діяльність передбачає виконання робіт дослідницького характеру, що передбачають науковий пошук, виконання досліджень, проведення пошуково-дослідних та експериментальних робіт, тощо. Студенти мають можливість долучатися до видів науково-дослідних робіт різного рівня складності, що є частиною освітнього процесу (реферати, есе, рецензії, індивідуально-дослідні завдання, курсові, бакалаврські та магістерські роботи) та інших робіт, що виконуються в позанавчальному процесі (діяльність наукових і проблемних гуртків, студентських лабораторій, участь у роботі конференцій, круглих столів, написання тез, доповідей, статей, рецензій, тощо).

Зазначимо, що студенти ЗВО-партнерів активно брали участь у науково-дослідній діяльності як в процесі вивчення окремих курсів, зорієнтованих змістово на формування міжкультурної компетентності), а також при проходженні практичної підготовки та у позааудиторній діяльності через участь у роботі науково-практичних конференцій, публікації тез і статей з означеної тематики. Низка студентів працювали над дослідженням проблем міжкультурності, міжкультурної компетентності, особливостей її формування у майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі виконання курсових і



кваліфікаційних робіт. Авторкою дослідження також розроблено та запропоновано низку рекомендацій, які були враховані викладачами навчальних дисциплін, про які ішла мова вище, у процесі їх викладання, а також практичної підготовки та науково-дослідної діяльності.

Під час реалізації розробленого навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій освітнього рівня бакалавр викладачі випускових кафедр стимулювали студентів до самостійного ознайомлення з прогресивним зарубіжним та українським досвідом означеного феномену та специфіки роботи в міжкультурному середовищі. Цьому процесу сприяли можливості Інтернет: перегляд виступів експертів, відеосюжетів, фільмів, результатів досліджень, сайтів, курсів з формування міжкультурної компетентності та міжкультурної комунікації, тощо. Зокрема авторка дослідження спільно зі студентами успішно пройшли два дистанційні курси англійською мовою: «Міжкультурна компетентність в освіті», запропонованого університетом Ісландії (The University of Iceland) й «Покращення міжкультурної компетентності», запропонованого університетом Америки (Purdue University) та отримали відповідні сертифікати («Intercultural Competency in Education», «Improve Your Intercultural Competence»).

Студенти другого, третього та четвертого курсів ЗВО-партнерів мали змогу взяти участь у роботі триденного авторського тренінгу з формування міжкультурної компетентності «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація» (Пришляк О., 2018). Його метою було сприяння формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій через розвиток здатності до здійснення професійної діяльності в міжкультурному середовищі. Під час тренінгу студенти мали змогу: ознайомитися з міжкультурністю, її різними проявами та проблемними аспектами; оволодіти методами, прийомами та засобами роботи в міжкультурній спільноті; оволодіти методикою організації процесу надання послуг в міжкультурному середовищі; бути залученими до різних аспектів міжкультурної практичної діяльності через

участь у рольових та ділових іграх; формувати толерантність до представників «інших» культур; розвинути позитивний соціальний потенціал: соціальний інтерес, соціальну чутливість, здатність до емпатії та симпатії. Тематами, які обговорювалися на тренінгу, були «Міжкультурна компетентність та навички міжкультурної комунікації як інвестиція у майбутнє», «Важливість толерантності в суспільстві», «Переваги міжкультурної комунікації», «Перешкоди міжкультурної комунікації», «Стереотипи та міжкультурна комунікація», «Національна ідентичність та ментальність», «Соціально-культурна ідентичність», «Міжкультурне спілкування на робочому місці», «Міжкультурно компетентна особистість: провідні її характеристики», «Сутність, передумови, типи міжкультурних конфліктів: шляхи подолання», «Міжкультурний діалог – подолання стереотипів», «Переоцінка культурних цінностей».

Дотримання виокремлених організаційно-педагогічних умов здійснювалося паралельно процесу впровадження навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення системи на освітньому рівні бакалавр у ЗВО-партнерах. Така взаємодія підходів сприяла ефективному формуванню означеного феномену студентів у процесі їх професійної підготовки у ЗВО.

Упровадження розробленого авторкою навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій освітнього рівня бакалавр відбувалося в повній мірі в 2016-2020 н. р. у ЗВО-партнерах. Постійний і регулярний моніторинг цього процесу, активна співпраця з викладачами випускових кафедр та робота з студентами дали змогу відрефлексувати та оцінити ефективність розробленого авторкою навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення формування міжкультурної компетентності; вносити зміни та корекцію.

Водночас зміни, що відбулися в системі професійної підготовки у зв'язку з пандемією, внесли свої корективи і в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО. На вимогу часу авторкою дослідження, на основі теоретичного матеріалу та пройдених дистанційних курсів (що згадуються вище), розроблено електронний курс англійською мовою

«Міжкультурна компетентність» («Intercultural competence») та розміщено в системі «Moodle». Курс містить три блоки завдань (Блок 1. «Основи міжкультурної компетентності» («Basics of intercultural competency»), Блок 2. «Навігація по різних культурах» («Navigating across different cultures»), Блок 3. «Розвиток невербальної та вербальної комунікації» («Developing nonverbal and verbal communication»), кожен з яких зорієнтований на формування міжкультурної компетентності у його слухачів. Зокрема, у першому блоці студенти виконують завдання «Основи міжкультурної компетентності» та проходять он-лайн тест для визначення власного рівня сформованості міжкультурної компетентності. У процесі виконання наступних завдань акцент робиться на важливості формування міжкультурної компетентності. Вивчення стереотипів, упередженого ставлення та дискримінації на прикладі навчального відео, де герої описують власний досвід; опрацювання базових елементів культури та моделі культурного айсберга сприяють цьому процесу. Необхідним кроком у розвитку міжкультурної компетентності є чітке розуміння кожним студентом себе як представника власної культури, тому студенти переглядають матеріали, в яких іноземці розповідають про Україну, дискутують про відмінності між західною та східною культурами з точки зору власної культурної перспективи. Студентам також пропонується ділитися власними переживаннями та роздумами про почуте на всіх етапах навчання.

Блок 2 «Навігація по різних культурах» допомагає студентам знайти відповідь на такі запитання: Що сприяє міжкультурній взаємодії та міжкультурному спілкуванню? Що таке міжкультурна свідомість? Чому питання різноманітності такі важливі в сучасному світі? Як різні культури впливають на світ в цілому і як вони покращують наш світ?, та інші. Навчальний матеріал сприяє поглибленню розуміння студентами особливостей і відмінностей світових культур та демонструє культурне різноманіття провідних країн світу. У цьому блоці студенти мають змогу вивчати світоглядні культурні рамки та самосвідомість, практикувати допитливість та формувати міжкультурну відкритість.

Блок 3. «Розвиток невербальної та вербальної комунікації» є заключним і дає студентам розуміння важливості чіткого спілкування для подолання культурних відмінностей та досягнення взаєморозуміння. Студенти, переглядаючи навчальні відео, мають можливість споглядати вербальне і навчатися невербальному міжкультурному спілкуванню. Зокрема, студенти вивчають і практикують типи невербальної комунікації. Також акцентовано увагу студентів на прикладах неправильно сприйнятого вербального спілкування. Окремі завдання стосуються розвитку міжкультурної емпатії до тих, хто за своєю культурою відрізняється від нас. Перевірка розуміння пройденого матеріалу відбувається у формі дискусій на всіх етапах навчання та у процесі підсумкового тестування. Курс містить додаткові завдання для практикування міжкультурної компетентності (Додаток А). Курс розраховано на 2 місяці з тижневим навантаженням до 3 год. та містить короткі статті, відеосюжети, відеофільми та питання і завдання для обговорення. Перевагою цього курсу є певна ступінь свободи і динамічності; тобто студенти/слухачі не є чітко регламентованими та обмеженими в часі; вони не прив'язані до певної години навчання, оскільки мають змогу самі собі обирати темп та години навчання. На більшості етапів навчання рекомендовано розміщувати власні коментарі, відповідати на публікації інших студентів/слухачів та задавати питання. Ми вважаємо, що участь у таких дискусіях є життєво важливою для навчання, формування та розвитку міжкультурної компетентності. Таким чином, реалізація авторського навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення у пілотних ЗВО на ОП бакалаврату при умові дотримання визначених організаційно-педагогічних умов сприяли формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій.

### **5.3. Організаційно-педагогічні умови ефективного функціонування системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій**

Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій потребує створення у ЗВО певних організаційно-педагогічних умов, які будуть сприяти досягненню поставленої мети і впровадженню розробленої системи. Умови – це обставини, сукупність об'єктивних можливостей, що спрямовані на досягнення поставленої мети; наявність передумов, відповідно до яких можна прогнозувати способи перетворення мети в певні конкретні форми, методи та прийоми роботи.

У сучасних тлумачних словниках поняття «умова» схарактеризоване як: «необхідна обставина, що уможлиблює здійснення, утворення чогось або сприяє чомусь» [86, с.879]. У науковій літературі дослідники «умову» трактують як: сукупність явищ зовнішнього і внутрішнього середовищ, які впливають на формування та розвиток конкретного явища (О. Волошина) [96, с. 206].

Аналіз змісту терміну «умова» дозволив нам визначити специфіку означеного феномену та схарактеризувати сутність організаційно-педагогічної умови, яку ми у контексті здійснюваного дослідження розуміємо як важливий компонент освітнього процесу у ЗВО, що включає зміст, форми, методи, принципи, середовище, діяльність, що сприяють формуванню МК майбутніх фахівців соціономічних професій.

У структурі організаційно-педагогічних умов виділяємо педагогічні, під якими І. Бабин [24] і А. Найн [356]) розуміють сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, прийомів і середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань; В. Андреев – обставини освітнього процесу, що передбачають цілеспрямований підбір, розробку і застосування різних елементів (змісту, форм і методів) навчального процесу задля виконання поставлених дидактичних задач [12, с.418-419]; В. Беліков – спеціально створені обставини в освітньому процесі, при яких забезпечуються найбільш ефективно його протікання [38, с.128]. Як бачимо, у сучасній педагогічній науці

спостерігається плюралізм підходів дослідників щодо визначення самого поняття «педагогічні умови». Ми поділяємо наукову позицію В. Белікова [38] і вважаємо, що саме спеціально створені умови можуть регулювати педагогічний процес та взаємодоповнювати його компоненти.

Організаційно-педагогічні умови є одним із різновидів педагогічних, у структурі яких, окрім самих «педагогічних» виокремлюємо «організаційні». У словнику психолого-педагогічних термінів і понять синонімами слова «організація» є об'єднання, облаштування, угруповання, приведення в систему, формування структури, адміністрування [498]. Стосовно освітнього процесу «організація» як поняття вживається для позначення упорядкованого дидактичного процесу, якому надають необхідну форму задля реалізації визначеної мети (І. Підласий) [399, с.25]. При цьому важливо забезпечити узгодженість взаємодії усіх елементів процесу (В. Мельниченко) [330].

Так як організаційно-педагогічні умови є інтегрованим поняттям, що містить педагогічну й організаційну складові, то у науковій літературі цей термін трактують як сукупність: можливостей, які забезпечують успішне вирішення педагогічних завдань (Є.Козирєва) [237, с.4-9]; форм, методів та прийомів, застосування яких сприяє досягненню поставленої мети в рамках реалізації педагогічної діяльності (В. Беліков) [38, с.235]; змісту, навчально-методичного забезпечення й інноваційного середовища (Н. Двудічанська) [149]; обставин, що забезпечують особливу педагогічну взаємодію усіх суб'єктів освітнього процесу задля цілеспрямованого, спланованого відбору і застосування форм, методів для досягнення визначеної мети педагогічної діяльності (С. Павлов) [384, с.14]]; принципів основ для успішної педагогічної діяльності та управління нею (О. Свєрчков) [476, с.279-282]; обставин взаємодії організаційних форм і педагогічного забезпечення (А. Галєєва) [101] та реалізації управлінської функції (Н. Двудічанська) [149] тощо. На основі аналізу запропонованих різними авторами тлумачень поняття «організаційно-педагогічні умови» О. Варецька виокремила чотири групи основних підходів до трактування означеного феномену: 1) фактори ефективності внутрішнього освітнього середовища; 2)

організаційні ресурси і заходи; 3) сукупність взаємопов'язаних обставин, що забезпечують цілеспрямоване управління освітнім процесом; 4) обставини освітнього процесу, які забезпечують досягнення поставленої мети [78].

Ми погоджуємося з позицією Н. Болюбаш, яка під «організаційно-педагогічними умовами» розуміє сукупність взаємопов'язаних факторів, необхідних для реалізації цілеспрямованого процесу формування професійної компетентності [58]. На нашу думку, організаційно-педагогічні умови – це спеціально створені у ЗВО обставини освітнього процесу, які забезпечують досягнення поставленої мети, тобто (відповідно до предмету і завдань здійснюваного нами дослідження) – формування МК майбутніх фахівців соціономічних професій.

Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідники виділяють низку груп умов, що, на їх думку, забезпечують ефективне формування МК майбутнього фахівця. Зокрема, С. Радул [437] до таких умов відносить: культурологічне спрямування професійної підготовки, активізація міжособистісної комунікації, міжкультурне спрямування науково-дослідної діяльності; І. Бахов [34] формування позитивної мотивації до оволодіння МК, застосування активних й інтерактивних методів навчання, запровадження дидактичної моделі формування професійної МК у навчальний процес. А. Щербакова [594] наголошує на: актуалізації полікультурного потенціалу змісту дисциплін фахової підготовки; використанні в освітньому процесі ЗВО інтерактивних методів, спрямованих на формування професійних якостей, умінь та навичок конструктивного міжкультурного міжособистісного спілкування; забезпеченні єдності аудиторної та позааудиторної роботи задля організації міжкультурного діалогу та формування толерантних взаємин між студентами. О. Тіщенко [530] виокремлює такі умови: розроблення інтегрованого міжкультурного і міждисциплінарного змісту освіти, що реалізується у всіх видах навчальної діяльності (аудиторній, позааудиторній навчально-пізнавальній, науково-дослідницькій, художньо-творчій, практичній); застосування інтерактивних, ігрових, тренінгових та дослідницьких форм і методів роботи; активне використання потенціалу

міжнародного контингенту студентів ЗВО, створення середовища міжкультурного спілкування для набуття досвіду комунікації з представниками різних культур.

О. Кричківська [267] серед організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної комунікативної компетентності виокремлює: поетапну реалізація імерсійної складової в процесі фахової підготовки; організацію віртуальних міжкультурних зв'язків; упровадження інноваційних форм навчального процесу; проектування мовного або мовленнєвого дискурсу, наближеного до професійного. О. Сніговська [507] наполягає на доцільності виокремлення таких педагогічних умов формування МК: систематизація та узагальнення знань студентів стосовно специфіки МК; забезпечення фасилітаційного супроводу мовно-фахової підготовки студентів; концептуалізація етнокультурної світоглядної настанови студентів.

Зазначимо, що окреслені вище педагогічні та організаційно-педагогічні умови не зовсім відповідають темі нашого дослідження. На основі опрацювання наукових здобутків щодо теоретичного аналізу суті, основних компонентів МК, напрацювань дослідників щодо теорій і моделей міжкультурної взаємодії і міжкультурної компетентності та способів їх формування у майбутніх фахівців соціономічних професій, а також власного досвіду педагогічної діяльності у ЗВО нами виокремлено такі організаційно-педагогічні умови:

- 1) умотивованість майбутніх фахівців соціономічних професій до навчання і професійної діяльності у міжкультурному середовищі;
- 2) створення міжкультурного освітнього середовища у ЗВО;
- 3) забезпечення активного саморозвитку та самовдосконалення через використання та інтеграцію інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Власне виокремлені організаційно-педагогічні умови будемо розглядати як сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених факторів, що забезпечують цілеспрямований та успішний процес формування МК майбутніх фахівців соціономічних професій в процесі їх фахової підготовки у ЗВО.



Першою організаційно-педагогічною умовою формування міжкультурної компетентності майбутніх майбутніх фахівців соціономічних професій, на нашу думку, є *їх мотивація до професійної діяльності в міжкультурному середовищі*.

На сучасному етапі соціально-економічного, політичного розвитку суспільства, що характеризується постійними змінами в усіх сферах і соціальних інститутах, особливо загострюється питання набуття майбутнім фахівцем таких знань, умінь, навичок і якостей (демократичність, толерантність, професійність, здатність розв'язувати проблеми), які дозволять йому брати участь та працювати в міжкультурному середовищі. Ці знання, вміння та навички, професійно зумовлені особистісні якості мають формуватися у процесі підготовки у ЗВО та проявлятися у позитивному ставленні до майбутньої діяльності у міжкультурному середовищі. Відповідно до цього необхідна позитивна мотивація, що зумовлена цілями, інтересами, нахилами та прагненнями особистості. Мотивація виступає основою потенціалу професійного розвитку фахівця та одним із чинників результативності його підготовки у ЗВО та залучення до професійної діяльності у майбутньому. Г. Данилова наголошує на важливості формування позитивної мотивації до навчання та створення сприятливої атмосфери на заняттях, налагодження партнерської взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу [144]. Мотивація виступає динамічним процесом, який спрямований на задоволення наявних мотивів, рушійною силою людської поведінки, однією з умов розвитку особистості.

Поняття «мотивація» в енциклопедії освіти трактується як система детермінант, стимулів, мотивів, причин, що спонукають людину до конкретної трудової діяльності. Система почуттів і переживань, уявлень і переконань, через які виражаються матеріальні, природні, духовні, та культурні потреби людини є мотивацією праці. Остання визначає інформаційне поле для цілепокладання, формування плану та програми трудової діяльності [174, с. 528].

З викладеного вище визначено, що мотивація тісно пов'язана з потребами як необхідністю створення для людини таких умов, які забезпечують її існування і самозабезпечення. У науковій літературі їх поділяють на 5 груп: фізіологічні,

екзистенційні, престижні, особистісні й духовні [918]. А. Маслоу [323] спробував розташувати усі потреби в суворій ієрархічній послідовності. В основі його ієрархії лежать первинні, а на вершині – вторинні потреби: пріоритетними для людини є потреби нижчих рівнів, що позначається на її мотивації. Аналізуючи теорію Д. Мак Клееланда М. Глоба [113] вважає, що людина живе заради задоволення потреб вищих рівнів, до яких він відносить прагнення до успіху, влади та визнання.

В. Валюнас в ієрархії потреб виділяє такі рівні: тілесні, що проявляються в фізіологічній мотивації; потреби у прив'язаності та любові – відображені в почуттєвій мотивації; потреби у приналежності до соціально-професійної групи – соціально-професійній мотивації, потреби у визнанні – лежать в основі особистісної мотивації; потреби у самовизначенні, саморозвитку та самоактуалізації – відображені у психологічній мотивації (В. Валюнас) [76, с.93].

Для нас актуальності набуває дослідження мотивації професійної діяльності, основним методологічним принципом якої є єдність діяльнісно-поведінкового та містово-когнітивного підходів. Вивчення цього принципу тісно пов'язане з дослідженням феномену самоактуалізації (С. Канюк) [217, с.79]. А. Маслоу, обґрунтовуючи теорію самоактуалізації, зазначає, що це процес, який спонукає прагнення до успіху. Механізм самоактуалізації, на думку вченого, реалізує потребу у діяльності, досягненні особистіснозначущих результатів, самовизначенні та стимулює рухатися до визначеної мети [323, с. 182].

На основі аналізу вище поданого, зазначимо, що з одного боку, мотивацію майбутніх фахівців соціономічних професій до професійної діяльності у міжкультурному середовищі варто розуміти як складну, ієрархічну систему установок і спонукань, що включає інтереси, потреби, прагнення, емоції, ціннісні орієнтації. З іншого боку, означену мотивацію слід також розглядати як систему мотивів, що спонукають до професійної діяльності у міжкультурному середовищі. В цьому контексті цікавою є позиція Є. Мамчура, який зазначає, що апелювати до поняття «мотив» маємо не для «означення переживання потреби, але для окреслення того об'єктивного, у чому ця потреба конкретизується в даних умовах

і на що спрямована діяльність, що спонукає її» [317]. Це пов'язано з тим, що в основі мотивів будь якої діяльності особистості лежать потреби, які перетворюються на мотиви при зустрічі з об'єктом діяльності або стимулом. Підтвердження того, що мотив є рушійною силою, яка спонукає особистість до дій, є визначення, запропоноване І. Мельничук [329]. Мотиви, на думку дослідниці, – це внутрішні або зовнішні стимули [329], а вже наявність в особистості готовності до дій, виникнення наміру, бажання або прагнення до виконання певної діяльності варто розуміти як «мотивацію» (С. Занюк) [191]. Тому для нас, в контексті здійснюваного дослідження, варто створити умови, які б породжували у студентів стимули до пізнання міжкультурності як феномену, специфіки професійної діяльності фахівців саме того фаху, який вони здобувають у ЗВО, у міжкультурному середовищі. Стимули породжують потреби, які стають важливими чинниками для формування знань, умінь і навичок, набуття досвіду та виховання особистісно-професійно якостей, ціннісних орієнтацій, необхідних для професійної діяльності у міжкультурному середовищі у майбутньому. В цілому, створення умов у ЗВО для набуття здатності у майбутніх фахівців соціономічних професій до діяльності у міжкультурному середовищі стимулює формування у них МК. Підтвердження наших міркувань щодо створення умов, які б мотивували студентів до засвоєння знань, набуття професійно-спрямованих умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності у міжкультурному середовищі у процесі їх підготовки у ЗВО ми знайшли у працях Н. Бакшеєвої і О. Вербицького. Учені вважають, що у контексті формування МК, мотивація студентів до освоєння нових знань, набуття умінь і навичок є відображенням комплексного поєднання різних мотивів, які спонукають їх до руху задля задоволення наявних потреб, інтересів, необхідності формування ціннісних орієнтацій, що є необхідними для професійної діяльності у міжкультурному середовищі [27, с.97]. Отже, варто узагальнити, що мотивація до професійної діяльності в міжкультурному середовищі у майбутньому може розглядатися як симбіоз пізнавальної та професійно-орієнтованої діяльності у ЗВО.

Для реалізації означеної умови у ЗВО-партнерах здійснювалася ціленаправлена діяльність з активізації пізнавального інтересу студентів шляхом: їх залучення до самостійного пошуку і набуття нових знань; збагачення змісту навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх фахівців міжкультурним контекстом та створення можливості для поетапного засвоєння запропонованого матеріалу; урізноманітнення навчальної діяльності шляхом впровадження інтерактивних форм та методів, поєднання теоретичних знань та їх практичного застосування; яскравість та емоційність навчального матеріалу та емоційність викладання; створення можливостей для індивідуалізації процесу фахового розвитку студентів у всіх видах навчальної діяльності у ЗВО. Важливе значення для реалізації означеної умови має зміна позиції викладача у освітньому процесі. Ефективний індивідуально орієнтований стиль викладання та спілкування педагога та студента, взаємна зацікавленість проблемою формування МК та роботи в міжкультурному середовищі, переорієнтація викладача від позиції передачі готових знань здобувачам вищої освіти до виконання ролі консультанта, керівника, який організовує та стимулює учасників навчальної діяльності не тільки посилює самостійну роботу студента, орієнтовану на заглиблення в питання міжкультурності, а також сприяє розвитку МК. Залучення студентів до усіх активностей (див підрозділ 5.2.), розроблених авторкою дослідження та зреалізованих під її безпосереднім керівництвом, сприяло, на нашу думку, реалізації означеної організаційно-педагогічної умови.

Другою організаційно-педагогічною умовою передбачено створення міжкультурного освітнього середовища у ЗВО-партнерах. Освітнє середовище вітчизняними та зарубіжними дослідниками характеризується як: природне та штучно створене соціокультурне оточення, яке включає зміст та різні види засобів освіти, що здатні забезпечити продуктивну діяльність студентів, їх розвиток завдяки створенню сприятливих для цього умов (Л. Макар) [314]; частина життєвого або соціального середовища, що проявляється у сукупності всіх освітніх факторів, які безпосередньо чи опосередковано впливають на студентів в освітньому процесі, створюючи при цьому простір для їх розвитку (О. Васильєва)

[80]. М. Братко під освітнім середовищем ЗВО розуміє комплекс цілеспрямовано організованих можливостей і ресурсів (особистісних, фінансово-організаційних, технологічних), необхідних для отримання фахової освіти та забезпечення загальнокультурного й особистісного розвитку усіх суб'єктів освітнього процесу [64].

Міжкультурне освітнє середовище ЗВО, на думку Н. Самойленко [472], є різновидом соціального середовища, у якому створені умови для повноцінної взаємодії та проживання представників різних соціокультурних груп, що відрізняються за національною й етнічною приналежністю. Водночас, це середовище вільне від дискримінації, ксенофобії, де усі мають можливість демонструвати свою приналежність до певної культурної, етнічної спільноти, ділитися своїми звичаями і традиціями, дотримуватися їх та поважати інші культури. Це освітній простір, що забезпечує можливість для культурного самовираження, залучення до світових культурних цінностей, міжкультурної комунікації, побудови толерантних відносин. Для цього необхідно налагодити взаємодію суб'єктів освітнього процесу ЗВО: адміністрації, викладачів, студентів та людей, з якими вступає у відносини іноземний студент.

Якісними ознаками ефективного міжкультурного освітнього середовища ЗВО є високий рівень культури та професіоналізму адміністрації і викладачів, якісна організація побуту усіх суб'єктів освітнього процесу, змістовна та наповнена особистісним сенсом спільна діяльність, можливість для задоволення широкого кола інтересів, потреб студентів тощо (Г. Твердохліб) [521].

У контексті реалізації цієї умови необхідно ознайомити викладачів ЗВО та студентів, в тому числі й іноземних, з особливостями культури інших народів, етносів, їх звичаями, традиціями, віруваннями, уявленнями про світ, соціально-побутовим укладом життя, сутністю культурного шоку. Це дозволить забезпечити розвиток культури взаємодії, взаємоповаги, взаєморозуміння, культурного діалогу, здатності до конструктивної співпраці, толерантного ставлення, поваги до культури, історії, мови власної та різних народів світу, національних цінностей, готовність допомагати представникам інших національностей, тощо.

Міжкультурне освітнє середовище ЗВО має бути спрямоване на формування толерантних відносин між представниками різних культур; усвідомлених й активних зв'язків як в середині різних соціокультурних груп так і між ними у процесі соціально-культурного, освітнього життя та діяльності; формування сприйняття людини як цінності, готовності зрозуміти її феноменальний світ, індивідуальність. Це можливим завдяки: побудови освітнього процесу на принципах взаємодопомоги, взаєморозуміння, діалогу, примирення; виховання потреби у самовдосконаленні та саморозвитку; формування толерантних, доброзичливих відносин та толерантної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу; забезпечення комфортності для кожного конкретного індивіда; прояву активності та творчості; зниження вияву недоброзичливості, нетолерантності; створення атмосфери довіри та взаємних симпатій, відчуття поваги та взаєморозуміння, можливості розкрити свої здібності, брати активну участь в освітньому процесі.

Основою реалізації цієї умови виступає організація освітнього процесу на засадах діалогу та демократії, через впровадження діалогових форм навчання, активне залучення усіх учасників процесу у соціалізаційну діяльність і діалог з студентами-представниками інших культур. Це допоможе студентам краще зрозуміти себе, усвідомити цінність інтересів і цінності інших людей та необхідність узгодження своїх потреб з потребами й установками інших людей, керуватися принципами поваги, справедливості, демократії, терпимості у побудові відносин з представниками інших культур.

Організація різноманітних відкритих заходів, упровадження в освітній процес тренінгів, рольових ігор, дискусій, обговорень буде сприяти встановленню в освітньому середовищі таких відносин, які формуватимуть довіру, толерантність, терпимість, турботу, відкритість до сприйняття та допомоги.

Задля упровадження означеної умови авторка дослідження спільно з викладачами і студентами організували у ЗВО-партнерах простір, сприятливий для того, щоб студенти мали змогу продемонструвати приналежність до інших культур, ділитися своїми звичаями та традиціями у толерантному, дружньому

колі людей. Цього можна було досягти при умови налагодження тісної співпраці адміністрації, викладачів та студентів. Основна роль у цьому процесі відводиться адміністрації, зокрема відділам по роботі з іноземними студентами, студентському самоврядуванню, активу та викладачам, які виступають і як носії знань, і як модератори нового міжкультурного середовища.

У процесі активного спостереження за діяльністю ЗВО-партнерів виявлено, що адміністрація закладів приділяє недостатньо уваги проблемам іноземних студентів, налагодженню взаємодії між ними та українськими здобувачами ВО. Це зумовило необхідність організації спеціального заходу у вигляді круглого столу для обговорення з адміністрацією та викладачами, які працюють з іноземними студентами, створення середовища рівних можливостей, де б кожен зміг проявити себе. На зустрічі обговорювалися питання, що стосувалися: змісту роботи з іноземними студентами; створення можливостей для ознайомлення з особливостями їх культури, традиціями, звичаями, віруваннями, уявленнями про світ; особливостями налагодження діалогічних і толерантних відносин. Особливий наголос робили на створенні у ЗВО міжкультурного освітнього середовища для успішної навчальної діяльності та професійного розвитку усіх учасників освітнього процесу.

Під час роботи круглого столу піднімалися та дискутувалися важливі теми, такі як: наставництво, міжкультурне середовище ЗВО, толерантні відносини, мир і права людини, міжкультурний діалог, супровід іноземних студентів у ЗВО, особливості професійно-педагогічного спілкування, стереотипи та установки. Усі учасники заходу дійшли до спільного висновку про те, що необхідно виявляти й викорінювати будь-які форми дискримінації в освітньому середовищі ЗВО та створити умови для прояву індивідуальності кожного окремого студента, його культурної, етнічної приналежності.

Основний наголос робився на побудові у ЗВО освітнього процесу, що базується на принципах міжкультурності, суб'єктності, взаємодопомоги, взаєморозуміння, діалогу; прийняття думки всіх учасників міжкультурного діалогу; виховання потреби у самовдосконаленні та саморозвитку; формування

толерантних відносин тощо [22, 34, 130, 172, 482]. Піднімалися та обговорювалися основні причини, що призводять до нетолерантного ставлення до представників «інших» культур, їх традицій, вірувань, таких як: невміння створювати нормальні умови для навчання; враховувати в роботі зі студентами їх індивідуально-психологічні особливості; неспроможність викладачів яскраво проявити свою педагогічну майстерність, організувати самостійну роботу, попереджувати конфліктні ситуації, грамотно розв'язувати нестандартні, суперечливі ситуації; недостатня тактовність викладачів; неграмотне стимулювання студентів через заохочення і покарання; неспроможність оптимально використовувати у процесі професійного формування майбутнього фахівця потенційні можливості дозвіллевої, соціокультурної діяльності та неформальних молодіжних об'єднань.

За результатами роботи круглого столу прийнято рішення поступово створювати у ЗВО-партнерах міжкультурне освітнє середовище, де б освітні та особисті інтереси, потреби, запити кожного окремого індивіда задовольнялися. Зокрема, у період проведення дослідно-експериментальної роботи у ЗВО-партнерах, студенти мали змогу активно долучатися до створення і занурення занурюватися у середовище міжкультурного простору. Для цього було організовано: відвідування Грецького, Ізраїльського, Китайського, Намібського, Сенегальського, Турецького культурних центрів, Центру японської культури і освіти. Цікавою є практика організації волонтерської допомоги студентам-іноземцям в контексті їх адаптації до ЗВО студентами-українцями, які при цьому мали змогу практикувати іноземну мову та вивчати особливості культури іноземних студентів. Вони спільно брали участь у підготовці і проведенні культурно-просвітніх заходів у ЗВО та за їх межами; участь в інтерактивних заходах у форматі «Живої Бібліотеки» [126] тощо.

У ТНПУ імені В. Гнатюка створено Інститут Конфуція, завдяки діяльності якого студенти мають можливість вивчати китайську мову та ознайомлюватися з культурою цієї країни. На етапі вдосконалення та творчої самореалізації студенти-іноземці ТНПУ ім. В. Гнатюка мали нагоду виступити в ролі «Живих



Книг» і самостійно підбирати матеріали, щоб представити історію, культуру, звичаї, традиції та побут своєї країни. Водночас, студенти-українці пішли далі та, консультируючись із автором дослідження, проявляли ініціативу у пошуку та підборі цікавої інформації про різні країни, їх культуру, особливості міжкультурних відносин та представляли свої напрацювання у процесі вивчення іноземної мови та на заняттях з курсу «Народознавство у соціальній роботі» у вигляді презентацій та доповідей з використанням мультимедійних зразків (фото, аудіо-, відео- записи, документальні та художні фільми тощо). Кожний студент підбирав матеріал і розповідав про одну культуру, країну, виступивши експертами з культури або специфіки комунікації одного конкретного народу або етносу.

Цікавими були й зустрічі, організовані студентами-іноземцями у ТНПУ ім. В.Гнатюка з представлення історії та культури своїх країн, найбільш цікавих елементів традицій та власних творчих умінь через вбрання, танці, музику та пісні. Відзначити слід концерт магістрів зі Словаччини, організований на факультеті мистецтв, на якому виконувалися словацькі, угорські та українські пісні у виконанні Яна Єндріховські та магістрів із Греції – на факультеті психології та педагогіки, які також цікаво й креативно демонстрували культурну спадщину своєї країни, культурні надбання й особливості та фольклору.

Заслуговує на увагу досвід організації діяльності Театру-студії Modern-Globe при факультеті міжнародних відносин ВНУ імені Лесі Українки, активними учасниками якого стали студенти і викладачі. Вони успішно підготували уже чотири вистави і навіть здійснили одні закордонні гастролі. Для надання інформаційно-консультаційних послуг студентам-українцям та іноземцям на факультеті міжнародних відносин у ВНУ імені Лесі Українки створено й успішно функціонує інформаційно-консультаційний центр «КОНСУЛ».

Цікавим нововведенням у ПНУ імені В. Стефаника є щорічний «Тиждень проектів», під час якого студенти мають можливість працювати у мультидисциплінарних командах та брати участь у проектній діяльності. Мета – підвищити рівень проектної культури всіх суб'єктів освітнього процесу, залучити студентів до активних форм позанавчальної діяльності та використання її

потенціалу для формування міжкультурної комунікації й толерантної поведінки. Завдяки тісній співпраці з Хорватією та Польщею в університеті ініційовано реалізацію проєкту «Україна-Хорватія: 10 кроків назустріч» та співпрацю з Університетом Адама Міцкевича в Познані. Згідно укладених між ВЗО угод студенти мають можливість брати участь в програмах обміну та краще пізнавати культуру інших народів.

Усі ВЗО-партнери взяли курс на інтернаціоналізацію освіти. Це проявляється в організації частих візитів в університети представників із закордону (ректорів, деканів, лекторів, практиків, представників посольств, дипломатів тощо). У двох із вище означених ВЗО (ПНУ імені Василя Стефаника та ТНПУ імені В. Гнатюка) прийнято стратегію інтернаціоналізації [148, 515], якою визначено основні вектори розвитку в освітній та науковій сферах, а також напрями міжнародної співпраці задля підвищення ефективності міжнародної діяльності та поступового інтегрування закладів у міжнародний освітньо-науковий простір.

Варто зазначити, що у всіх університетах-партнерах функціонують відділи міжнародних зв'язків, які безпосередньо відповідають за втілення стратегії інтернаціоналізації. Також, відділи активно долучалися до створення міжкультурного освітнього середовища, популяризації ідеї міжкультурності та формування МК майбутніх фахівців соціономічних професій через організацію можливостей для здійснення академічної мобільності (Н. Мирончук) [337]. Остання опція сприяла реалізації не тільки другої організаційно-педагогічної умови (беручи участь у програмах мобільності студенти мали змогу зануритися в культуру, звичаї та традиції інших народів), але й давала можливість здобувачам вищої освіти розвиватися та вдосконалюватися в обраній ними галузі. Саме створення можливостей для саморозвитку та самовдосконалення є третьою умовою формування МК майбутніх фахівців соціономічних професій.

Зазначимо, що ВЗО-партнери пропонують різні форми та види мобільності: індивідуальну, яка передбачає, зазвичай, академічну мобільність [446] студентів і професійну мобільність викладачів; інституційні та програмну мобільності [665],

що дозволяє студентам отримувати дипломи «подвійного» зразка з обраної спеціальності. ЗВО пропонують різні міжнародні академічні програми для студентів та викладачів, такі як «Erasmus+», «Erasmus Mundus», «Erasmus «Jean Monet», «Tempus», «Socrates», «Горизонт 2020», «Програми імені Фулбрайта в Україні», «Молодь», тощо. Участь у таких програмах дозволяє не тільки навчатися або практикувати за кордоном, але й передбачає потужну інтеракцію з іншою культурою, середовищем, безпосередній контакт із іншою культурою й представниками цієї культури, виховання толерантності, оволодіння етикетом і засобами спілкування, ознайомлення з умовами життя, побутом в закордонних країнах, знайомство з молодіжною, студентською субкультурою, осмислення соціальних проблем і тенденцій іншої культури тощо.

Однією з найбільш дієвих моделей реалізації академічної мобільності є програма Європейського Союзу «Erasmus+», яка спрямована на активізацію міжнародного співробітництва та підвищення мобільності серед студентів, викладачів і науковців. Студенти та викладачі ЗВО-партерів активно долучаються до участі у таких програмах обміну. Зокрема, за час проведення дослідно-експериментальної роботи (2016-2020 р.) цією програмою скористалися низка викладачів та студентів ЗВО-партерів в рамках співпраці з університетами Польщі, Румунії та Чехії. Останні пропонують можливості для самовдосконалення та професійного розвитку в рамках обраних спеціальностей, а також спеціалізовані курси «Міжкультурність та толерантність» і «Міжкультурність суспільств та міжкультурність як політика в постколоніальних країнах», які забезпечують знаннями про культури та теорії міжкультурності; міжкультурні суспільства та міжкультурні політики; різні дисциплінарні підходи до аналізу проблеми міжкультурних відносин та міжкультурної компетентності; ознайомлення з практичними та теоретичними питаннями і термінологією тощо.

Для опису особливостей реалізації третьої організаційно-педагогічної умови – забезпечення активного саморозвитку та самовдосконалення майбутніх фахівців соціономічних професій через використання та інтеграцію інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій – вважаємо за доцільне заактуалізувати

розуміння основних понять «інноваційна педагогічна технологія» та «інформаційно-комунікаційна технологія». Зазначимо, що у науковій літературі [45, 65, 143, 181, 234, 280, 296, 374, 533] виокремлено різні підходи до розуміння означених вище феноменів. Їх аналіз дав змогу стверджувати, що під «інноваційними педагогічними технологіями» здебільшого розуміють цілеспрямований системний набір прийомів і засобів організації навчання у ЗВО, що охоплює весь процес навчання: від мети до результатів. Тоді як під «інноваційними інформаційно-комунікаційними технологіями навчання» – «нові, оригінальні технології (форми, методи, засоби, способи) створення, передавання і збереження навчальних матеріалів, інших інформаційних ресурсів освітнього призначення, а також технології організації і супроводу навчального процесу (традиційного, електронного, дистанційного, мобільного) за допомогою телекомунікаційного зв'язку і комп'ютерних мереж, що цілеспрямовано, систематично й послідовно впроваджуються в освітню практику» (Ю. Триус) [539, с.77]. «Інтеграцію» варто трактувати як «доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [86, с.401]. Узагальнивши вище зазначене варто наголосити, що інтеграція інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій передбачає планування та організацію освітнього процесу у ЗВО таким чином, щоб створити можливості для формування МК майбутніх фахівців соціономічних професій через застосування нових форм, методів і засобів та доступних Інтернет-ресурсів у процесі професійної підготовки на основі застосування студентоцентрованого підходу.

Зауважимо, що в процесі її реалізації ми виходили з міркувань, для саморозвитку та самовдосконалення майбутніх фахівців соціономічних професій значним потенціалом володіє позааудиторна діяльність. Актуалізуючи роль позааудиторної діяльності науковці та практики стверджують, що її зміст, мета, завдання, напрями, підходи, форми та методи мають бути зумовлені специфікою професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності. Формування МК майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі їх професійної підготовки у ЗВО передбачає оволодіння сукупністю знань про культуру, традиції, мову,

різних країн, тощо. Беручи до уваги характерні ознаки позааудиторної діяльності, необхідно створити у ЗВО можливості для інтелектуального та фізичного розвитку; розвитку, стимулювання та реалізації духовного і творчого потенціалу; формування особистісно-значущих цінностей для успішної професійної діяльності і професійної самореалізації у міжкультурному соціумі; задоволення потреб у самопізнанні, саморозвитку і самореалізації майбутніх фахівців тощо.

Водночас, позааудиторна діяльність передбачає досить великий ступінь свободи, що не тільки сприяє самореалізації майбутніх фахівців, але й відкриває значні можливості для налагодження більш тісного міжособистісного неформального спілкування усіх учасників освітнього процесу. У значній мірі саморозвитку та самовдосконаленню студентів-майбутніх фахівців соціономічних професій ЗВО-партнерів в системі позааудиторної діяльності сприяли організовані клуби за інтересами. Зустрічі, організовані у формі «відкритого кафе», та невимушена атмосфера дозволяли запрошувати у такі клуби студентів-іноземців, що навчаються в Україні. Теми, дні та години роботи клубу повідомлялися завчасно через органи студентського самоврядування усіх ЗВО, що функціонують у місті. Місцем таких зустрічей були не тільки аудиторії ЗВО, алей центральні бібліотеки міста. Учасники мали змогу поглибити свої знання з іноземної мови та ознайомитися з літературою, політикою, проблемами тої країни, яку представляв головний спікер. За весь період дослідно-експериментальної роботи участь у роботі таких клубів взяло понад 120 студентів-майбутніх фахівців соціономічних професій, які навчалися у ЗВО-партнерах. Саме така кількість здобувачів побувала на організованих заходах п'ять разів і більше. Про це засвідчили дані таблиці реєстрації, яку кожен відвідувач заповнював кожного разу, як брав участь у заході. У роботі клубів за інтересами студенти мали змогу «зануритися в культуру», поспілкуватися з представником іншої культури, мати зустріч з письменниками, цікавими людьми, які вивчають традиції, історію, культуру України та інших країн світу, тощо. В період дистанційної освіти такі клуби продовжити функціонувати та перейшли у віртуальне середовище.

Цікавинкою для студентів-майбутніх фахівців соціономічних професій ЗВО-партнерів стала реалізація авторкою дослідження спільно із студентським активом проекту «Новорічні традиції народів світу». Його метою було практичне залучення студентів-українців та студентів-іноземців до демонстрування своїх новорічних традицій. Реалізація такого заходу сприяла активному залученню студентів до співпраці у процесі пошуку матеріалів, осмисленні концепції подання інформації про новорічні традиції свого народу, підготовки і проведення заходу. Студенти позитивно оцінили можливість спільної творчої діяльності, спілкування та взаємного пізнання. Основними напрямками діяльності в рамках реалізації проекту були: обмін інформацією про традиції різних країн світу щодо зустрічі нового року; прослуховування співанок, новорічних пісень; майстер-класи з приготування традиційних національних новорічних страв.

Навесні в рамках реалізації дослідно-експериментальної роботи нами спільно зі студентським активом ЗВО-партнерів було проведено захід «Наш дім – Земля», метою якого було формування толерантної міжнаціональної, міжетнічної й міжкультурної взаємодії серед студентів. Участь у заході взяли команди у складі 6 людей із числа студентів-майбутніх фахівців соціономічних професій ЗВО-партнерів. До участі допускалися команди, члени яких були різних національностей. У процесі заходу команди мали пройти естафету, виконати низку завдань та провести майстер-класи.

Значними можливостями для саморозвитку та самовдосконалення майбутніх фахівців соціономічних професій у контексті формування у них МК володіє Е-середовище. Використання більшістю ЗВО платформи Moodle для розміщення власних курсів дозволяє не тільки організувати ефективно дистанційне навчання, але й отримати можливість прослухати курси інших ЗВО статусі гостей. Завдяки співпраці між випусковими кафедрами соціальної педагогіки та соціальної роботи ЗВО-партнерів студенти-майбутні фахівці соціономічних професій, які увійшли у ЕГ мали змогу прослухати окремі теми, модулі, а згодом і дистанційний курс, присвячені актуальним питанням міжкультурності, різноманітним аспектам професійної діяльності у

міжкультурному середовищі, формування МК у вільний від навчання час. Zoom та Meet використовувалися для комунікації та обговорення цікавих ідей.

Огляд провідних зарубіжних платформ, свідчить про їх чисельність, різноманіття та значні можливості, які вони надають для реалізації онлайн-навчання, дозволяють пройти курси, що пропонуються міжнародними університетами, приєднатися до груп на форумах та отримати документ, що засвідчує успішне проходження всього курсу. Зазначимо, що студентам ЗВО-партнерів рекомендовано курси з досліджуваної проблематики, розміщені на різних зарубіжних платформах, серед яких: Khan Academy – інтерактивна ([www.khanacademy.org](http://www.khanacademy.org)) «відкрита» онлайн-платформа, Coursera – масштабна ([www.coursera.org](http://www.coursera.org)), Edx (<https://www.edx.org/>), Udacity – спеціалізована ([www.udacity.com](http://www.udacity.com)), Canvas Network – демократична ([www.canvas.net](http://www.canvas.net)) тощо. Зауважимо, що проходження курсів на означених платформах передбачає наявність сформованості одного із компонентів міжкультурної компетентності – комунікативного, тобто знання іноземної мови і здатність спілкуватися нею. Тому, така опція пропонувалася студентам 2-го, 3-го та 4-го року навчання як позааудиторна активність.

До українських онлайн-платформ відносимо: Prometheus (<http://prometheus.org.ua/>), EdEra (<https://www.ed-era.com/>), Відкритий Університет Майдану (<http://vum.org.ua/>), та ін. З 2020 р., у період переходу на дистанційне навчання, така опція стала вкрай актуальною.

Список усіх курсів, що пропонувалися студентам з відповідним посиланням був доступний Google формі старостам груп, що брали участь в дослідно-експериментальній роботі як члени ЕГ та постійно оновлювався. У результаті такою опцією скористалося 29 студентів ЕГ ЗВО-партнерів, про що засвідчили отримані ними сертифікати, які вони отримали і надіслали скан копії після пройденого ними курсу авторці дослідження.

Інтеграція інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій є можливою завдяки застосуванню онлайн-навчання з використанням можливостей онлайн-форумів, вебінарів, інтерактивних вправ, зустрічей, тощо.

Такі форми взаємодії дають позитивний результат як у процесі аудиторної так і позааудиторної роботи.

Аналіз практики засвідчив про доцільність застосування технологій розвивального, особистісно-орієнтованого, колективного, модульно-розвивального, особистісно-орієнтованого навчання, в контексті реалізації яких апробувалися нові форми та методи навчання. Варто відзначити ті, які, на нашу думку, користувалися популярністю у студентів, про що стало відомо з результатів проведеного нами опитування:

кейс-метод або метод аналізу ситуацій – передбачає всебічний аналіз представлених ситуацій, обговорення проблем кейсів і вироблення навичок прийняття правильних рішень. Новинкою було те, що викладачі використовували Padlet та Mindmap для нотаток студентів;

проблемне навчання – метод, що передбачає розвиток критичного мислення, творчих навичок і навичок розв'язання проблемних ситуацій через застосування раніше набутих знань. Викладачі на заняттях наголошували студентам про доцільність побудови запитань за принципом MIRROR. Вправи на розвиток креативного мислення дозволили студентам використовувати власний досвід при вирішенні певної проблеми;

метод ситуативних рольових ігор – ділова гра в мініатюрі, яка поєднує професійну діяльність та ігрову. Означений метод застосовується задля формування у студентів умінь приймати рішення та розв'язувати конфлікти, навичок поведінки у групах, налагодження конструктивної взаємодії. Доповнили цей метод засоби мультимедіа, які дозволили об'єднати на занятті текст, звук, відео і графічні зображення в єдину систему.

Застосування на заняттях методу моделювання реальних ситуацій професійної діяльності, ігрового методу, методу «мозкового штурму, аналізу окремої ситуації, круглого столу сприяло активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. У період карантину активно практикували відеозапис лекцій, обговорень, дискусійних моментів, які виникали на заняттях, щоб була можливість їх повторно переглянути та обговорити результати.



Активно освоювали студенти і мережу Інтернет: здійснювали пошук інформації, опрацьовували необхідну літературу, статті на певну тему для подальшого обговорення з студентами групи на заняттях. Для перевірки засвоєного матеріалу і для вдосконалення комунікативних навичок викладачі застосовували метод «квізів», що передбачає виконання тестових завдань відкритої та закритої форми. Часто викладачі формували такі завдання для самопідготовки. Популярністю користувалися серед студентів і навчальна платформа Kahoot, з допомогою якої проводилися інтерактивні заняття та перевірка знань студентів.

Підсумовуючи вище подане, зазначимо, що цьому етапі дослідно-експериментальної роботи нами була проведена робота з впровадження в освітній процес ЗВО-партнерів комплексу організаційно-педагогічних умов формування МК майбутніх фахівців соціономічних професій. Аналізу ефективності цієї роботи присвячено наступний підрозділ нашого дисертаційного дослідження.

#### **5.4. Аналіз результативності формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій**

Задля перевірки ефективності розробленої автором системи формування МК майбутніх фахівців соціономічних професій було проведено констатувальний та контролюючий етапи педагогічного експерименту. Апробація запропонованого для діагностики авторського інструментарію відбувалася на констатувальному етапі експерименту, який проходив листопаді-грудні 2016 р. та полягав у початковому контролі рівнів сформованості МК. У листопаді 2016 р. було проведено констатувальний зріз у ТНПУ ім. В. Гнатюка для визначення рівнів сформованості МК та перевірки дієвості методики. Після перевірки дієвості означеного інструментарію, у грудні 2016 р. – у решти ЗВО-партнерах. Навчання в ЕГ групі відбувалося згідно із запропонованою системою формування МК; у КГ

групі використовувалася традиційна система навчання на основному етапі. Контролюючий етап експерименту мав місце у січні-червні 2020 р.

Констатувальним зрізом було охоплено 96 студентів ЕГ та 74 студенти КГ; контрольним – 92 ЕГ та 71 КГ. Для забезпечення об’єктивності оцінювання рівнів сформованості МК студентам ЕГ та КГ створено однакові умови. Це стосувалося застосування одного і того опитувальника, часу, відведеного на його проходження, умов проходження. Кількісний та якісний аналіз даних, отриманих в результаті проходження студентами ЕГ і КГ опитування на етапі констатувального та контролюючого етапів експерименту, дав змогу їх узагальнити з допомогою застосування методів математичної статистики та визначити рівні сформованості МК у респондентів. Зіставлення даних констатувального та контрольного зрізів уможливило визначення та доведення ефективності розробленої авторської системи формування МК майбутніх фахівців соціономічних професій.

Вважаємо за доцільне висвітлити отримані в результаті констатувального та контрольного зрізів дані, обробка яких виконувалася в системі Matlab. До уваги брали середнє значення (медіана) по усіх виокремлених нами компонентах (1-мотиваційного, 2-когнітивного, 3-діяльнісного, 4-комунікативного та 5-конативного) з фокусом на рівні сформованості МК майбутніх фахівців соціономічних професій до та після впровадження авторської системи в ЕГ та навчання за традиційною системою в КГ на етапах констатувального та контрольного зрізів. Зазначимо, що рівні респондентів  $L(K, Q)$  в залежності від запитань  $Q$  ( $n=100$ ) та компонентів  $K$  опитування для КГ та ЕГ мають вигляд двовимірного масиву чисел у виду матриці:

$$L(K, Q) = \begin{bmatrix} (K_1, Q_1) & (K_2, Q_1) & \dots & (K_i, Q_1) \\ (K_1, Q_2) & (K_2, Q_2) & \dots & (K_i, Q_2) \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ (K_1, Q_j) & (K_2, Q_j) & \dots & (K_i, Q_j) \end{bmatrix}, \quad (5.1)$$

де  $K_i$  –  $i$ -та компонент множини  $K$ ,  $K = \{K_1, K_2, \dots, K_i\}$ ;

$Q_j$  –  $j$ -те запитання множини  $Q$ ,  $Q = \{Q_1, Q_2, \dots, Q_i\}$ .

Для більш детального візуального аналізу результати опитування респондентів КГ та ЕГ представлено у вигляді графічної залежності  $L(K, Q)$  (рис.5.3) розподілу значень рівнів  $L \in [1,5]$  для кожного компонента  $K \in [1,5]$  в розрізі їх запитань  $Q \in [1,20]$ .

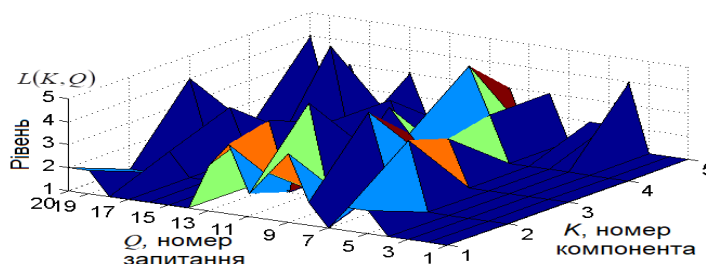


Рис. 5.2. Вигляд представлення результатів опитування респондентів за виокремленими компонентами

Графічна залежність (рис.5.2) кількісно відображає варіації рівнів  $L(K, Q)$  респондента в розподілі  $i$ -их запитань  $K_i$  кожного з  $i$ -ої компонента  $Q_j$ , що дає змогу в загальному візуалізувати картину сформованості МК у респондента.

За статистичну оцінку, яка дала змогу описати процес опитування цілої групи  $n$ -их респондентів в єдиному розрізі, використано оцінку усереднення результатів їх анкетування за запитаннями та компонентами згідно виразу:

$$M_K \{M_Q(L(K, Q))\} = \frac{1}{I} \frac{1}{J} \sum_{i=1}^I \sum_{j=1}^J L(K_i, Q_j), \quad (5.2)$$

де  $I$  - загальна кількість компонентів  $K = \{K_1, K_2, \dots, K_i\}$  ( $I=5$ );

$J$  - загальна кількість запитань  $Q = \{Q_1, Q_2, \dots, Q_i\}$  ( $J=20$ ).

$M_K$  - символ усереднення по компонентах  $K$ ;

$M_Q$  - символ усереднення по питанням  $Q$ ;

Статистика (5.2) є кількісною мірою відображення центральної тенденції сформованості рівнів у всіх респондентів як ЕГ так і КГ, що є важливим при узагальненні отриманих у ході відбору анкетних даних.

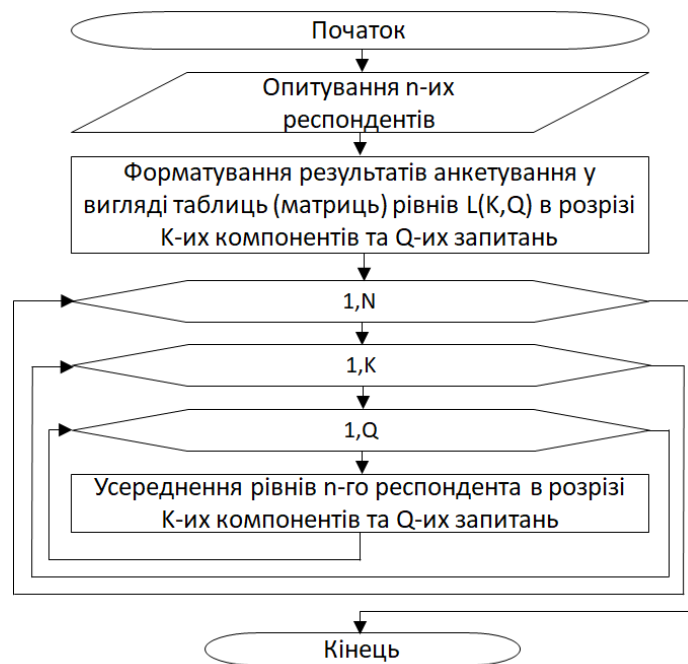


Рис.5.3. Блок-схема етапності отримання статистики стичних даних за формулою 5.2.

Блок-схему отримання статистики зображено на рис.5.4. Відповідно до блок-схеми здійснюється наступна послідовність операцій:

- опитування  $n$ -ої кількості респондентів при проходженні ними авторського опитувальника;
- формування циклу по  $n$ -ій кількості респондентів від 1 до  $N$ ;
- формування циклу по компонентах від 1 до  $K$  для  $n$ -их респондентів;
- формування циклу по запитань від 1 до  $Q$  в межах  $K$ -их компонентів для  $n$ -ого респондента;
- процедура усереднення рівнів МК  $n$ -ого респондента в розрізі  $K$ -их компонентів та  $Q$ -их запитань.

Приклад графіку залежності  $K$ -их компонентів  $n$ -го респондента від їх усереднених значень виокремлених нами рівнів по запитанням  $M_Q(L(K,Q))$  зображено на рис. 5.5.

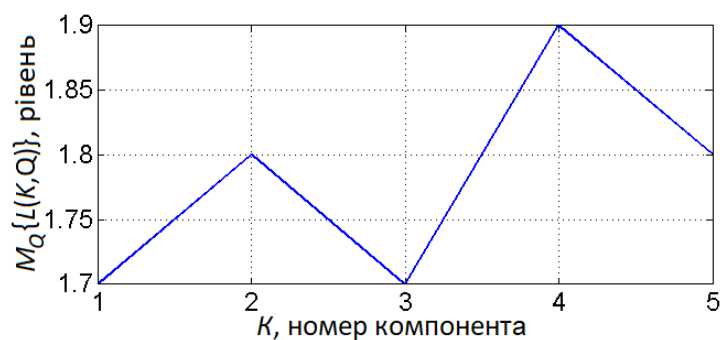


Рис.5.4. Графік залежності компонентів  $n$ -го респондента від їх усереднених значень виокремлених рівнів по запитаннях опитувальника

Графічна залежність, яку зображено на рис.5.4, характеризує кожен із компонентів  $n$ -го респондента в розрізі його середніх рівнів за запитаннями опитувальника.

В подальшому компоненти  $n$ -го респондента усереднюємо за рівнями з наступною процедурою їх локалізації на спільній груповій кривій залежно від  $n$ -го порядкового номеру респондента (рис.5.5).



Рис.5.5. Приклад отримання усередненої оцінки рівнів сформованості МК  $n$ -го респондента за виокремленими компонентами

Узагальнену схему представлення результатів опитування респондентів ЕГ зображено на рис. 5.6.

Схема, зображена на рис.5.6. дає змогу візуалізувати кількісно середній показник рівнів сформованості МК у всій ЕГ  $n$ -их респондентів за результатами їх опитування в розрізі виокремлених компонентів (1-мотиваційного, 2-когнітивного, 3-діяльнісного, 4-комунікативного та 5-конативного) та питань ( $n=100$ ).

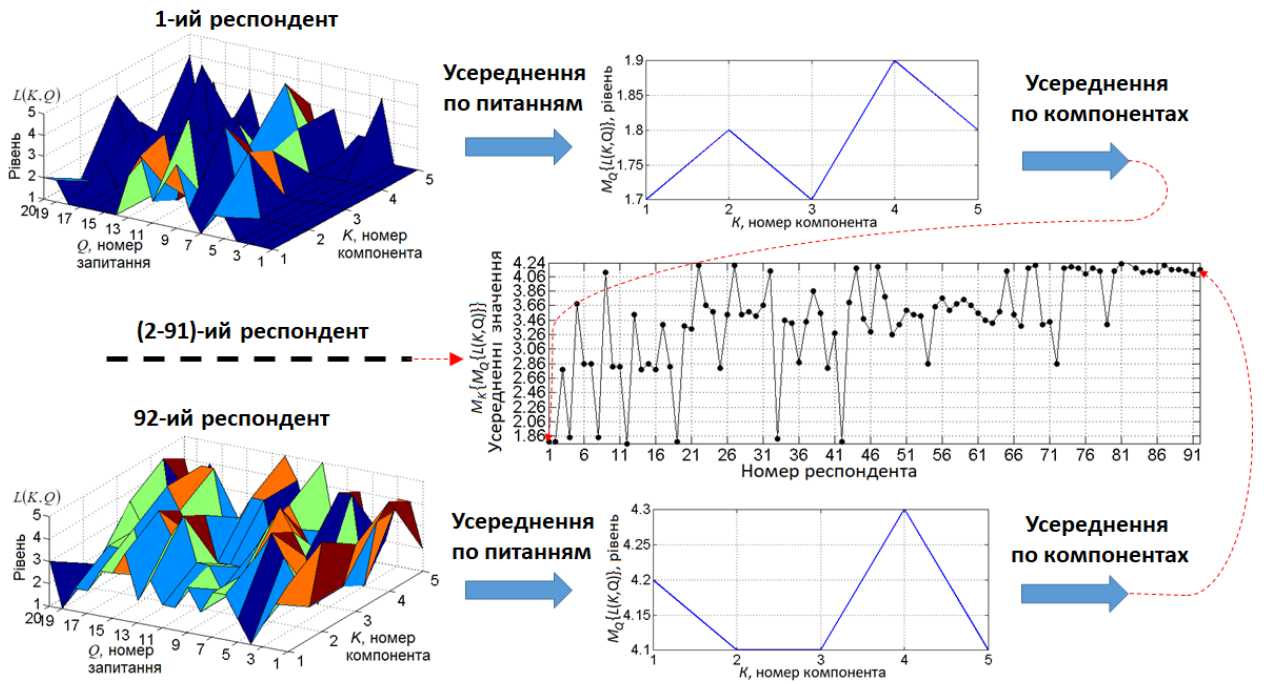


Рис.5.6. Узагальнена схема представлення результатів опитування респондентів в розрізі ЕГ.

Результати усереднених рівнів сформованості МК у респондентів експериментальної групи (ЕГ) при проведення констатувального (вхід) (до початку формувального етапу експерименту) та контрольного (вихід) (після проведення формувального етапу експерименту) зрізів зображено на рис.5.7.

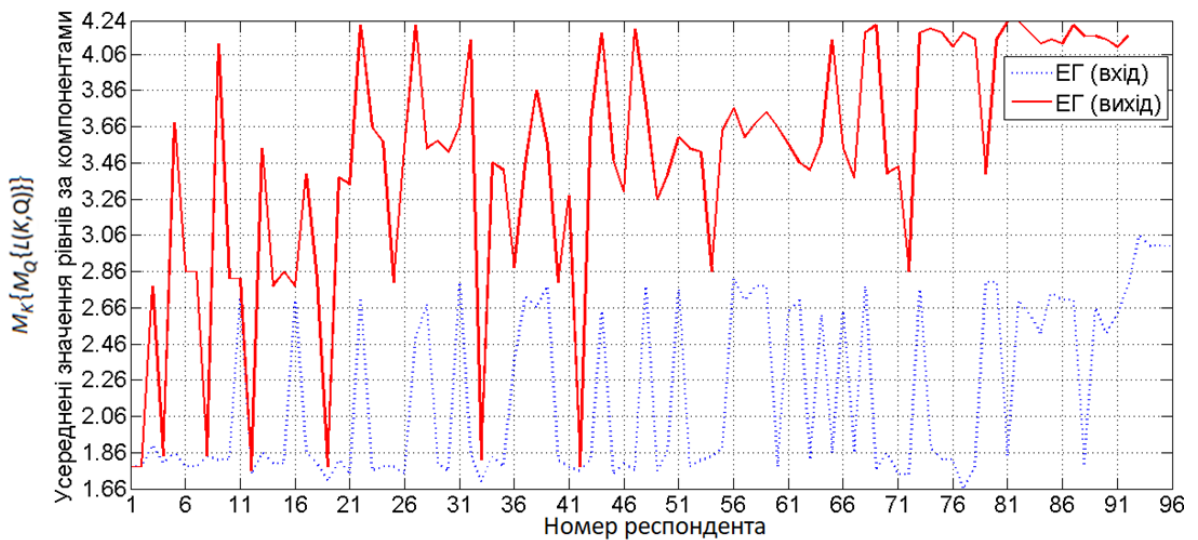


Рис.5.7. Усередненні результати опитування усіх респондентів ЕГ на етапах констатувального та контрольного зрізів

Відповідно до нормованих компонентів та показників кожного із компонентів рівні сформованості МК класифікуються у залежності від інтервалу їх належності (у балах), а саме:

- 1)  $L(K, Q) \in [1,2)$  - низький рівень;
- 2)  $L(K, Q) \in [2,3)$  - середній рівень;
- 3)  $L(K, Q) \in [3,4)$  - достатній;
- 4)  $L(K, Q) \in [4,5)$  - високий.

Результати розподілу респондентів ЕГ за рівнями сформованості МК подано в таблиці 5.1.

*Таблиця 5.1*

Розподіл респондентів експериментальної групи за рівнями сформованості міжкультурної компетентності на етапах констатувального (вхід) та контрольного (вихід) зрізів

Рівні	Низький	Середній	Достатній	Високий
ЕГ - n= 96 (констатувальний зріз -вхід)	N=57	n=35	n=4	0
ЕГ - n= 92 (контрольний зріз - вихід)	N=8	n=14	n=42	28

Результати усереднених рівнів сформованості МК у респондентів контрольної групи (КГ) на етапах констатувального (вхід) до початку навчання за традиційною системою та контрольного (вихід) зрізів в кінці навчання зображено на рис.5.8.

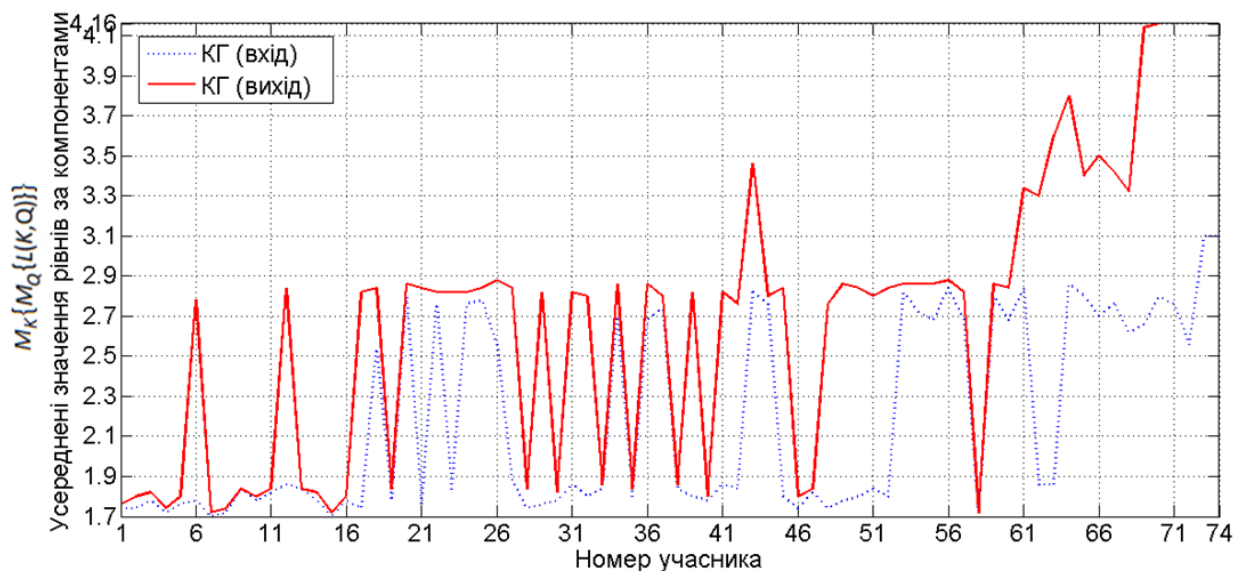


Рис.5.8. Усереднені результати опитування усіх респондентів КГ на етапах констатувального та контрольного зрізів

Результати розподілу респондентів КГ за рівнями сформованості МК наведено у таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

Розподіл респондентів контрольної групи за рівнями сформованості міжкультурної компетентності

Рівні	Низький	Середній	Репродуктивний	Творчий
КГ - n= 74 (констатувальний зріз -вхід)	n=44	n=28	n=2	n=0
КГ - n= 71 (контрольний зріз - вихід)	n=24	n=35	n=9	n=3



Таблиця 5.3

Узагальнені дані щодо розподілу респондентів експериментальної і контрольної груп за рівнями сформованості міжкультурної компетентності на етапах констатувального (вхід) та контрольного (вихід) зрізів

Рівні	Низький	Середній	Репродуктивний	Творчий
ЕГ - n= 96 (констатувальний зріз -вхід)	n=57	N=35	n=4	0
ЕГ - n= 92 (контрольний зріз - вихід)	n=8	N=14	n=42	28
КГ– n=74 (констатувальний зріз -вхід)	n=44	N=28	n=2	n=0
ЕГ - n= 71 (контрольний зріз - вихід)	n=24	N=35	n=9	n=3

Задля здійснення процедури кількісного порівняння рівнів сформованості МК у ЕГ та КГ на етапах констатувального (вхід) та контрольного (вихід) зрізів необхідно провести математичну обробку отриманих в результатів опитування даних. Зазначимо, що статистична обробка отриманих даних здійснювалася з допомогою системи Matlab.

Теорія ймовірності дає змогу визначити в множині усереднені рівні сформованості МК у респондентів ЕГ та КГ  $M_K \{M_Q(L(K, Q))\}$  (позначимо усереднений рівень  $n$ -го респондента через  $m_n$ ) як випадкових дискретних величин, ймовірнісний розподіл появи кожного з рівнів  $p_n(M_K \{M_Q(L(K, Q))\})$  в розрізі однієї та іншої груп.

Сумарна ймовірність появи усіх значень усереднених рівнів сформованості МК у респондентів ЕГ та КГ рівна одиниці

$$p(M_K \{M_Q(L(K, Q))\}) = \sum_n p_n(M_K \{M_Q(L(K, Q))\}) = 1.$$

З позицій теорії випадковості одним із способів задання розподілу рівнів сформованості МК у респондентів ЕГ та КГ як випадкових величин є розподіл густини ймовірності  $p(M_K \{M_Q(L(K, Q))\})$ .

Для ймовірнісного опису розподілу рівнів сформованості МК у респондентів ЕГ та КГ застосовано нормальний розподіл (розподіл Гауса), який відображає розподіл ймовірностей рівнів сформованості МК у респондентів ЕГ та КГ як випадкових величини та характеризується густиною ймовірності згідно виразу:

$$p(M_K \{M_Q(L(K, Q))\}, m, D) = \frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}} \exp\left(-\frac{(M_K \{M_Q(L(K, Q))\} - m)^2}{2D}\right), \quad (5.3)$$

де  $m$  — математичне сподівання рівня сформованості МК у респондентів ЕГ і КГ (центр, міра центральної тенденції), що відображає найбільш сподіване значення рівня серед множини рівнів респондентів ЕГ і КГ;

$D$  — дисперсія рівня сформованості МК у респондентів ЕГ і КГ, що відображає кількісно міру відхилення значень рівнів сформованості означеного феномену від математичного сподівання (середньоквадратичне відхилення від математичного сподівання). Дисперсія дає змогу виміряти наскільки далеко рівні сформованості МК у респондентів ЕГ та КГ розподілені від їх математичного сподівання.

$\sigma$  - середньоквадратичне відхилення, що є показником розсіювання (розкиду) значень рівнів сформованості МК у респондентів ЕГ та КГ відносно їх математичного сподівання,  $\sigma = \sqrt{D}$ .

Якщо розсіювання (розкид) значень рівнів сформованості означеного феномену у розподілі є великим, то середнє значення не є репрезентативним, на відміну від малого розкиду рівнів. Загальний вигляд функції густини розподілу зображено на рис.5.9.

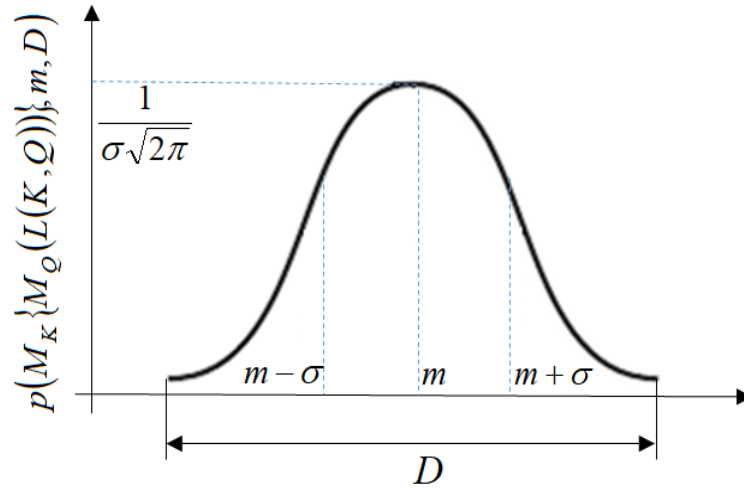


Рис.5.9. Умовне представлення функції густини нормального розподілу

Коефіцієнт  $\frac{1}{\sigma\sqrt{2\pi}}$  в виразі (5.3) гарантує, що загальна площа під кривою розподілу ймовірності значень рівнів сформованості означеного феномену у респондентів (рис.5.10.)  $p(M_K \{M_Q(L(K, Q))\}, m, D)$  дорівнює одиниці.

У відповідності до тлумачення центральної граничної теореми, нормальний розподіл буде виникати лише в таких випадках, коли конкретний рівень респондента як величина випадкова буде являти собою суму великої кількості незалежних рівнів як випадкових величин, кожен з яких відіграє незначну роль в формуванні загальної суми. Тобто, відхилення деякого рівня відносно центру рівнів для  $n$ -ої кількості респондентів характеризується власне нормальним розподілом. При нормальному розподілі, більша частина значень рівнів має тенденцію до групування за класами навколо їх середнього. По мірі віддалення значення рівня сформованості МК від середнього ймовірність його появи зменшується. Результати розподілу ймовірностей усереднених рівнів сформованості МК у розрізі ЕГ зображено на рис.5.10.

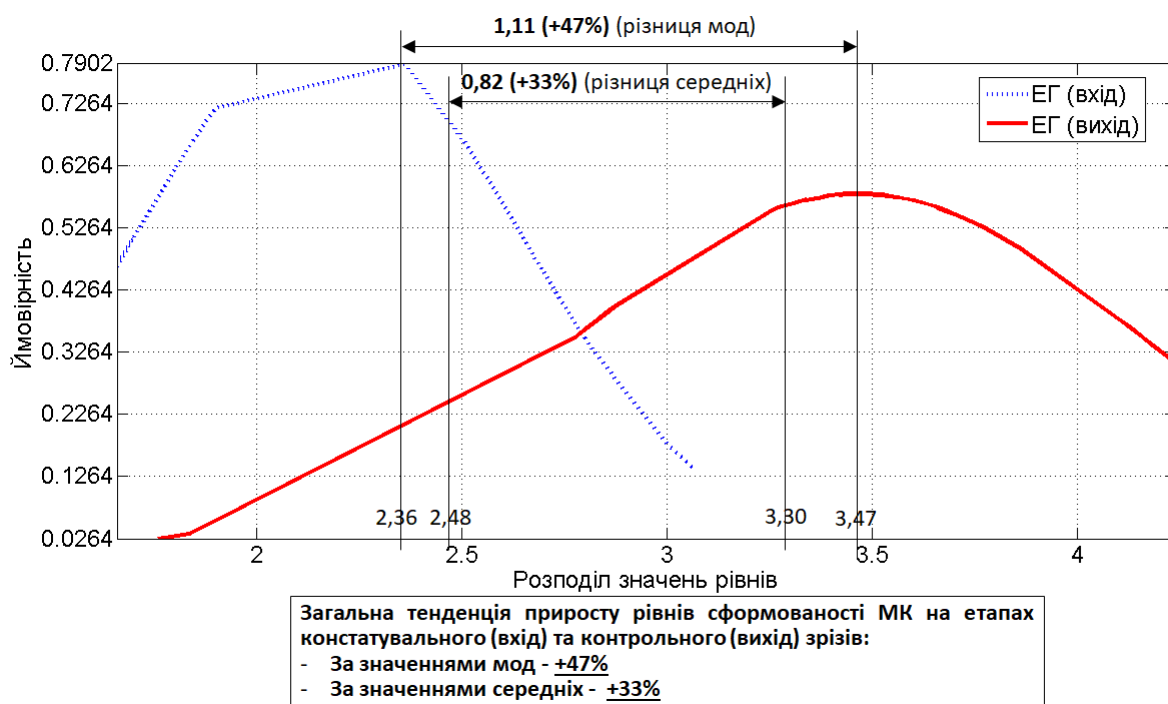


Рис.5.10. Ймовірнісний розподіл значень рівнів сформованості міжкультурної компетентності у респондентів експериментальної групи

Обчислені значення статистичних показників середніх рівнів (рис.5.10) (математичного сподівання) та мод (найбільш ймовірних рівнів) зведено в таблиці 5.4.

Таблиця 5.4

Статистичні показники результатів розподілу ймовірності рівнів сформованості міжкультурної компетентності у респондентів експериментальної групи

	Математичне сподівання	Приріст значень рівнів відносно середніх	Мода	Приріст значень рівнів відносно мод
Констатувальний зріз-вхід (n= 96)	2,48	+0,82 (+33%)	2,36	+1,11 (+47%)
Контрольний зріз – вихід (n= 92)	3,30		3,47	

За статистичними показниками, які наведено в таблиці 5.4, встановлено, що рівень сформованості МК у респондентів ЕГ в розрізі усієї групи підвищився на 33% (за значеннями проросту середніх) та 47% (за значеннями приросту мод, яка вказує на найбільш сподіванні значення рівнів в розрізі усієї групи). Загалом тенденція спрямування рівнів сформованості МК у респондентів ЕГ після проведеного формувального етапу педагогічного експерименту є позитивною.

Результати розподілу ймовірностей усереднених рівнів в розрізі контрольної групи зображено на рис.5.11.

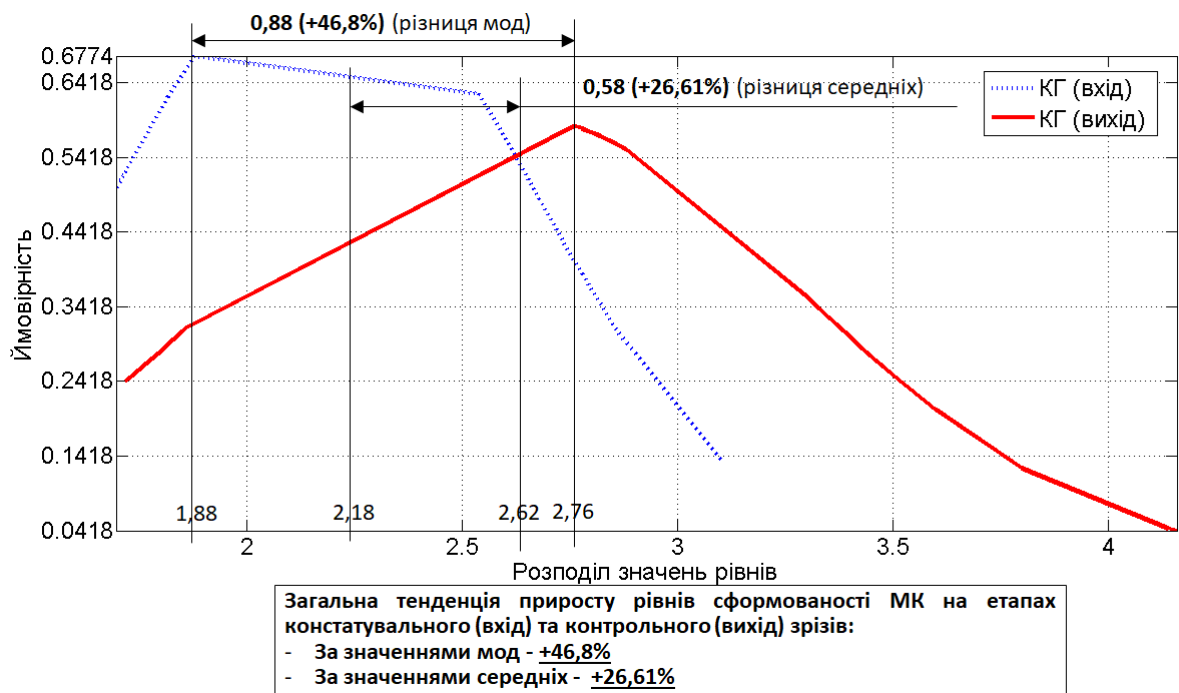


Рис. 5.11. Ймовірнісний розподіл значень рівнів сформованості МК у респондентів контрольної групи

Обчисленні значення статистичних показників середніх рівнів (рис.5.11) (математичного сподівання) та мод (найбільш ймовірних рівнів або значення рівнів, які найчастіше зустрічається в розподілі) наведено в таблиці 5.5.

Таблиця 5.5.

Статистичні показники результатів розподілу ймовірності рівнів сформованості міжкультурної компетентності у респондентів експериментальної групи

	Математичне сподівання	Приріст значень рівнів відносно середніх	Мода	Приріст значень рівнів відносно мод
Констатувальний зріз-вхід (n= 74)	2,18	+0,58 (+26,61%)	1,88	+0,88 (+46,8%)
Контрольний зріз – вихід (n= 71)	2,62		2,76	

За статистичними показниками, які наведено в таблиці 5.5 встановлено, що рівень сформованості МК у респондентів КГ в розрізі усієї групи підвищився на 26,61% (за значеннями проросту середніх) і 46,8% (за значеннями приросту мод, яка вказує на найбільш сподіванні значення рівнів в розрізі усієї групи). Загалом тенденція спрямування рівнів сформованості означеного феномену у респондентів КГ, так як і у випадку ЕГ є позитивною. В таблиці 5. 6 наведено показники приросту рівнів сформованості МК у респондентів ЕГ і КГ, які отримано при ймовірнісному підході щодо аналізу даних.

Таблиця 5.6

Показники приросту рівнів сформованості міжкультурної компетентності у респондентів експериментальної та контрольної груп

Група	Приріст значень рівнів відносно середніх	Приріст значень рівнів відносно мод	Загальний показник відхилення рівнів груп	
			Середнє	Мода
ЕГ	+0,82 (+33%)	+1,11 (+47%)	+0,24	+0,23
КГ	+0,58 (+26,61%)	+0,88 (+46,8%)	(+6,39%)	(+0,2%)

Аналіз даних, представлених у таблиці 5.6, засвідчив, що рівень сформованості міжкультурної компетентності у респондентів в розрізі експериментальної групи вищий на 6,39% (за значеннями проросту середніх) та 0,2% (за значеннями приросту мод) по відношенню до контрольної. Отже, ефект від проведеного педагогічного експерименту, що передбачав апробацію розробленої автором системи, є позитивним. Детальніше про характеристику

рівнів сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій подано у підрозділі 4.4. дисертації.

Для перевірки достовірності отриманих в результаті дослідно-експериментальної роботи даних варто провести їх кореляційний аналіз (від англ. correlation — взаємозв'язок). Останній дає змогу здійснити статистичне дослідження взаємозалежності (рівня подібності, спільності) між значеннями усереднених рівнів сформованості МК  $n$ -их респондентів. Автокореляційна функція характеризує ступінь зв'язку (кореляції) між усередненими рівнями сформованості МК у респондентів ЕГ і КГ та зсунутими за номером респондента їх копією:

$$r(u) = \frac{1}{N} \sum_{n=1}^N m_n m_{n+u}, \quad (5.4)$$

де  $u$  – величина зсуву (зміщення) по  $n$ -их респондентів;

$m_n$  - усереднене значення рівня  $M_K \{M_Q(L(K, Q))\}$   $n$ -го респондента.

У статистиці автокореляція усереднених рівнів у респондентів описує кореляцію між значеннями рівнів для різних респондентів.

Реалізацію автокореляційної функції усереднених рівнів сформованості МК у респондентів експериментальної групи зображено на рис. 5.12.

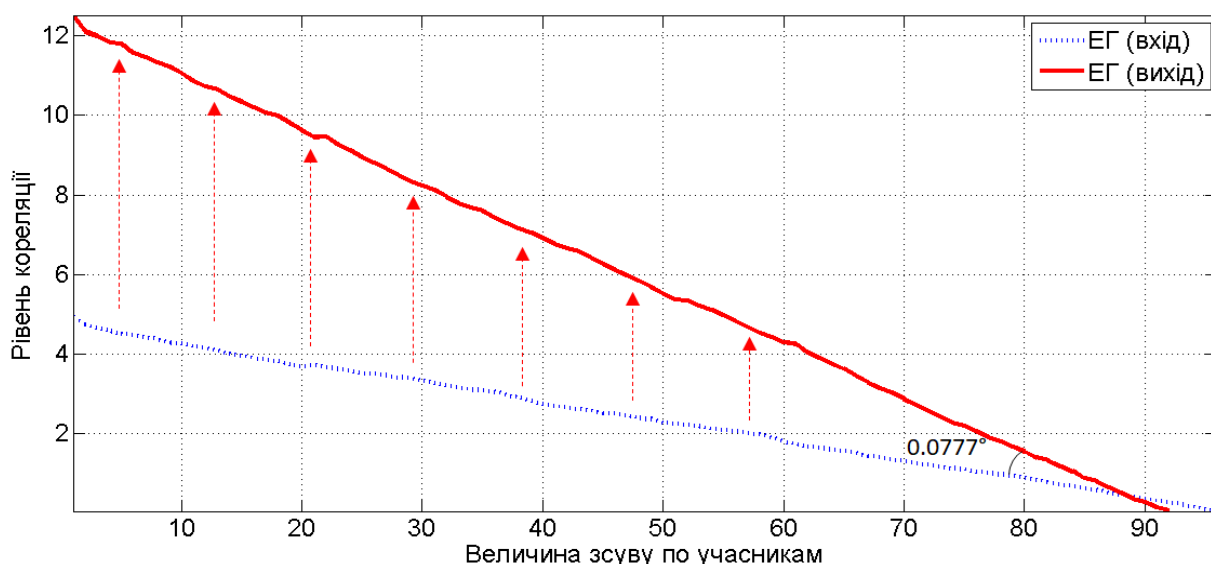
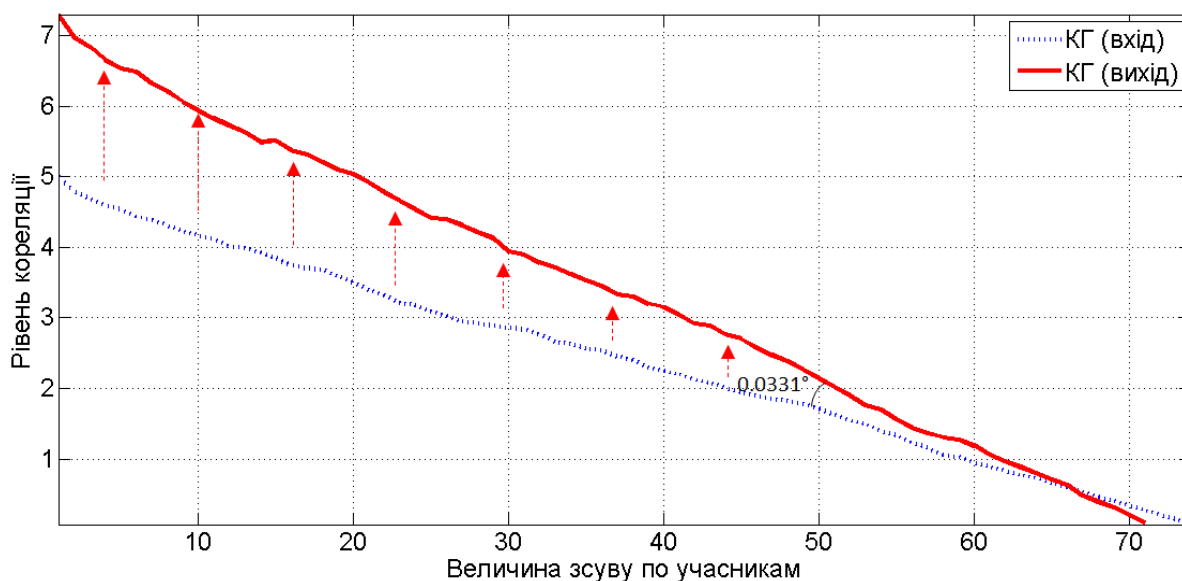


Рис.5.12. Реалізація кореляції усереднених рівнів сформованості МК у респондентів експериментальної групи на етапах проведення констатувального (вхід) та контрольного (вихід) зрізів.

На рис. 5.12 виявлено лінійні залежності між значенням рівнів сформованості МК у респондентів по зсувам респондентів в межах ЕГ окремо на етапах проведення констатувального (вхід) та контрольного (вихід) зрізів, які утворюють між собою кут  $0,0777^\circ$ , що слугує показником позитивного приросту значень рівнів на етапі контрольного (вихід) зрізу. У випадку коли кут є меншим або рівний нулю тенденція приросту рівнів буде негативною або неефективною.

Додатково встановлено, що значення автокореляції рівнів сформованості МК у респондентів на етапі контрольного (вихід) зрізу за величиною перевищує рівні на етапі констатувального (вхід) зрізу, що також вказує на підвищення показників рівня сформованості МК за всіма виокремленими компонентами у респондентів ЕГ після проведеного формувального етапу педагогічного експерименту.

Реалізацію кореляції усереднених рівнів сформованості МК у респондентів контрольної групи зображено на рис. 5.13.



*Рис. 5.13. Реалізація кореляції усереднених рівнів кореляції усереднених рівнів сформованості МК у респондентів контрольної групи на етапах проведення констатувального (вхід) та контрольного (вихід) зрізів.*

На рис. 5.13 виявлено також як у попередньому випадку лінійні залежності між значенням рівнів сформованості МК у респондентів по зсувам респондентів в межах КГ, які утворюють між собою кут  $0,0331^\circ$ , що вказує на позитивну



динаміку приросту рівнів респондентів. Значення автокореляції рівнів респондентів КГ на етапі контрольному (вихід) зрізу по відношенню до констатувального (вхід) зрізу, що констатує також факт підвищення показників рівня сформованості МК у респондентів на етапі контрольного зрізу після чотирьох років навчання на ОП бакалаврату за традиційною системою навчання.

Загалом для експериментальної та контрольної групи відзначено лінійні залежності між значенням рівнів сформованості означеного феномену у респондентів, приріст крутизни та підвищення значень реалізації автокореляційної функції рівнів сформованості МК у респондентів на етапі контрольного (вихід) зрізу по відношенню до констатувального (вхід) зрізу.

Показники крутизни автокореляцій рівнів сформованості міжкультурної компетентності у респондентів різних груп наведено в таблиці 5.7.

*Таблиця 5.7.*

Показники крутизни автокореляцій рівнів сформованості міжкультурної компетентності у респондентів експериментальної та контрольної груп

Група	Кут нахилу між функціє автокореляції рівнів між входом та виходом	Різниця між кут нахилу крутизни різних груп, %
ЕГ	0,0777°	0,0446° (42,59%)
КГ	0,0331°	

За результатами порівняння показників крутизни (кута нахилу) автокореляції рівнів сформованості МК у респондентів (табл.5.7.) встановлено, що у випадку експериментальної групи приріст рівня сформованих компонентів міжкультурної компетентності по відношенню до контрольної групи складає 42,59%. Такий факт вказує на ефективність проведення педагогічного експерименту що передбачав апробацію розробленої автором системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО.

Для кількісного виявлення взаємозв'язку між значеннями рівнів обох груп респондентів додаткового застосовано коефіцієнт кореляції (лінійний коефіцієнт кореляції Пірсона):

$$r = \frac{\sum_{n=1}^N (X_n - \bar{X}_n)(Y_n - \bar{Y}_n)}{\sqrt{\sum_{n=1}^N (X_n - \bar{X}_n)^2 (Y_n - \bar{Y}_n)^2}}, r \in [-1;1], \quad (5.4)$$

де  $X_n$  - усередненні значення рівнів  $n$ -их респондентів експериментальної групи;

$Y_n$  - усередненні значення рівнів  $n$ -их респондентів контрольної групи;

Коефіцієнт кореляції кількісно показує ступінь (силу) пов'язаності (взаємозв'язку, подібності) між усередненими рівнями респондентів експериментальної та контрольної груп.

Якщо значення коефіцієнта  $r = 1$ , то можна стверджувати про факт лінійної залежності усереднених рівнів (абсолютна пряма (позитивна) кореляція), при  $r = -1$  - не лінійної залежності усереднених рівнів (абсолютна зворотна (негативна) кореляція), а при  $r = 0$  - відсутності кореляції між усередненими рівнями.

Результати обчислення коефіцієнтів кореляції для експериментальної групи (контрольний (вихід)-констатувальний (вхід) зрізи) та контрольної групи (контрольний (вихід)-констатувальний (вхід) зрізи) зведено в таблиці 5.8.

*Таблиця 5.8.*

Обчислені коефіцієнти кореляції для експериментальної та контрольної груп

Група	Коефіцієнт кореляції, $r$	Відхилення, $1-r$
ЕГ (кореляція між контрольним (вихід)-констатувальним (вхід) зрізами)	0,6978 (69,78%)	0,3022 (30,22%)
КГ (кореляція між контрольним (вихід)-констатувальним (вхід) зрізами)	0,8287 (82,87%)	0,1722 (17,22%)

За результатами обчислення коефіцієнтів кореляції встановлено, що в межах експериментальної групи усереднені рівні сформованості МК у респондентів на етапі контрольного (вихід) зрізу по відношенню до констатувального (вхід) зрізу є подібними на 69,78%, а саме на контрольному (вихід) зрізі рівні сформованості означеного феномену є вищими на +30,22%, що вказує на позитивну динаміку приросту рівнів сформованості МК у респондентів в розрізі усієї групи.

В межах контрольної групи усереднені рівні сформованості МК у респондентів на етапі контрольного (вихід) зрізу по відношенню до констатувального (вхід) зрізу є подібними на 82,87%, а саме на виході рівні сформованості МК є вищими на +17,22%, проте не достатньо.

Отже, за результатами розрахунку коефіцієнтів кореляції встановлено, що в експериментальної групи приріст рівня сформованості міжкультурної компетентності у респондентів на відміну від контрольної групи є значно вищим (на 13%), що вказує на ефективність проведеного педагогічного експерименту.

## **Висновки до п'ятого розділу**

Визначивши мету, завдання дослідно-експериментальної роботи нами виокремлено основні етапи її реалізації:

*підготовчо-організаційного етапу* (січень – грудень 2016 р.), що передбачав: збір та аналіз даних щодо переліку, змісту та особливостей підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО; визначення ЗВО-партнерів; формування ЕГ і КГ; висвітлення суті МК МФСП та виокремлення її структурних компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості; розробку діагностичного інструментарію для виявлення рівнів сформованості МК; проведення констатувального зрізу у ЕГ і КГ та розробку системи формування МК;

*формуально-впроваджувального етапу* (січень 2017 р. – грудень 2019 р.), що передбачав: апробацію системи формування МК в ЕГ; поетапне впровадження авторського навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення при дотриманні визначених організаційно-педагогічних умов та моніторинг цього процесу у ЗВО-партнерах; обговорення особливостей впровадження системи у ЗВО-партнерах;

*узагальнювально-підсумкового етапу* (січень-червень 2020 р.), що передбачає: проведення підсумкового контрольного зрізу для оцінки рівнів сформованості МК у ЕГ та КГ ЗВО-партнерів; опрацювання отриманих в результаті дослідження даних; формулювання загальних висновків і рекомендацій; внесення змін, корективів у програму дослідно-експериментальної роботи.

Дослідно-експериментальною роботою передбачено реалізацію природного, перетворюючого педагогічного експерименту, що містив три етапи констатувальний, формувальний, контролюючий. Участь у дослідно-експериментальній роботі взяли студенти та науково-педагогічні колективи таких ЗВО партнерів: Волинський національний педагогічний університет імені Лесі Українки, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Університет імені Альфреда Нобеля, ДВНЗ «Ужгородський національний університет» та ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Учасників експерименту з числа здобувачів вищої освіти ступеня бакалавра ЗВО-партнерів розподілено у дві групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). Розподіл академічних груп між ЕГ та КГ був випадковим.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту засвідчив низький та середній рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО-партнерах. Розроблену нами систему формування МК впроваджено в експериментальній групі. Остання передбачала упровадження авторського навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення при дотриманні визначених організаційно-педагогічних умов. Розроблене навчально-методичне та змістово-технологічне забезпечення формування МК майбутніх фахівців соціономічних професій впроваджувалося поетапно у всі види (навчальну, виховну, практичну, самоосвітню, науково-дослідну) освітньої діяльності у процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти ОП бакалаврату ЕГ ЗВО-партнерів на формувальному етапі педагогічного експерименту. При цьому, відбувалося нашарування професійно-необхідних знань, вмінь і навиків, формування здатності до професійної діяльності у міжкультурному середовищі, налагодження комунікації та міжкультурної взаємодії, розвиток цінностей та особистісно-професійних якостей. При цьому, КГ навчалася за традиційною для ЗВО системою навчання.

На підставі порівняльного аналізу даних, отриманих в результаті контрольного зрізу в ЕГ та КГ можна зробити узагальнення, що рівні сформованості МК у студентів експериментальної групи став значно вищим, ніж у студентів контрольної групи. Ефективність впровадження розробленої системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних

професій ми перевіряли на основі виявлення середнього показника рівнів сформованості МК у всій ЕГ та КГ.

Достовірність отриманих даних в ході педагогічного експерименту доведено з використанням методів математичної статистики шляхом додаткового застосування коефіцієнта кореляції (лінійний коефіцієнт кореляції Пірсона), що показав ступінь (силу) пов'язаності (взаємозв'язку, подібності) між усередненими рівнями респондентів експериментальної та контрольної груп та засвідчив приріст рівня сформованості МК у респондентів ЕГ на 13% у порівнянні з КГ, що вказує на ефективність проведеного педагогічного експерименту.

Аналіз даних, отриманих в результаті контрольного зрізу підтвердив ефективність розробленої нами системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації в теоретичній, методичній та експериментальній площинах здійснено узагальнення й запропоновано нове розв'язання проблеми формування МК МФСП у процесі професійної підготовки, що підтвердило основні припущення висунутої загальної та часткових гіпотез, засвідчило ефективність розв'язання поставлених завдань, дало підставу зробити такі **висновки й узагальнення:**

1. Обґрунтування нової парадигми фахової підготовки МФСП в умовах ЗВО України в контексті формування їхньої МК здійснено у контексті аналізу концепції міжкультурної освіти та актуалізації потреби формування МК МФСП як важливої складової їх здатності до самореалізації і професійної діяльності у міжкультурному середовищі.

Аналіз наукових студій вітчизняних та зарубіжних дослідників свідчить про їх плюралізм щодо трактування суті МК. Дослідники трактують МК як здатність індивіда: адаптуватися до соціокультурного середовища (Я. Кім); налагоджувати ефективну комунікацію у міжкультурному контексті (Д. Мацумото); розвивати цілеспрямовані знання і навички, необхідні в міжкультурній взаємодії (Д. Деардорфф); забезпечувати рівень розвитку, на якому він спроможний ефективно та на належному рівні обмінюватись інформацією та налагоджувати міжкультурний діалог із представниками інших культур (Е. Роджерс, Т. Стейнфатт) та інші. Вітчизняні дослідники (О. Байбакова, І. Бахов, Н. Самойленко, О. Сніговська, О. Тіщенко, А. Токарева, Є. Хачатрян та ін.) трактують МК як інтегративну якість особистості, що формується в процесі професійної підготовки та охоплює систему знань міжкультурного характеру, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для життя й професійної діяльності в міжкультурному суспільстві та проявляється в готовності майбутнього фахівця ефективно реалізовувати професійні функції в умовах міжкультурного середовища. У сучасних умовах МК однозначно розглядається як важлива умова успішної інтеграції у світовий міжкультурний соціум, що дає змогу фахівцю

ефективно здійснювати життєдіяльність і виконувати професійні функції та завдання у міжкультурному середовищі.

Здійснено авторське визначення поняття формування міжкультурної компетентності майбутнього фахівця соціономічної професії як процесу організованого і цілеспрямованого формування в особистості умотивованості до життєдіяльності і професійної реалізації у міжкультурному середовищі; знань, переконань, навичок, професійно зумовлених особистісних якостей, що ґрунтуються на усвідомленні цінності різних культур та здатності сприймати і визнавати їх як особистісно важливі й інтеріоризувати їх у власний духовно-моральний світ.

2. Аналіз особливостей розвитку міжкультурної освіти і підготовки фахівців соціономічних професій до роботи у мультикультурному середовищі в Україні та зарубіжних країнах дає підстави стверджувати, що міжкультурність стала невід'ємною складовою суспільного життя і перебуває в центрі пильної уваги науковців та практиків. Підтвердженням цьому слугує активний розвиток та вдосконалення систем підготовки фахівців та їх адаптації до роботи в міжкультурному середовищі. З'ясовано, що МК ФСП базується на сукупності знань, набутих ними у процесі професійної освіти (знання нормативної бази, розуміння культурних особливостей клієнтів, системного підходу до моніторингу і вибору оптимальних технологій впливу/втручання/допомоги, методики проведення аналізу ситуації тощо). Фахівці навчаються сприймати етнічно-культурні і релігійні особливості значної частини жителів як реальність. Професійна діяльність у міжкультурному середовищі вимагає від фахівців соціономічних професій готовності мобілізувати знання етнокультурних і релігійних особливостей клієнтів, технології професійної діяльності і співпраці з ними.

Аналіз зарубіжного досвіду підготовки фахівців свідчить, що країни постійно модернізують систему підготовки відповідних фахівців, враховуючи власні традиції та напрацьований міжнародний досвід. Функціонують численні міжнародні магістерські програми для широкого кола дипломованих фахівців



соціономічних професій, які передбачають обов'язкові міжнародні елементи підготовки: запрошення міжнародних лекторів; наявність спеціалізованої літератури мовами студентів-іноземців; вивчення мови та культури країни навчання; навчання міжкультурним навичкам; навчальні закордонні стажування; тренінги з міжнародного порівняння та тематичні посилення на міжнародний контекст. У провідних закладах соціальної освіти (університетах, інститутах, вищих школах, коледжах), регіональних інститутах соціальної роботи широко упроваджуються курси з міжкультурної комунікації, міжнародної компетентності та інші, що містять міжкультурну складову. Це свідчить про зростання уваги та попиту на фахівців, готових до здійснення професійної діяльності в умовах міжкультурного середовища. Наповнення програм підготовки та підвищення кваліфікації фахівців соціономічних професій навчальними курсами міжкультурного змісту спрямоване на задоволення потреби у компетентних фахівцях, що відповідають вимогам і запитам міжкультурного суспільства.

3. У процесі дослідження вивчено, перекладено і введено в науковий обіг найбільш визнані і поширені теорії, розроблені зарубіжними дослідниками у кінці ХХ – на початку ХХІ століть, що мають вагоме значення для розуміння суті МК ФСП та осмислення способів її формування, а саме: теорію управління тривожністю та невизначеністю (В.Гудикунст), теорію підтримки іміджу (С. Тінг-Тумі), теорію комунікаційного пристосування (Г. Гайлс), інтегративну теорію комунікації і крос-культурної адаптації (Я. Кім), теорію культурних схем (Х. Нішида), теорію культурної ідентичності (М. Колліер, М. Томас), теорію управління ідентичністю (В. Купах, Т. Іммахорі), теорію зниження невизначеності (Ч. Бергер, Р. Калабрес) та інші.

У роботі схарактеризовано основні групи моделей МК: композиційні, що базуються на переліку складових МК; коорієнтаційні, що зосереджені на трактуванні суті МК та особливостей міжособистісної взаємодії; моделі розвитку, що характеризують набуття МК з врахуванням часового виміру міжкультурної взаємодії, виокремлюючи стадії прогресу чи зрілості; адаптаційні, що розкривають пристосування та адаптацію людей, задіяних до міжкультурної

взаємодії; причинно-наслідкові, в яких розкрито взаємозв'язки різних компонентів та охарактеризовано вплив різних чинників на формування досліджуваного феномена.

4. На основі опрацьованих матеріалів щодо трактування суті МК МФСП, особливостей їх професійної діяльності в контексті міжкультурності, теорій міжкультурної взаємодії та моделей МК, здійснено концептуалізацію МК МФСП, яка відображає необхідний набір вихідних концептів-конструктів структурування та моделювання процесу формування досліджуваного феномена. Розроблено професіограму ФСП, в якій представлено домінантні функції та здатності до їх реалізації, змістову характеристику та теоретично обґрунтовану структуру МК, знання, професійно зумовлені особистісні якості та індивідуальні властивості, що мають бути притаманні міжкультурно компетентному фахівцю.

Виокремлено й схарактеризовано компоненти МК МФСП (мотиваційний, когнітивний, комунікативний, діяльнісний, конативний); критерії (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, діялісно-практичний, професійно-комунікативний та рефлексійно-особистісний) та їх показники (мотиваційно-ціннісного – умотивованість до формування МК, сформованість цінностей; пізнавально-когнітивного – сформованість знань та розуміння МК; діялісно-практичного – здатність до професійної діяльності в міжкультурному середовищі та поведінкова гнучкість; професійно-комунікативного – комунікативні знання та комунікативні вміння; рефлексійно-особистісного – здатність до рефлексії та сформованість особистісних якостей) та рівні сформованості досліджуваного феномена.

5. Обґрунтовано концепцію формування МК МФСП у ЗВО, в основу якої покладено ідею міжкультурності освіти, забезпечення поетапності досліджуваного процесу, його навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення при реалізації окреслених організаційно-педагогічних умов. Визначено провідну мету, завдання, основні характеристики концепції, окреслено методологічний, теоретичний, методичний та технологічний концепти.

Обґрунтовано й упроваджено систему формування МК МФСП у ЗВО, яка охоплює комплекс взаємопов'язаних функціональних блоків: *концептуально-цільового* (мета, завдання, методологічні підходи, загальнопедагогічні й спеціальні принципи), *структурно-змістового* (концептуалізація, професіограма фахівця; компоненти МК (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, комунікативний і конативний); *процесуально-технологічного* (що передбачає навчально-методичне та змістово-технологічне забезпечення навчальної, практичної, науково-дослідної, виховної і самоосвітньої діяльності студентів, етапи (пропедевтичний (1 курс), базовий (2-3 курси), інтегрувальний (3-4 курси), творчий (4 курс)) та *результативно-оцінювального* (критерії (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-когнітивний, діялісно-практичний, професійно-комунікативний та рефлексійно-особистісний) та їх показники (мотиваційно-ціннісного – умотивованість до формування МК, сформованість цінностей; пізнавально-когнітивного – сформованість знань та розуміння МК; діялісно-практичного – здатність до професійної діяльності в міжкультурному середовищі та поведінкова гнучкість; професійно-комунікативного – комунікативні знання та комунікативні вміння; рефлексійно-особистісного – здатність до рефлексії та сформованість особистісних якостей), рівні (низький, середній, достатній, високий) та результат сформованості МК МФСП.

6. Розроблено й імплементовано навчально-методичне та змістово-технологічне забезпечення формування МК МФСП у ЗВО. Визначено дієві технології (інформаційно-комунікаційні, тренінгові, інтерактивні), форми (традиційні, інтерактивні), методи (традиційні, інноваційні), засоби (онлайн-платформи, онлайн-курси, дистанційні курси, мережеві засоби, підручники, посібники, програми навчальних дисциплін й завдання практик) для формування МК МФСП.

Обґрунтовано й реалізовано організаційно-педагогічні умови формування МК МФСП у ЗВО (умотивованість до навчання і професійної діяльності у міжкультурному середовищі; створення міжкультурного освітнього середовища у ЗВО; забезпечення активного саморозвитку і самовдосконалення через

використання та інтеграцію інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій) та навчально-методичне й змістово-технологічне забезпечення формування МК МФСП у процесі навчальної, практичної, науково-дослідної, виховної і самоосвітньої діяльності студентів у ЗВО.

З урахуванням авторського трактування суті МК МФСП, її змістової характеристики, структурних компонентів, окреслених критеріїв та показників розроблено й апробовано діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості МК МФСП.

Кількісний і якісний аналіз результатів процесу формування МК МФСП, здійснений після завершення формувального експерименту (контрольний зріз), зафіксував статистично значущі відмінності між рівнями сформованості МК студентів експериментальної та контрольної груп, що дало змогу підтвердити загальну гіпотезу дослідження щодо дієвості процесу формування МК за умови впровадження в освітній процес ЗВО науково обґрунтованої, розробленої системи формування МК МФСП, навчально-методичного, змістово-технологічного забезпечення досліджуваного процесу та упровадження визначених організаційно-педагогічних умов.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів піднятої проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у площині упровадження інноваційних підходів та змістово-технологічного забезпечення формування МК фахівців соціономічних професій на другому (магістерському) рівні вищої освіти та у системі неперервної (післядипломної) освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 198. 335 с.
2. Авдеева М. В. Межкультурная коммуникативная компетентность сотрудников органов внутренних дел в сфере международного сотрудничества: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Академия управления МВД России. Москва, 2007. 276 с.
3. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы. Москва: Политиздат, 1985. 263 с.
4. Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога: вступ. *Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка. 2011. С. 5–57.
5. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. Москва: Рипол Классик, 1974. 272 с.
6. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола; за заг. ред. А. Й. Капської. Київ, 2002. 164 с.
7. Акулова О. В., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Компетентностный подход как ориентир модернизации педагогического образования. *Академические чтения: Компетентностный подход в современном образовании*. Санкт-Петербург: СПб ГИПСР, 2005. Вып. 6. С. 11–14.
8. Алексашенкова И В. Билингвальная образовательная программа (курикулум) как средство поликультурного образования студентов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2000. 148 с.
9. Алексашенкова И. В. Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное обучение. *Педагогика открытости и диалога культур*. 2000. № 1. С. 102–147.

10. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дисс ... д-ра пед. наук: 13.0002 / РГПУ им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2003. 446 с.
11. Алпатова О. В. Особливості процесу формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2013. № 1/2. С. 169–176.
12. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: КГПИ, 2002. 568 с.
13. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва: Аспект-Пресс, 2005. 375 с.
14. Антипова В. М., Колесина К. Ю., Пахомава Г. Р. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете. *Педагогика*. 2006. № 8. С. 57–62.
15. Арнольдов А. И. Введение в культурологию. Москва: НАКиОЦ, 2003. 350 с.
16. Арнольдов А. И. Цивилизация грядущего столетия: культурологические размышления. Москва: Наука, 2001. 186 с.
17. Асманова Ю. И. Горячова М. В. Личностно-ориентированный подход как основа педагогических технологий. *Интеграция образования*. 2009. № 2. С. 99–104.
18. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. Москва: Изд-во МГУ, 2005. 151 с.
19. Астафурова Т. Н. Профессиональная межкультурная коммуникация: английский язык. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. 104 с.
20. Атрощенко Т. О. Развитие культуры міжнародного спілкування майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 2005. 24 с.
21. Атрощенко Т. О. Теоретичні основи процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців: зарубіжний досвід. *Науковий вісник*

*Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2016. Вип. 2 (39). С. 11–14.*

22. Атрощенко Т. О. Формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи: теорія і методика: монографія / за ред. І. В. Козубовської. Мукачево: Мукачівський державний університет, 2019. 552 с.

23. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. Москва. 2000. 432 с.

24. Бабин І.І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти. *Педагогіка і психологія*. 2009. №2. С. 61-71.

25. Байбакова О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США: дис. ... канд... пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Ужгородський нац. ун-т». Тернопіль, 2017. 195 с.

26. Баканова В. Развитие межкультурной компетенции будущих лингвистов-переводчиков. *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. Воронеж, 2008. № 2. С. 116–120.

27. Бакшеева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов. Москва, 2006. 183 с.

28. Балакина Л. Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в образовании: монография. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2012. 240 с.

29. Балицкая И. В. Мультикультурное образование в многофункциональных странах (опыт США, Канады, Австралии): монография. Москва: Прометей, 2008. 336 с.

30. Баранюк В. В. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2016. 20 с.

31. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /

Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 21 с.

32. Бахов І. С. Особливості та принципи міжкультурного спілкування студентів в процесі навчання іноземних мов. *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Луганськ, 2012. № 7 (242), ч. 1. С. 222–230.

33. Бахов І. С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 420 с.

34. Бахов І. С. Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Національна академія внутрішніх справ. Київ, 2011. 20 с.

35. Бедь В., Артёмова М. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ. *Освіта регіону*. 2011. № 5. С. 43–51.

36. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: монографія. Київ: Наук. світ, 2006. 363 с.

37. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практикею Москва: Просвещение, 2004. 283 с.

38. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. Москва: Владос, 2004. 357 с.

39. Бенкс Дж. Мультикультурное образование: цели и измерения. *Новые ценности образования: культуросообразная школа: научно-методический сборник*. Москва, 2002. Вып. 2. С. 188–192.

40. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор. *Исследования по общей теории систем* / общ. ред. и вст. ст. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. Москва: Прогресс, 2009. С. 23–82.

41. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія*. Київ: Генезис, 2009. С. 21–24.

42. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. Москва: Наука, 2004. 295 с.



43. Библер В. С. Школа діалога культур: идеи, опыт, проблемы. Кемерово: Алеф, 2003. 416 с.

44. Бидни Д. Культурная динамика и поиски истоков. *Антология исследований культуры*: [сб. ст.] / отв. ред. и сост. Л. А. Мостова. Санкт-Петербург, 2007. Т. 1. С. 385–420. (Культурология XX век).

45. Биков В. О., Буров О. Ю., Гуржій А. М., Жалдак М. І., Лещенко М. П., Литвцова С. Г., Шишкіна М. П. Розвиток теоретичних основ інформаційної освіти та практична реалізація інформаційно-комунікативних технологій в освітній сфері України. Київ, 2019. 193 с.

46. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук). Київ: К.І.С., 2004. С. 45–50.

47. Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності і гідності»: створена міністрами іноземних справ Ради Європи на 118-й Міністерській Сесії (Страсбург, 7 травня 2008) / Всеукраїнська Академічна спілка спеціалістів професійної оцінки наукових досліджень і педагог. діяльності; [упоряд: Бабин І. І., Житнігір Б. С. та ін. ; пер. та ред.: Сверкович Є. І., Ламакін С. О.]. Одеса, 2010. 116 с.

48. Біла О. О. Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2014. 560 с.

49. Білецька І. О. Теоретико-методологічні засади полікультурної освіти в США. *Науковий вісник Сумського ДПУ ім. А. С. Макаренка*. Суми, 2012. № 4 (22). С. 93–100.

50. Білий Л. Т. Діалектика розвитку історичних типів культури: філософсько-соціологічні проблеми. Львів: Генеза, 1991. 384 с.

51. Білик О. М. Іноземні студенти як об'єкт соціалізації в соціокультурному просторі України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2016. Вип. 133. С. 10–14.

52. Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних закладів у процесі вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Міжнародний університет «Рівненський економіко-гуманітарний ін-т» ім. Степана Дем'янчука. Київ, 2004. 231 с.

53. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. 254 с.

54. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 456 с.

55. Бойчук Ю. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*: наук.-метод. журн. Чурнівці: Черемош, 2013. Вип. 13. С.130-135.

56. Болтянська Н. І., Болтянський О. В. Застосування інноваційних технології при викладанні у сучасному вищому навчальному закладі, як фактору формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. *Збірник науково-методичних праць Таврійського державного агротехнологічного університету*. Мелітополь, 2017. № 20. С. 39–42.

57. Болучевская В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: монографія. Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2012. 264 с.

58. Болюбаш Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Чорноморський державний університет імені Петра Могили. Ялта, 2011. 290 с.

59. Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя. *Освіта і управління*. 2006. №2. С. 20-27

60. Борець Ю. В. Психологічні особливості громадянської компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Чернігів, 2016. 238 с.

61. Боровиков Л. И. Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника. Москва: Наука, 1993. 284 с.

62. Браніцька Т. Р. Конфліктологічна культура фахівців соціономічних професій: технологія формування: монографія. Вінниця: Нілан ЛТД, 2018. 460 с.
63. Браніцька Т. Р. Загальна характеристика фахівця соціономічної професії. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. №6. С. 25-28
64. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2014. № 22. С. 15–21
65. Брусенцева О. А. Впровадження інноваційних педагогічних технологій як складова розвитку вищої освіти в сучасних умовах. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 4. С. 1–10. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10bruent.pdf> (дата звернення 24.02.2019).
66. Брюханова Н. О. Про діяльнісний підхід до формування змісту підготовки інженерно-педагогічних кадрів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Херсон, 2007. № 17. С. 148–162.
67. Бугасова Н. В. Основні напрями навчання іммігрантів в Україні та Швеції: порівняльний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика* / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2009. № 1. С. 24–31/
68. Будник О. Етновиховне середовище педагогічного навчального закладу: теоретико-методологічний аспект. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. №5. С. 176-184
69. Буева Л. П. Проблема личности в деятельностном подходе и в культурно-исторической концепции. *Формирование личности в онтогенезе*. Москва, 2006. С. 29–35
70. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. Москва: Мысль, 2003. 216 с.
71. Буркова Л. В. Визначення класу соціономічних професій. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 7. С. 68–73

72. Буркова Л. В. Методологічний підхід до формування змісту професійної підготовки у вищих навчальних закладах. *Науково-методичний вісник*. Івано-Франківськ, 2008. №3/4. С. 24–34

73. Буркова Л. В. Теоретико-методологічні засади застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2011. 584 с.

74. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 44 с.

75. Вакуленко С. М. Соціологія праці: навчально-методичний посібник. Київ: Знання, 2008. 262 с.

76. Валюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва: Изд-во Московского университета, 1990. 285 с.

77. Варенко Т. К. Аксіологічний підхід та доцільність його реалізації в сучасній системі вищої педагогічної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2010. Вип. 11 (64). С. 161–164. URL: <http://ekhnuir.univer.kharkov.ua/handle/123456789/4356> (дата звернення 2.04.2019).

78. Варецька О. Організаційно-педагогічні умови розвитку соціальної компетентності вчителів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: сутність. *Молодь і ринок*. 2016. № 5. С. 13–19

79. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2009. 293 с.

80. Васильева Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки. *Университетское образование: практика и анализ*. 2011. № 4 (74). С. 76–82. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/595> (дата звернення 15.10.2019).

81. Василькова В. В. Синергетика как новая парадигма самоорганизации бытия. *Природа и дух: мир философских проблем*. Санкт-Петербург, 1995. С. 123–127.

82. Васильєва М.П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний університет. Харків, 2003. 432 с.

83. Васютенкова И. В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного педагогического образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Институт образования взрослых Российской академии образования. Санкт-Петербург, 2006. 160 с.

84. Вебер М. Избранные произведения. Москва: Культура, 1990. 684 с.

85. Великий тлумачний словник психологічний / переклад з англ. Ребер Артур. Київ: АСТ, Віче, 2001. 560 с.

86. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2009. 1736 с.

87. Верховна Рада України. Законодавство України. Резолюція 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради ЄС «Про основні компетенції та навчання протягом усього життя» від 18.12.2006 р. – Режим доступу: [http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975) (дата звернення 1.09.2019). - Назва з екрана.

88. Верховна Рада України. Законодавство України. Комюніке конфкренції міністрів вищої освіти країн Європейського Союзу – Режим доступу: [http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_754](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_754) (дата звернення 1.09.2019). - Назва з екрана.

89. Верховна Рада України. Законодавство України. Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження (укр/рос) – Режим доступу: [http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952\\_008](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_008) (дата звернення 1.09.2019). - Назва з екрана.

90. Вікторов В. Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема: дис. ... д-ра філоф. наук: 09.0010/ Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 380 с.

91. Вілюжаніна Т. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2006. 22 с.

92. Вовк М., Ходаківська С. Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. № 2 (16). С. 39–48.

93. Войлошникова В. Е., Величко А. В. Міжкультурна освіта – складова успішної соціокультурної адаптації майбутнього фахівця. *Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі ім. Туган-Барановського. Серія: Гуманітарні науки*. Донецьк, 2009. № 2. С. 137–141

94. Войтова С. А. Социальная культура и роль образования в ее формировании: дисс. ... д-ра филос. наук: 22.00.06. Санкт-Петербург, 2007. 311 с.

95. Волков Г. Н. Этнопедагогика. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Academia, 2002. 176 с.

96. Волошина О. В. Педагогічні умови виховання толерантності в підлітків у позакласній роботі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць*. Київ; Вінниця, 2006. Вип. 9. С. 116–122.

97. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Людмила Іванівна Воротняк. Хмельницький, 2008. 286 с.

98. Все про соціальну роботу: навчально-енциклопедичний словник-довідник / за наук. ред. В. М. Пічі. Львів: Новий Світ–2000, 2013. 616 с.

99. Гавров С. Н. Национальная культура и межкультурное взаимодействие (теоретические аспекты): дисс. ... канд. филос. наук: 24.00.01 / Московский государственный институт культуры. Москва, 2001. 130 с.

100. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 2002. 37 с.

101. Галєєва А. П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка. Дрогобич, 2009. 19 с.

102. Галицких Е. Н. Диалог в образовании как способ становления толерантности. Москва: Академический проект, 2004. 240 с.

103. Гальчак Т. В. Підготовка майбутніх перекладачів на засадах компетентнісного підходу у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2017. 20 с.

104. Гараева М. В. Формирование межкультурной компетенции профильных специалистов в современных российских вузах: дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.06. Ростов-на-Дону, 2006. 158 с.

105. Гатальська С. М. Філософія культури: підручник. Київ: Либідь, 2005. 328 с. Гвоздік К. Раціональність: загальна теорія та логіка історії. Київ: Українська Академія внутрішніх справ, 1994. 92 с.

106. Гвоздїй С. В. Підготовка майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності як соціально-педагогічна проблема. *Міжнародний науковий журнал «Педагогіка безпеки»*. Вінниця: ВНТУ, 2016. №1(1). С. 40-47

107. Гвоздїй С. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / ДЗ «Південноукраїнський національний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2017. 45 с.

108. Гегель Г. В. Феноменологія духу / з нім. пер. П. Таращук; наук. ред. пер. Ю. Кушаков]. Київ: Основи, 2004. 548 с.

109. Гершунский Б. С. Толерантность как необходимое условие выживания и прогрессивного развития цивилизации. Москва: Изд-во УРАО. 2012. 378 с.

110. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. Москва: Наука, 2007. 693 с.

111. Гіденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя. Київ: Альтерпрес, 2004. 100 с.

112. Гладкая И. В. Организационно-педагогические условия становления профессиональной компетентности студента. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-stanovleniya-professionalnoy-kompetentnosti-studenta/viewer> (дата звернення 17.11.2019).

113. Глоба М. С., Зозульов О. В. Теорія набутих потреб МакКлелланда. *B2B Маркетинг*: збірник наукових праць XII Всеукраїнської науково-практичної конференції / Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». Київ, 2018. С. 27–29

114. Глузман О.В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. №2. С. 51-61

115. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 287 с.

116. Голован В. П. Аксіопсихологічний потенціал гуманізації професійної підготовки педагогів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2006. 18 с.

117. Головлева Е. Л. Основы межкультурной коммуникации. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 224 с.



118. Гончаренко Л. А. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2006. 215 с.

119. Гончаренко Л. А., Зубенко А. М., Кузьменко В. В. Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. Херсон: РІПО, 2007. 176 с.

120. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

121. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.

122. Гордеева Е. Н. Перспективная профессиограмма специалиста как средство его профессионального развития. Екатеринбург, 1995. 46 с.

123. Гордієнко Л. Формування кроскультурної грамотності учнів у контексті діалогу культур. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія. Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород*, 2005. Вип. 8. С. 33–36.

124. Гошкова Е. Б., Ахлибинский Б. Ф. Эволюция понятия системы. *Вопросы философии*. 1998. №7, С.170-179

125. Городецкая Л. А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: автореф. дисс. ... д-ра культурол. наук: 24.00.01 / Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. Москва, 2007. 42 с.

126. Гриньова В. М., Новіков О. В., Юр'єва К. А. Адаптація інтерактивної методики "Жива Бібліотека" до умов освітнього процесу педагогічного вишу. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків*, 2017. № 49. С. 53–68. URL: <http://doi.org/10.5281/zenodo.1312989> (дата звернення 15.09.2019).

127. Гриценко В. В. Класифікація компетентностей і компетенцій в освіті: аналітичний огляд // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики

навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. С. 23-36

128. Гришкова Р. О. Культурологічний підхід до навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей. *Мова і культура*. Київ, 2004. Вип. 7, т. 2. С. 267–271.

129. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 424 с.

130. Грубина Л. Толерантность и интолерантность личности: основные черты и отличия. *Воспитание школьников*. 2003. № 3. С. 33–35.

131. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. Д. Основы межкультурной коммуникации. Москва: Юнити-Дана, 2012. 352 с.

132. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. Москва: Гнозис, 2003. 288 с.

133. Гузій Н. В. Акмеологічні орієнтири педагогічної підготовки викладача вищої школи.. *Вища освіта України: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. Київ: Гнозис, 2008. № 3. С. 280–287.

134. Гулецька Я. Г. Деякі особливості становлення полікультурної освіти в Україні та США. *Вісник Національного технічного університету України «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. Київ, 2006. № 2 (17). С. 112–116.

135. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2008. 262 с.

136. Гуревич П. Философия культуры. Москва: Просвещение, 1995. 372 с.

137. Гуренко О. І. Полікультурна компетентність. *Теорія і практика запровадження компетентного підходу до навчання історії в школі: [колективна монографія] / К. Баханов, С. Баханова, О. Барнінець та ін.; [ред. К. Баханов].* Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. С. 88–93

138. Гуренко О. І. Структурні компоненти полікультурної компетентності майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Бердянського*

*державного педагогічного університету. Педагогічні науки. Бердянськ, 2013. № 2. С. 54–62*

139. Гуренко О. І. Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 586 с.

140. Гурьянова Т. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов вузов (на материале обучения иностранному языку): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2008. 220 с.

141. Гусарова Е. Н. Формирование творческого стиля специалиста социномической сферы деятельности. *Культурная жизнь Юга России. 2007. № 4. С. 27–28*

142. Гущина Н. А. Аксиологические аспекты отечественного образования как фактор формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Калужский государственный педагогический университет им. К. Э. Циолковского. Калуга, 2004. 188 с.

143. Даниленко Л. І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі. *Управління освітою. 2001. № 3. С. 18–24*

144. Данилова Г.С. Управління процесом становлення професійної компетентності методиста. Київ УПКККО, 1995. 124 с.

145. Данилюк І. В. Етнічна психологія як галузь наукового знання: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2010. 432 с.

146. Данищенко О. С. Міжкультурна компетентність як вимога часу в європейському вимірі державного управління. *Державне управління: удосконалення та розвиток: електронний журнал. 2014. № 6. URL: <http://www.dy.nauka.com.ua/?op=1&z=939> (дата звернення 1.09.2019).*

147. Данищенко О. С. Сутність та особливості формування міжкультурної компетентності. *Економіка та держава. 2012. № 12. С. 141–144*

148. ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» Стратегія інтернаціоналізації. – [Електронний ресурс]. <https://ic.pnu.edu.ua/181d180d>.

149. Двучичанская Н. Н. Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественнонаучного образования. *Наука и образование*. 2011. № 3. URL: <http://technomag.edu.ru/doc/170201.html> (дата звернення 11.07.2019).

150. Декларація «Міжкультурна освіта: управління різноманітністю, зміцнення демократії», 2003 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cen.iatp.org.ua/index.html> (дата звернення 2.09.2019).

151. Декларація «О расе и расовых предрассудках» (м. Париж 27.11.78). URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_906](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_906) (дата звернення 2.09.2019).

152. Декларація «Принципів толерантності» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_503#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503#Text) (дата звернення 14.02.2016).

153. Декларація про ліквідацію всіх форм нетерпимості та дискримінації на основі релігії чи переконань: Резолюція 36/55 Генеральної Асамблеї ООН: документ 995\_284, редакція від 25.11.1981. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_284#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_284#Text) (дата звернення 1.09.2016).

154. Декларація про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин: прийнято резолюцією 47/135 Генеральної Асамблеї ООН від 18 грудня 1992 року. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_318](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_318) (дата звернення 1.09.2016).

155. Дем'яненко О. Формування кроскультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6. С. 167–172

156. Демин М. В. Природа деятельности. Москва: МГУ, 2013. 168 с.

157. Демінська Л. О. Аксіологічний підхід у педагогічному процесі. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2010. № 14. С. 101–104.

158. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, 2004. 752 с.
159. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. Москва: Владос, 2012. 208 с.
160. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления. Київ: Лыбидь, 1990. 152 с.
161. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2007. 20 с.
162. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2007. 481 с.
163. Донець З. Ф. Осучаснення змісту культурознавчих дисциплін у вищій школі в контексті міжнародних культуроохоронних конвенцій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України, Інститут вищої освіти. Київ, 2004. 20 с.
164. Донченко Е. А. Социетальная психика. Київ: Наукова думка, 1994. 207 с.
165. Доповідь ЄКРН щодо України (п'ятий цикл моніторингу): ухвалено 20 червня 2017 р. URL: <https://rm.coe.int/fifth-report-on-ukraine-ukrainian-translation-/16808b5caa> (дата звернення 1.09.2019).
166. Дороз В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 456 с.
167. Дороніна Т. О. Державна соціальна політика та розвиток соціальної освіти: зарубіжний досвід та вітчизняний контекст. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Серія: Педагогіка. Кременець, 2019. № 11. С. 16–21.
168. Дубасенюк О. А. Тенденції розвитку сучасної вищої освіти в Україні. *Професійна підготовка фахівців: креативний підхід*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Євенок О. О., 2017. С. 16–27.

169. Дубасенюк О. А., Якса Н. В. Педагогічна технологія організації міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. *Розвиток педагогічної освіти викладача в умовах неперервної освіти*: монографія / ред. М. М. Солдатенків, О. М. Семенов. Глухів: РВВ ГДПУ, 2008. С. 108–121.

170. Дубчак Г. М. Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / НАПН України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2018. 36 с.

171. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.

172. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / РГПУ им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2001. 371 с.

173. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. 2-ге видання. Київ; Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.

174. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

175. Єрмаков І. Г. Розвивати життєву компетентність. Київ: Шкільний світ, 2006. 304 с.

176. Єна А. І., Єна О. А., Кальниш В. В., Хмельницька І. В., Кравчук В. В. Організація роботи зі створення професіограм. Київ, 2003. 57 с.

177. Жежера Е. А. Социокультурная компетентность будущего специалиста от сущности к технологии формирования URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer30/894.pdf> (дата звернення 21.06.2019).

178. Життєва компетентність особистості: наук.- метод. посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ: Богдана, 2003. 520 с.

179. Жигунова В. О. Професійне спрямування іншомовної підготовки майбутніх фахівців з міжнародної інформації на засадах компетентнісного підходу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2019. 20 с.

180. Жити разом у рівності й гідності: пер. з англ. / Міністерство культури і туризму України, ЦР «Демократія через культуру», Київ: Оранта, 2007. 48 с.

181. Жовнич О. Дидактичні переваги і новітні тенденції застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті. *Молодь і ринок*. 2017. № 7. С. 150–156.

182. Жорнова О. І. Теоретико-методологічні засади формування культуро творчості студентів університетів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2007. 40 с.

183. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2008. № 40. Р. 63–68. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2473/> (дата звернення 4.05.2019).

184. Загорський В. С., Борщук Є. М. <http://korolenko.kharkov.com/cgi-bin/wcatalog/irbis?LNG=&Z21ID=&I21DBN=IBIS&P21DBN=IBIS&S21STN=1&S21REF=1&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=Системний аналіз концепції сталого розвитку: монографія>. Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2011. 252 с.

185. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією: автореф. дис. ... д-ра пед наук: 13.00.02 / Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2012. 44 с.

186. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2006. 223 с.

187. Закон України «Про соціальні послуги» (2019). – [Електронний ресурс]: <https://zakon.rada.go.vua/laws/show/2671-19> (дата звернення 4.12.2019).

188. Закон України «Про освіту» (2017). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. <https://osvita.ua/legislation/law/2231> (дата звернення 4.05.2018).

189. Закон України «Пр вищу освіту» (2014). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 4.05.2016).

190. Залєсова І. В. Підготовка майбутніх учителів до формування міжнаціональної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2015. 265 с.

191. Занюк С. С. Психологія мотивації: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.

192. Захарчук К. М. Особливості фахової підготовки соціальних працівників у Сполучених Штатах Америки та проблеми української освітньої практики. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький, 2010. № 2. С. 91–94. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2010\\_2\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_23). (дата звернення 4.05.2019).

193. Захарчук Н. В. Проблема культури та міжкультурної комунікації у філософсько-соціологічному аспекті. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Серія: Філософія, психологія, педагогіка. Київ, 2008. № 3. С. 174–177

194. Зверєва І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1998. 333 с.

195. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 40 с.

196. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*. 2016. № 8. С. 20–26.

197. Зуєнко Н. О., Андрела І. О. Критеріально-рівневий підхід до формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-філологів. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2015. Т. 1, № 2. С. 64–69. URL: <http://journals.uran.ua/apppfo/article/view/55354> (дата звернення 17.11.2018).



198. Зюзіна Т. О. Компаративний аналіз проблеми визначення цілей і завдань гуманітарної культурологічної освіти. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ, 2006. № 4. С. 104–110

199. Зязюн І. А. Культурна парадигма в практиці гуманітаризації і гуманізації сучасної освіти. *Культурна політика в Україні в контексті світових трансформаційних процесів*: матер. міжнар. наук.-прак. конференції. Київ, 2001. С. 40–43

200. Зязюн І. А. Культурологічна функція виховання студентів педагогічного вузу. *Вища педагогічна освіта*. 1994. № 17. С. 93–97

201. Иванов Д. А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании. *Школьные технологии*. 2007. № 6. С. 36–40.

202. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: монографія. Київ: ЦВП, 2005. 282 с.

203. Ильин В. В., Пожарский С. Д. Философия и акмеология. Санкт-Петербург: Политехника, 2003. 395 с.

204. Іонова О. М. Системно-синергетичний підхід до аналізу вальдорської школи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми виховання і спорту*. 2012. № 3. С. 61–64

205. Кабусь Н. Д. Аксіологічний підхід до підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп. *Методологія сучасних науково-педагогічних досліджень*: матеріали 11 наук.-прак. конф. молодих учених (11–12 листопада 2014 р., м. Харків) / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків, 2014. С. 23–25

206. Кабусь Н. Д. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2018. 594 с.

207. Каверина Р. Д. Опыт психологической классификации некоторых профессий в целях профконсультации. *Вопросы психологии*. 1978. № 4. С. 64–73  
Каверина Р. Д. Профессиональная ориентация молодежи на профессии типа

«человек-человек»: методические рекомендации. Ленинград: ВНИИпрофтехобразования, 2007. 41 с.

208. Каверина Р. Д. Психологическая систематика профессий типа «человек-человек» в целях профессиональной ориентации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03/ Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. Луганск, 1981. 22 с.

209. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва: Традиция-прогресс, 2012. 371 с.

210. Калаур С. М. Система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 676 с.

211. Калаур С. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності : [монографія]. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2018. 456.

212. Калашнік Н. В. Критерії, показники та рівні сформованості міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2014. № 1. С. 62–67

213. Калінін В. О. Особливості формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в процесі професійно-педагогічної підготовки URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/12081269.pdf> (дата звернення 26.02.2019).

214. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний університет ім. І. Я. Франка. Житомир, 2005. 311 с. Кальней В.А. Технология мониторинга качества обучения. Москва Педагогическое общество, 1999. 86 с.

215. Кант І. Критика чистого розуму / [пер. з нім. та приміт. І. Бурковського]. Київ: Юніверс, 2000. 504 с.
216. Каньковський І. Є. Педагогічна система підготовки фахівця *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: збірник наукових праць / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2010. Вип. 28/29. С. 215–221.
217. Канюк С. С. Психологія мотивації. Київ: Нічлава, 2002. 235 с.
218. Капідінова С. Б. Толерантність як чинник розвитку культури міжетнічних відносин студентів: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, 2015. 18 с.
219. Каплан Г. А. Межличностные отношения как форма социальной деятельности: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.09 / Южноукраинский педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Одесса, 1996. 191 с.
220. Карбованець О., Куруц Н., Голуб Н., Майорош А. Компетентність як пріоритетний напрямок розвитку особистості в системі сучасної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2008. Вип. 15. С. 76–79
221. Карпенко О. Г. Професійні функції соціального працівника як складова професійної компетентності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. № 20. С. 27–34.
222. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості: монографія. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. 512 с.
223. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 480 с.
224. Карпіловська С. Я., Синявський В. В., Ткаченко О. М. Основи професіографії: навчальний посібник. Київ: МАУП, 1997. 148 с.
225. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 27 с.

226. Квітко В. Психолого-педагогічна компетентність учителя. *Методичне забезпечення компетентнісного підходу до реалізації змісту середньої освіти* / за ред. Р. Романчук. Запоріжжя, 2008. С. 131–135

227. Кидрон А. А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ленинград, 2013. 235 с.

228. Кирабаев Н. С. Культурная идентичность, плюрализм и глобализация в современном философском дискурсе. *Культурная идентичность и глобализация: доклады и выступления: 5-й международный философский симпозиум «Диалог цивилизаций Восток-Запад»*. Москва, 2013. С. 155–167

229. Кихтюк О. В. Психологічні особливості формування етнічної толерантності у студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Волинський національний університет ім. Л. Українки. Луцьк, 2010. 20 с.

230. Кіш Н. В., Опачко М. В. Соціально-психологічна компетентність особистості: її роль у становленні фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка, соціальна робота. Ужгород, 2006. Вип. 10. С. 38–40.

231. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. Москва: Академия, 2005. 304 с.

232. Клочко О. О. Етичні стандарти соціальної роботи. *Молодий вчений*. 2019. № 4 (2). С. 257–261.

233. Кобзін Д. О., Шейко Р. В., Мартиненко О. А., Білоусов Ю. Л. Ксенофобія в контексті поліетнічності українського суспільства: результати соціологічного дослідження. Харків, 2008. 43 с.

234. Ковальчук В. І. Формування індивідуальних стратегій навчання студентів засобами інноваційних педагогічних технологій. *Молодий вчений*. 2018. № 12 (1). С. 100–102.

235. Кодекс законів про працю України: від 10.12.1971 р., №322-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=322-08> (дата звернення 4.05.2019).

236. Кожевникова А., Дудко Я., Голубенко Н. Формування міжкультурної компетентності сучасного вчителя як важливий чинник успішної педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. Мелітополь, 2016. № 2. С. 120–125.

237. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры. *Методология и методика: сборник научных трудов*. Москва, 2013. Вып. 4. 124 с.

238. Козубовська І.В., Байбакова О.О., Шпенник. Підготовка майбутніх соціальних працівників до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності : монографія. Ужгород : ПП «АУТДОР–ШАРК», 2017. 210 с.

239. Козубовська І., Л. Рогач Л. Культура іншомовного спілкування як важлива складова професійної компетентності сучасного фахівця. *Scientific Heritage* № 42. 2020. С.30.-33.

240. Козубовська І. В., Васьків С. Т. Міжкультурна компетентність фахівця в багатокультурній державі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету* : Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2017. Вип. 2(41). С. 117-120.

241. Колісник С. А. Психосоціальні передумови творчого саморозвитку студентів СНАУ. *Формування духовного світу студента* / за заг. ред. Л. В. Гнатюка. Суми, 2006. С. 70–121.

242. Колодій А. Американська доктрина мультикультуралізму і етнонаціональний розвиток України. *Агора*. 2008. Випуск 6: Україна і США: взаємодія в галузі економіки, культури і науки. С. 5–14. URL: <https://political-studies.com/?p=578> (дата звернення 15.06.2018).

243. Комюніке конференції міністрів вищої освіти Європи. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_754](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_754) (дата звернення 1.09.2019).

244. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: колективна монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін./ за ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

245. Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952\\_008](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_008) (дата звернення 1.09.2019).

246. Концепція громадянського виховання в умовах розвитку української державності. *Джерело педагогічної майстерності. Громадянська освіта школярів*: науково-методичний журнал. Харків, 2005. Вип. 1 (33), ч. 1/2. С. 35–45.

247. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: [http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt\\_koncerc.pdf](http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncerc.pdf) (дата звернення 16.04.2020).

248. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2017. 45 с.

249. Корінний М. М., Шевченко В. Ф. Короткий енциклопедичний словник з культури. Київ: Україна, 2003. 384 с.

250. Корнещук В. В. Теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціальної сфери діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. / ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2010. 44 с.

251. Корнещук В. В. Функціонально-компетентнісний підхід до магістерської підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. Миколаїв, 2019. № 3. С. 120–126.

252. Короткий тлумачний словник української мови: близько 6750 слів / під ред. Д. Г. Гринчишина. 2-ге вид., перероб. і допов. Київ: Радянська школа, 1988. 320 с.

253. Корочкина М. Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Таганрог, 2000. 21 с.

254. Костенко Д. В., Чернуха Н. М. Формування міжкультурної компетентності у студентів ІТ в освітньому середовищі університету. *Науковий*

*вісник Донбасу*. 2019. № 1/2 (39/40). URL: [http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2\(39-40\)/kvdosu.PDF](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/2019/N1-2(39-40)/kvdosu.PDF) (дата звернення 6.04.2020).

255. Костюк С. С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський університет ім. Бориса Грінченка. Київ, 2018. 22 с.

256. Костюк С. С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови. *Американські та Британські студії: мовознавство, літературознавство, міжкультурна комунікація*: збірник наукових праць. Київ: Талком, 2015. С. 257–260.

257. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 1996. 290 с.

258. Кравець В. П. Історія української школи і педагогіки. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 1994. 357 с.

259. Кравець В. П., Терещук Г. В. Підготовка студентської молоді до вирішення конфліктів у сім'ї. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2014. № 1. С. 80–88.

260. Кравець Р. А. Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі: монографія. Вінниця: Планер, 2017. 434 с.

261. Кравець Р. А. Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вінницький національний аграрний університет. Вінниця, 2018. 577 с.

262. Кравченко А. И. Культурология: учебное пособие. Москва: Академический проект, 2013. 316 с.

263. Кремень В. Г. На шляху до педагогіки толерантності. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 1. С. 3–5.

264. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 8–15.

265. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: підручник. Київ: Освіта України, 2005. 440 с.

266. Кристопчук Т. Є. Компетентнісний підхід: європейський вимір. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Мелітополь, 2011. Вип. 6. С. 33–42.

267. Кричківська О. В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2015. 291 с.

268. Кричківська О. В., Лиса Н. С. Критерії та показники сформованості міжкультурної комунікативної компетентності у студентів-випускників вищих навчальних закладів економічного профілю. *Молодий вчений*. 2017. № 10. С. 461–466.

269. Крылова Н. Б. Культурология образования. Москва: Народное образование, 2013. 272 с.

270. Крысько В. Г. Социальная психология: словарь-справочник. Минск: Харвест; Москва: АСТ, 2015. 688 с.

271. Кузан Г. Професійна підготовка фахівців соціономічних професій у вимірі сучасних вимог і реалій. *Молодь і ринок*. 2018. №10. С. 68-73

272. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. 3-е изд. Москва: АСТ, 2015. 399 с.

273. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 2010. 119 с.

274. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1990. 48 с.

275. Кузьмина Н. В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития. *Гуманизация образования*. 2013. № 1. С. 59–64.

276. Кузьмінська О. Г. (2016). Перевернуте навчання: практичний аспект. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 1. С. 86–98.



277. Кукатас Ч. Теоретические основы мультикультурализма URL: <https://polit.ru/article/2007/05/27/multiculturalism> (дата звернення 18.03.2019).

278. Курбатов С. В. Освітні інновації: контури майбутнього. *Феномен інновацій: контури майбутнього*: монографія / за ред. В. Г. Кременя, С. В. Курбатова. Київ: Педагогічна думка, 2008. 472 с.

279. Курдюмов С. П., Князева Е. Н. Основания синергетики. Режимы с обострением. Самоорганизация, темпомиры. Санкт-Петербург: Алетейя, 2012. 414 с.

280. Курепін В. М., Веліховська А. Б., Комісаренко К. А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі закладів вищої освіти. *Перспективна техніка і технології. 2019*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих учених, аспірантів і студентів, м. Миколаїв, 27.09.2019 р. Миколаїв: МНАУ, 2019. С. 132–134.

281. Лапшин А. Г. Международное сотрудничество в области гуманитарного образования: перспектива кросс-культурной грамотности. *Кросс-культурный диалог: компаративные исследования в педагогике и психологии*. Владимир, 2013. С. 45–50.

282. Ларіна Н. Б., Руденко О. М. Міжкультурна освіта державного службовця в контексті європейських стандартів: навчально-методичні матеріали / уклад. Г.І. Андрейчик. Київ: НАДУ, 2013. 68 с. URL: [http://academy.gov.ua/NMKD/library\\_nadu/Navch\\_Posybniky/4cd0fd67-3ef6-49ea-93d1-9a0110fc9714.pdf](http://academy.gov.ua/NMKD/library_nadu/Navch_Posybniky/4cd0fd67-3ef6-49ea-93d1-9a0110fc9714.pdf) (дата звернення 12.12.2016).

283. Лебедева Н. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. Москва: Ключ-С, 2002. 224 с.

284. Леви-Стросс К. Структурная антропология. Москва: Просвещение, 2015. 429 с.

285. Левченко Я. Е. Теоретико-методичні засади формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2013. 599 с.

286. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию: учебное пособие. Москва: Гнозис, 2013. 366 с.
287. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва: Политиздат, 2009. 304 с.
288. Леонтьев А. Н. Психология общения. Тарту: ТГУ, 2004. 287 с.
289. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. Москва, 2009. № 1. С. 20–26.
290. Лесечко Л. Д. Основи системного підходу: теорія, методологія, практика. Львів: ЛРІДУ УАДУ, 2002. 300 с.
291. Лессинг Г. Э. Воспитание человеческого рода. *Лики культуры*. Москва, 2005. Т. 1. С. 479–499.
292. Лешер О. В., Аришина Э. С. Развитие аксиологического потенциала студентов университета в процессе профессиональной подготовки: праксеологический аспект. Москва: МГТУ, 2012. 102 с.
293. Лещенко Н., Павлюк Р. Українська культура. Свята. Традиції. Обряди. Харків. Клуб сімейного дозуга, 2015. 192 с.
294. Лещук Г. В. Соціальна робота у Франції. *Соціальна робота: підручник* / В. А. Поліщук, О. П. Бартош-Пічкара, Н. М. Горішна, Г. В. Лещук та ін. Тернопіль: Збруч, 2010. С. 190–191.
295. Лисиця Д. Л. Формування професійної компетентності у майбутніх зубних гігієністів у медичних коледжах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2018. 20 с.
296. Литвин А. Ф. Впровадження у процес навчання інноваційних педагогічних технологій. *Le tendenze e modelli di sviluppo della ricerche scientifici*: міжнародна науково-практична конференція (м. Рим, 13.03.2020). Рим, 2020. Т. 2. С. 75–77.
297. Лиферов А. П. Глобальное образование – пути интеграции мирового образовательного пространства. Москва: Высшая школа, 1997. 216 с.
298. Лігоцький А. О. Освіта і суспільство. Київ: НВТ Правник, 1998. 310 с.

299. Лісовець О. В. Теорія і практика формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2019. 42 с.

300. Лічман Л. Ю. Ідеї компетентнісного підходу як інтелектуальний ресурс розвитку мовної освіти. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2012. № 1 (17). С. 62–66.

301. Логвиненко Т. О. Теорія і практика підготовки соціальних працівників в університетах скандинавських країн: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка. Дрогобич, 2016. 602 с.

302. Логвиненко Т. О. Особливості професійної підготовки соціальних працівників у сучасній системі вищої освіти Данії. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2010. № 1. С. 59–65.

303. Локшина О. І. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи* / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ: К.І.С., 2004. 111 с.

304. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка: дисс. ... канд. психол. наук: 13.00.08. Волгоград, 1998. 255 с.

305. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва Наука, 2004. 389 с.

306. Лосев А. Ф. Философия культуры. Москва: Владос, 2010. 294 с.

307. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. №2. С. 13-26

308. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 112 с.

309. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи. Київ: МАУП, 2003. 168 с.

310. Луков В. А. Социальное проектирование. Москва: Ин-т социальной работы Ассоциации работников социальных служб, 1997. 192 с.

311. Лунячек В. Е. Інноваційні підходи до визначення структури професійної компетентності менеджерів освіти. *Обрії*. 2008. №6. С. 52-57

312. Лутай В. Про стан розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні та їх впровадження в педагогічну практику. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 30–37.

313. Маєвська Л. М. Особливості формування етнокультурної компетентності майбутнього педагога в контексті глобалізаційних зрушень. *Науковий вісник Житомирського державного педагогічного університету ім. Івана Франка*. Житомир, 2014. № 43. С. 303–309.

314. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30 (83). С. 229–236.

315. Малиновский Б. Научная теория культуры. *Вопросы философии*. 1983. № 2. С. 115–120.

316. . Малиновский Б. Научные принципы и методы исследования культурных изменений. *Антропология исследования культуры*. Москва: Наука, 2012. 482 с.

317. Мамчур Є. Мотивація як важливий чинник формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземної мови. *Освітні обрії*. 2020. № 50 (1). С. 173–176.

318. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація: навчальний посібник. Київ: Академія, 2012. 288 с.

319. Манохіна Н. Проблема професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери в науковій літературі *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. Дніпропетровськ, 2015. №1 (9). С. 128-134.

320. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. Москва: Мысль, 1983. 284 с.

321. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени компетентности. *Педагогика*. 2005. № 6. С. 55–63.

322. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Владос, 2006. 308 с.

323. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 352 с. (Мастера психологии).

324. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. Москва: Просвещение, 2007. 240 с.

325. Махмутова З. М. Формирование профессиональной компетентности социального педагога в образовательном процессе высшей школы: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Уфа, 2006. 22 с.

326. Мацумото Д. Психология и культура. URL: [http://yakov.works/library/13\\_m/az/umoto\\_0.htm](http://yakov.works/library/13_m/az/umoto_0.htm) (дата звернення 16.08.2019).

327. Медведева Г. А. Формирование межкультурной компетентности студентов в деловом общении: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2008. 22 с.

328. Межуев В. М. Культурология и философия культуры. *Культурология сегодня: основы, проблемы, перспективы*. Москва: Наука, 2013. 415 с.

329. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 584 с.

330. Мельніченко В. В. Система організаційно-педагогічних умов управління професійно-технічним училищем сільськогосподарського профілю в соціології освіти. Наукові праці. 2002. Вип. 7, т. 20. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/20-7-13.pdf> (дата звернення 16.04.2016).

331. Методологічні проблеми трансформації комунікативної компетентності психолога в інформаційному суспільстві: монографія / В. В. Андрієвська,

Е. І. Драніщева, С. П. Тищенко та ін.; за ред. В. В. Андрієвської. Київ; Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 226 с.

332. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04/ Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2005. 50 с.

333. Мехонцева Д. М. Самоуправление и управление: вопросы общей теории систем: монографія. Красноярск: Изд-во Краснояр.ун-та, 2011. 248 с.

334. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: монографія. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, 2011. 411 с.

335. Милакова В. В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социномического типа: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Астрахань, 2007. 23 с.

336. Миронова Г. В. Организация мультикультурного образовательного пространства педагогического колледжа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2007. 25 с.

337. Мирончук Н. М. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий освітній простір. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: збірник наукових праць* / за ред. С. С. Вітвицької, Н. М. Мирончук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С 20–24.

338. Мисик О. С. Формування фахової компетентності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2018. 20 с.

339. Митрофанова О. Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века. *Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ*. Братислава, 1999. С. 345–363.

340. Михайличенко М. В. Громадянська компетентність вчителя в контексті оновлення професійної освіти в Україні. *Шляхи модернізації вищої освіти в*

контексті євроінтеграції: матеріали регіонального науково-практичного семінару (20–21 травня 2008 р.). Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка. С. 13–16.

341. Михальченко М. Філософія освіти і соціокультурна теорія. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 38–51.

342. Міжкультурна освіта / за ред. А. Климович. Варшава: Орт друк, 2004. 176 с.

343. Міжкультурна освіта державного службовця в контексті європейських стандартів: навч.-метод. матеріали / Н. Б. Ларіна, О. М. Руденко; уклад. Г. І. Андрейчик. Київ: НАДУ, 2013. 68 с.

344. Міжкультурна освіта: управління різноманітністю, зміцнення демократії: афінська декларація / Рада Європи. URL: <http://cen.iatp.org.ua/index.html> (дата звернення 16.03.2019).

345. Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації: прийнято ООН від 12.12.1965; ратифіковано Президією ВР УРСР 21.01.1969 URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/MU66K01U.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU66K01U.html) (дата звернення 1.09.2019).

346. Могильний А. П. Культура і особистість. Київ: Вища школа, 2002. 304 с.

347. Моль А. Социодинамика культуры: [пер. с фр.] / предисл. Б. В. Бирюкова. Изд. 3-е. Москва: Издательство ЛКИ, 2008. 416 с.

348. Молчанова А. О. Соціальне партнерство в діяльності ПТНЗ. Київ: ТОК, 2007. 44 с.

349. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований. *Школьные технологии*. 2012. № 5. С. 75–89.

350. Морено Я. Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / пер. с англ. А. Боковинова. Москва: Академ. проект, 2012. 315 с.

351. Морська Н. О. Інтегрований підхід до викладання іноземної мови. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2001. Вип. 419. С. 18–20.

352. Мушировська Н. Побудова моделі фахівця в галузі іноземної філології в межах курсу української мови за професійним спрямуванням. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 1. С. 113–118.

353. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Університет менеджменту освіти АПН України. Київ, 2008. 21 с.

354. Нагорнюк Л. Є. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2009. 20 с.

355. Надеев А. Т. Имитационная модель процесса формирования качества. *Методы проектирования алгоритмических моделей сложных моделей: межвузовский сборник*. Таганрог, 1977. Вып. 2. С. 91–94.

356. Найн А. Я. Инновации в образовании: монография. Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. 288 с.

357. Насырова М. Б. Этнопедагогический подход в воспитании культуры межнационального общения студентов: монография. Минск: Пресса. 2012. 289 с.

358. Научитель Е. Д. Ценностные ориентиры студентов: психологические факторы формирования, развития, трансформации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Харьковский гуманитарный институт «Народная украинская академия». Харьков, 2009. 247 с.

359. Національна доктрина розвитку освіти: затв. Указом Президента України від 17.04. 2002 р. №347/2002. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення 23.11.2019).

360. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. Москва: Владос, 2009. 113 с.



361. Николис Г., Пригожин И. Самоорганизация в неравновесных системах. Москва: Мир, 2011. 368 с.
362. Никонова М. А., Родина Е. Н. Перспективы соционики в современном обществе. *Человек – Общество – Культура* / Мордовский государственный педагогический институт. Саранск, 2012. Вып. 4. 120 с.
363. Нікітіна І. В. Психологічні особливості суб'єктного самовизначення особистості в період повноліття: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 1999. 209 с.
364. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Просвіта, 2000. 368 с.
365. Новикова Л. А. Развитие межкультурной компетентности студентов педагогического университета на основе использования телекоммуникационных технологий: дис. ... канд. пед наук: 13.00.08 / Омский государственный педагогический университет. Омск, 2007. 226 с.
366. Новикова О. С. Межкультурная компетентность в глобализирующемся мире. *Философия и космология 2009*: научно-теоретический сборник. Полтава, 2009. С. 205–213.
367. Нові підходи до історичної освіти в умовах багатокультурного суспільства: навчальний посібник для студентів ВНЗ / [К. О. Баханов, С. С. Баханова, Є. В. Більченко та ін.]; за заг. ред. К. О. Баханова. Луганськ: ЗУКЦ, 2012. 164 с.
368. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва: Сфера, 2005. 480 с.
369. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ: К.І.С., 2004. 111 с.
370. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальный аспект. Санкт-Петербург: Изд-во РАО ИОВ, 1995. 316 с.

371. Огнев'юк В. О. Освіта міжпарадигмального періоду. *Нова парадигма*. 2005. № 50. С. 36–48.

372. Огнев'юк В. О. Філософія освіти та її місце в структурі наукових досліджень феномену освіти. *Освітологія*. 2012. Вип. 1. С. 69–75. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/osvit\\_2012\\_1\\_11](http://nbuv.gov.ua/UJRN/osvit_2012_1_11) (дата звернення 17.10.2016).

373. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведова. Москва, 2003. 846 с.

374. Олексенко К. Б. Сучасні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології в освіті та науці*. Мелітополь, 2018. № 3. С. 196–201.

375. Олексюк Н. С. Виховання в молоді культури міжетнічних відносин як важливий напрям роботи соціального педагога. *Social Work and Education*. 2017. Vol. 4, No. 2., pp. 22-32.

376. Олексюк Н.С. Соціальне виховання як основа етнічної соціалізації особистості в умовах транскультурного середовища. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Випуск 24 (II том): збірник наукових праць. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. С. 106-112.

377. Олійник Г. М. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллевої діяльності учнів 5-7 класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 20 с.

378. Олійник Т. С. Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі на перекладацькому відділенні факультету іноземних мов ТНПУ ім. В. Гнатюка. *Професійні компетенції та компетентності вчителя*: матеріали регіон. наук.-практ. семінару. Тернопіль, 2006. С. 69–71.

379. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 32–37.

380. Організація роботи зі створення професіограм / Єна А. І., Кальниш В. В., Баженов О. К. та ін. Київ: [б. в.], 2003. 57 с.

381. Організація соціально-педагогічної та психологічної практики студентів ВНЗ (спеціальності «Соціальна педагогіка») / М. О. Докторович та ін; за ред. Я. І. Журецького. Вид. 2-ге, виправл. і допов. Київ: Ленвіт, 2013. 311 с.

382. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 5–19.

383. Основи філософії культури: словник / Н. Г. Джинчарадзе, М. А. Ожеван, А. В., Толстоухов та ін. Київ: Знання України, 2004. 254 с.

384. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Магнитогорск, 1999. 23 с.

385. Палаткина Г. В. Проблемы мультикультурного образовательного пространства. *Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования*. Волгоград, 2011. С. 22–26.

386. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Москва: Просвещение, 2008. 160 с.

387. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Москва: Владос, 2010. 626 с.

388. Педагогика межнационального общения: учебное пособие / под ред. Д. И. Латышиной. Москва: Гардарики, 2004. 320 с.

389. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2001. 503 с.

390. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 247 с.

391. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. Москва: Логос, 2012. 224 с.

392. Першукова О. Багатомовна освіта – пріоритетний напрям розвитку європейської мовної галузі. *Порівняльно-педагогічні студії / Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини*. Умань, 2010. № 3/4. С. 38–47.

393. Петерсон Л. Г., Агапов Ю. В., Куйбышева М. А., Петерсон В. А. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии. Москва: АПКИППРО, 2010. 92 с.

394. Петренко М. В. Порівняльна характеристика структури вітчизняних професіограм і професіограм міжнародного зразка. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. № 2 (17). С. 136–143.

395. Петришин Л. Й. Формування креативності майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект: монографія. Тернопіль: Астон, 2014. 400 с.

396. Петришин Л. Й. Системний підхід як методологічна основа наукового дослідження та моделювання. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні : колективна монографія / за ред. С. Харченка; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. С. 89-119.

397. Петрова Н. М. Мотиваційно-ціннісний компонент інтелектуальної культури як чинник формування навчальної та професійної мотивації майбутнього вчителя. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П Драгоманова*. Серія № 17: Теорія і практика навчання та виховання: зб. наук. праць. Київ, 2009. № 10. С. 147–153.

398. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва: Политиздат, 1982. 255 с.

399. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навчальний посібник. Київ: Україна, 1998. 343 с.

400. Племенюк М. Г. Аксиологический подход в формировании содержания образования в высшей школе. *Известия Ростовского государственного*

*педагогического университета имени А. И. Герцена*. Ростов, 2008. № 11 (68). С. 60–68.

401. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тюменский государственный университет. Тюмень, 2003. 335 с.

402. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3 (152). С. 24–31.

403. Подольская Е. А. Аксиологический аспект деятельности: методологические проблемы социологического анализа: дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.01. /Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1992. 396 с.

404. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: навчальний посібник. Київ: Філстудія, 2006. 320 с.

405. Поліщук В. А. Теорія і методика підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: монографія. Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2006. 424 с.

406. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высшая школа, 2004. 512 с.

407. Пометун О. І. Теорія та практика реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ: К.І.С., 2004. С. 16–33.

408. Помиткін Е. О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2009. 527 с.

409. Постійне представництво України при Раді Європи. Співробітництво між Україною та Радою Європи. – [Електронний ресурс].- Режим доступу. <https://coe.mfa.gov.ua/spivrobotnictvo> (дата звернення 3.09.2019). – Назва з екрану.

410. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» (2015). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%DO%BF#Text> – Назва з екрану

411. Поштарёва Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореф. дисс. ...д-ра пед. наук: 13.00.01. Ставрополь, 2009. 44 с.

412. Представництво Європейського Союзу в Україні. Презентація для медіаф “Відкриття House of Europe”. – [Електронний ресурс]: <https://eeas.turora.eu/delegations/Ukraine/68881/>. – Назва з екрану. (дата звернення 15.02.2019).

413. Пригожина К. Б. Критерии оценки качества подготовки бизнесменов к межкультурной коммуникации. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Москва, 2011. Вып. 3 (609). С. 157–165

414. Присяжнюк О. С. Регіональні стратегії формування мультикультурного суспільства: конфліктогенність і суперечності європейської політики. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. 2011. Вип. 102, ч. 1. С. 268.

415. Пришляк О. Ю. Вплив соціального середовища на формування ціннісних орієнтацій молоді. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2011. Вип. 23. С. 138–141.

416. Пришляк О. Ю. Зарубіжний досвід підготовки майбутніх фахівців до роботи у полікультурному просторі. *Соціальна робота: виклики сьогодення: збірник наукових праць за матеріалами VI Всеукраїнської науково-практичної конференції (Тернопіль, 17–18 травня 2017 р.)* / ТНПУ імені В. Гнатюка; за заг. ред. В. А. Поліщук, С. М. Калаур, Г. І. Слезанської. Тернопіль, 2017. С. 116–119.

417. Пришляк О. Ю. Культурологічні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Педагогічний альманах / КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»*; редкол. В. В. Кузьменко (голова та ін.). Херсон, 2018. Вип. 41. С. 212–219.

418. Пришляк О. Ю. Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація: курс лекцій з навчальної дисципліни : навчальний посібник для магістрантів та викладачів закладів вищої освіти. Тернопіль: Вектор, 2019. 134 с.

419. Пришляк О. Ю. Мультикультуралізм і мультикультурна освіта за рубежом та в Україні. *Журнал Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини*. Соціальна робота та соціальна освіта. Умань, 2019. Вип. 2. С. 39–47.

420. Пришляк О. Ю. Сучасні підходи до підготовки фахівців соціономічної сфери у контексті євроінтеграційних процесів. *Психологічні виміри розвитку сучасної освіти України в умовах євроінтеграції*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції з нагоди 20-річчя кафедри практичної психології (19–20 жовтня 2018 р., м. Тернопіль) / ТНПУ імені В. Гнатюка; упоряд. Г. К. Радчук, З. М. Адамська, І. П. Андрійчук. Тернопіль, 2018. С. 267–269.

421. Пришляк О. Ю. Упровадження компетентнісного підходу у процесі навчання іноземних мов майбутніх педагогів у вищих закладах освіти *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2015. Вип. 36. С. 147–150.

422. Пришляк О. Ю. Упровадження стандартів професійного розвитку фахівців соціономічної сфери: зарубіжний досвід. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. Вип. 33. С. 159–163.

423. Пришляк О. Ю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: збірник наукових праць за матеріалами VII Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Тернопіль, 26–27 квітня 2018 р.) / ТНПУ імені В. Гнатюка; за заг. ред. В. А. Поліщук, С. М. Калаур, Г. І. Слезанської. Тернопіль, 2018. С. 104–106.

424. Про вищу освіту: Закон України: (із змінами, внесеними згідно із Законом № 76-VIII від 28.12.2014). *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37/38. Ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення 15.02.2019).

425. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text> (дата звернення 24.11.2019).

426. Про освіту: Закон України (Прийняття від 05.09.2017. Набрання чинності 28.09.2017). URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/> (дата звернення 15.02.2019)/

427. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя: рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text) (дата звернення 1.09.2019).

428. Про соціальні послуги: Закон України 2671-VIII від 17.01.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> (дата звернення 3.05.2019).

429. Провоторова Н. В. Система професійної та управлінської мотивації державних службовців як представників соціономічних професій: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Східноукраїнський національний університет. Луганськ, 2010. 20 с.

430. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.

431. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної конференції 15-17 11. 2011 р. Хмельницький: ТУП, 2011. 326 с.

432. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко и др. Москва: Педагогика, 1996. 448 с.

433. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / під керівництвом В. Б. Шапаря. Київ: Прапор, 2009. 672 с.

434. Пуховська Л. П. Компетентнісний підхід в Європейській педагогічній освіті: історія, теорія, практика. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / Л. П. Пуховська, Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов та ін. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. С. 50–81.



435. Рабецька Н. Л. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери у професійній підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2018. 20 с.

436. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: монография: [пер. с англ.]. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.

437. Радул С. Г. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. Умань, 2014. 20 с.

438. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.

439. Рамка компетентностей для культури демократії. Т. 1: Контекст, концепції та модель / Рада Європи. 2018. URL: <https://rm.coe.int/rf-cdc-vol-1-/1680966746> (дата звернення 3.09.2019).

440. Рамкова конвенція про захист національних меншин. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_055](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_055) (дата звернення 1.09.2019).

441. Рацун О. А. Інформаційні технології в освітньому процесі: монографія. Кіровоград: РА РіК-Медіа, 2014. 288 с.

442. Ребуха Л. З. Формування соціально-психологічних та педагогічних складових міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Збірник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки. 2019. 4(19). С. 337–347.

443. Ребуха Л. З. Структура формування міжкультурної компетентності у фахівців соціономічних професій: соціально-педагогічний аспект. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2019. Випуск 72. Том 2. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 153–157.

444. Ребуха Л. З. Методологія наукових досліджень: способи пошуку та опрацювання наукової інформації. *Наукові записки* / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Випуск 189. С. 59–62.

445. Резникова И. Б. Формирование этнической толерантности у студентов вузов в условиях многонационального региона: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Владикавказ, 2007. 158 с.

446. Рекомендація R (95) 8 Комітету Міністрів ради Європи (Страсбург, 2 березня 1996 р.) по академічній мобільності. URL: <http://www.lexed.ru/mpravo/razdel4/index.html> (дата звернення 18.03.2019).

447. Рекомендацій з навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін у закладах вищої освіти: лист МОН № 1/9-434 від 09.07.18 року. URL: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/61422/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/61422/) (дата звернення 9.10.2019).

448. Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи / під ред. Д. Кіст. Львів: ЗУКЦ, 2008. 169 с.

449. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навчальний посібник. Одеса: Букаєв В. В., 2009. 575 с.

450. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2008. 457 с.

451. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: монографія. Запоріжжя: ЗДПУ, 2007. 443 с.

452. Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України аксіологічний вимір. *Вісник Львівського університету ім. І. Франка. Філософські науки*. Львів, 2008. Вип. 1. С. 27–37.

453. Рижиков В. С. Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів: [монографія]. Херсон: Айлан, 2010. 280 с.

454. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / пер. под рук. С.И. Гессена. Москва: Республика, 1995. 128 с.

455. Роджерс К. Р. Становление личности: взгляд на психотерапию. Москва: Эксмо-Пресс, 2011. 416 с.

456. Рожков М. И. Предмет межкультурной деятельности. *Ярославский педагогический вестник*. Ярославль, 2005. № 2. С. 1–4.

457. Розанова М. С. Проблема межкультурной коммуникации в контексте философско-художественного освоения современной реальности. *Рабочие тетради по компаративистике*. Серия: Гуманитарные науки, философия и компаративистика. Санкт-Петербург, 2004. № 18. С. 99–103.

458. Розвиток теоретичних основ інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України / Биков В. Ю., Буров О. Ю., Гуржій А. М. та ін. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2019. 214 с.

URL: <https://lib.iitta.gov.ua/716848/1/%D0%92%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%208%20%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%BF%D0%BD%D1%8F%2B.pdf> (дата звернення 2.11.2020).

459. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2012. 328 с.

460. Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти: дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.10 / Дніпропетровський національний університет. Дніпропетровськ, 2003. 405 с.

461. Романенко Н. А. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. /ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2010. 21 с.

462. Романова Н. В. Аксіологічні виміри культуротворчої діяльності: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.04 / Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля. Луганськ, 2013. 16 с.

463. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 350 с.

464. Рузавин Г. И. Синергетика и диалектическая концепция развития. *Философские науки*. 2009. № 5. С. 11–21.
465. Савчин М. Здатності особистості: монографія. Київ: Академія, 2016. 288 с.
466. Сагатовський В. І. Діалектика суспільних відносин діяльності. *Філософська думка*. 1981. № 5. С. 54–56.
467. Садохин А. Л. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дисс. ... д-ра культуролога: 24.00.01. Москва, 2008. 44 с.
468. Садохин А. Л. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (опыт системного анализа). *Общественные науки и современность*. 2012. № 3. С. 156–166.
469. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. Москва: Альфа-М: ИНФРА-М, 2009. 288 с.
470. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Социальные коммуникации: Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007. Т. 10, № 1 URL: <http://www.twirpx.com/file/678095> (дата звернення 11.09.2019).
471. Сай Д. В. Сучасні тенденції розвитку соціального забезпечення та соціальної роботи в європейському союзі. *Наукові праці*. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. С. 83–87.
472. Самойленко Н. Б. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю: монографія / НАПН України. Інститут вищої освіти. Київ: Рібест, 2013. 411 с.
473. Самойленко Н. Б. Теоретичні та методичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарного профілю у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / НАПН України. Інститут вищої освіти. Київ, 2014. 40 с.
474. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности: монография. Київ: Хорс, 1995. 334 с.

475. Сафонова И. А. Межкультурная коммуникация в аксиологическом аспекте. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2011. № 2 (43). С. 62–67.

476. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования межкультурной компетентности педагогов. *Молодой ученый*. 2009. № 4. С. 279–282.

477. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.

478. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Владос, 2010. 256 с.

479. Селятицький М. Міжкультурна освіта у світлі документів Ради Європи та європейського Союзу. *Міжкультурна світа: порадник для вчителя / Центральний осередок вдосконалення вчителів*. Варшава, 2008. URL: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/edukacja-miedzykulturowa-jezyk-ukrainski%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/Downloads/edukacja-miedzykulturowa-jezyk-ukrainski%20(1).pdf) (дата звернення 26.11.2019.)

480. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Київ, 2005. 476 с.

481. Семигіна Т. Нові глобальні етичні принципи соціальної роботи. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 1. С. 70–85.

482. Сергеев С. Ф. Проектирование обучающих сред. *Школьные технологии*. 2006. № 3. С. 58–65.

483. Сергієнко І. М. Підготовка спеціалістів соціономічних професій до діалогічної взаємодії. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 1. С. 129–139.

484. Серебровская Н. Е. Становление и развитие конфликтологической культуры будущего специалиста социономической профессии в вузовской

період: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Нижній Новгород, 2011. 53 с.

485. Серьожникова Р.К. Творчий педагогічний потенціал майбутнього викладача економіки: теорія і практика професійно-педагогічної підготовки в університеті непедагогічного профілю: монографія. Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. 297 с.

486. Серьожникова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 243 с.

487. Серякова С. Б. Формирование этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новосибирск, 2002. 115 с.

488. Сетров М. И. Основы функциональной теории организации: философский очерк. Ленинград: Наука, 2012. 164 с.

489. Сівашінская Є. Ф., Журлова І. В. Педагогіка сучасної школи: курс лекцій для студентів педагогічних вузів; під заг. ред. Є. Ф. Сівашінської. Мінськ: Екоперспектива, 2009. 212 с.

490. Сидорук І. І. Формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки; монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2020. 388 с.

491. Сильвестров В. В. Философское обоснование теории и истории культуры. Москва: ВЗПИ, 2010. 242 с.

492. Симоненко М. В. Поликультурная компетентность как ключевой компонент профессиональной подготовки учителя иностранного языка. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2012. № 36. С. 73–78.

493. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.

494. Скубашевська Т. С. Мовні стратегії у формуванні міжкультурного діалогу у європейському просторі (соціально-філософський аналіз): автореф. дис.

... канд. філософ. наук: 09.00.10 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2005. 21 с.

495. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений; под ред. В. А. Слостенина. Москва: Академия, 2002. 576 с.

496. Словарь по социальной педагогике: учебное пособие / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. Москва: Академия, 2012. 368 с.

497. Словник іншомовних слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ: Довіра, 2000. 1018 с.

498. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / ред.-упоряд. Ю. В. Буган, В. І. Урупський. Тернопіль: Астон, 2001. 176 с.

499. Словник української мови. Т. 4. / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1973. 840 с.

500. Слостанська Г. І. Етичні аспекти роботи соціального працівника в територіальній громаді. *Соціальна робота з різними категоріями населення у територіальній громаді: українські реалії та міжнародний досвід*: колективна монографія. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2018. С. 27–47.

501. Слостанська Г. І. Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи: монографія / за наук. ред. В. А. Поліщук. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. 275 с.

502. Слостанська Г. І. Теорія і практика підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у територіальних громадах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2019. 40 с.

503. Слюсаренко О. М. Кваліфікаційна критеріальність компетентності понятійно-методологічні аспекти. *Філософія освіти*. 2009. №1-2(8). С. 71–78

504. Смірнова Л. Л. Соціокультурна компетентність у структурі підготовки учителів іноземної мови в Польщі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2010. 20 с.

505. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. Житомир, 2010. Вип. 50. С. 138–142.

506. Смелзер Н. Соціологія: [пер. с англ.]. Москва: Феникс, 2012. 687 с.

507. Сніговська О. В. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету. автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. Умань, 2014. 24 с.

508. Собчак Н. М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2004. 346 с.

509. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. Москва: Политиздат, 1992. 542 с.

510. Степаненко І. В. Метаморфози духовності в ландшафтах буття. Харків: Основа, 2002. 256 с.

511. Стернин И. А. Типы значений и концепт. *Концептуальное пространство языка* / под ред. Е. С. Кубряковой. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2005. С. 257–282.

512. Стовпець О. В. Вплив глобалізації на культуру та цінності людства. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Теорія культури і філософія науки*. Харків, 2009. № 860, вип. 37. С. 143–149.

513. Сторі Д. Теорія культури та масова культура. Київ, 2005. 380 с.

514. Стратегія інтернаціоналізації / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника». URL: <https://ic.pnu.edu.ua/стратегія-інтернаціоналізації/> (дата звернення 26.06.2020)

515. Стратегія інтернаціоналізації Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. URL: [http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/Internationalization/TNPU\\_strategy%20ua.pdf](http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/Internationalization/TNPU_strategy%20ua.pdf) (дата звернення 28.10.2019).



516. Стрельбицька С. М. Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Педагогічні науки. Херсон, 2016. № 9 (2). С. 147–151.

517. Сулейманова П. В. Национально-культурные центры как средство формирования социокультурной компетентности студентов. *Научное обозрение*. Педагогические науки. 2014. № 2. С. 126–126. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=452> (дата звернення 15.02.2020).

518. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ: учебное пособие. Москва: МАУП, 2003 368 с.

519. Табачник Д. Стан і перспективи розвитку освіти в Україні у контексті євроінтеграції. *Вища школа*. 2004. №4. С. 3-21.

520. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектирования стандартов высшего профессионального образования. Москва: Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 2012. 120 с.

521. Твердохліб Г. В. Створення іншомовного освітнього середовища як умова успішної професійної самореалізації вчителів іноземних мов. *Young Scientist*. 2017. № 12 (52). С. 461–465.

522. Тверезовська Н. Т., Сидоренко В. К. Методологія педагогічного дослідження: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 440 с.

523. Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 767 с.

524. Тен Ю. П. Символ в межкультурной коммуникации: дис. ... д-ра философ. наук: 09.00.13. Ростов-на-Дону, 2008. 334 с.

525. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.; за ред. Г. В. Єльнікової. Київ;Чернівці: Книги XXI, 2010. 460 с.

526. Терехов П. П. Формирование педагогической компетентности специалиста в системе непрерывного профессионального социокультурного образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань, 2004. 32 с.

527. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2000. 264 с.

528. Тишик І. С. Формування професійної готовності майбутніх викладачів історії до виховання міжетнічної толерантності студентів в процесі навчання в магістратурі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральноукраїнський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка. Кропивницький, 2019. 248 с.

529. Тіщенко О. М. Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2020. № 50. С. 57–71.

530. Тіщенко О. М. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя хореографії в освітньому середовищі університету: автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2020. 20 с.

531. Ткаченко Н. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до надання освітніх послуг людям похилого віку. URL: [http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2090/Professional%20training\\_Tkachenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2090/Professional%20training_Tkachenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (дата звернення 15.10.2019).

532. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Луганськ: Каравела, 2006. 300 с.

533. Товканець О. С. Стратегічні напрями розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у вищій європейській школі на початку ХХІ століття. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 66, № 4. С. 14–23.

534. Тойнби А. Постижение истории. Москва: Высшая школа, 1991. 617 с.

535. Токарева А. В. Формування міжкультурної компетентності у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності засобами інтерактивних технологій: автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2013. 20 с.

536. Толочек В. А. Современная психология труда: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 479 с.

537. Тормажевська І. В. Психологічні засади гуманізації професійної підготовки студентів-інвалідів за соціономічним профілем: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2007. 21 с.

538. Торосян О. М. Міжкультурна компетенція особистості як складник комунікативної ситуації (дискурсу). *Науковий вісник Волинського національного університету*. Луцьк, 2010. № 7. С. 379–382.

539. Триус Ю. В. Інноваційні інформаційні технології у навчанні математичних дисциплін. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Львів, 2012. № 731: Інформатизація вищого навчального закладу. С. 76–81.

540. Тур О. Аксіологічний підхід до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2025. № 11. С. 117–121.

541. Тышков В. А. Теория и практика мультикультурализма. *Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ* / под ред. В. С. Малахова. Москва, 2002. С. 335–341.

542. Тюття О. В. Формування психологічної готовності до соціономічної професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 1999. 21 с.

543. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. Москва: Мысль, 1978. 272 с.

544. Файер О. А. Поняття професійної діяльності та її структурні елементи. *Університетські наукові записки*. 2009. № 3. С. 126–131.

545. Федорук М. Формування соціальної компетентності старшокласників: концептуальні підходи. *Актуальні проблеми соціальної роботи і підготовки фахівців: сучасні тенденції*: матеріали міжн. наук-практ. конф., 25 вересня 2015 р. / Ужгородський національний університет. Ужгород, 2015. С. 107–110.

546. Филатова Л. О. Компетентный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования. *Дополнительное образование*. 2005. № 7. С. 9–11.

547. Философский энциклопедический словарь / под ред. И. Т. Фролова. 2-е изд-во. Москва: Наука, 2003. 837 с.

548. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1973. 600 с.

549. Філософський словник соціальних термінів / під заг. ред. В. П. Андрущенка. Харків: Р. И. Ф., 2005. 672 с.

550. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учебное пособие. Москва: Академический проект, 2000. 496 с.

551. Флоренский П. Наука – неотъемлемая часть культуры. *Вопросы философии*. 1990. № 1. С. 33–50.

552. Фокин В. А. Проблемы формирования психологической компетентности у студентов-непсихологов. *Научный вестник МГИИТ*. 2010. № 1. С. 78–86.

553. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. *Науковий вісник Сумського національного аграрного університету*. Суми, 2014. Вип. 42. С. 149–155.

554. Фофанов В. П. Социальная деятельность как система. Новосибирск: Наука, 1981. 302 с.

555. Фролова О. А. Формирование межкультурной компетентности студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2012. 197 с.

556. Фурман А. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології. *Психологія і суспільство*. 2012. № 4 (50). С. 98–101.

557. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Мордовского университета, 2013. 131 с.

558. Халемендик Ю. Є. Розвиток міжкультурної професійної компетентності майбутніх магістрів педагогіки вищої школи в умовах неформальної освіти: автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.04 / Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2017. 20 с.

559. Хартия Земли: одобрено 14 марта 2000 г. / Международная комиссия по Декларации Земли (Париж, ЮНЕСКО). URL: [https://www.socionauki.ru/almanac/noo21v/number\\_3/3\\_1.pdf](https://www.socionauki.ru/almanac/noo21v/number_3/3_1.pdf) (дата звернення 15.02.2019).

560. Хачатрян Є. Л. Формування міжкультурної дискурсивної компетентності майбутніх фахівців з економіки в процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця. Харків, 2020. 210 с.

561. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.

562. Хомич Л. О., Султанова Л. Ю., Шахрай Т. О. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 212 с.

563. Хуторской А. Практикум по дидактике и современным методам обучения. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 541 с.

564. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2012 № 2. С. 58–64.

565. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. Москва: Изд-во УНЦ ДО, 2015. 222 с.

566. Цветков В. В. Формирование социальной компетентности сельских школьников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2012. 155 с.

567. Цехмістрова Г. С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2002. 20 с.

568. Цільмак О. М. Складові структури компетентностей. *Науково-практичний журнал Південно-наукового Центру АПН України*. 2009. №1. С. 128-134.

569. Циган Н. В. Теоретичні аспекти управління підготовкою соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 6 (303), ч. 3. С. 80–87.

570. Чаграк Н., Гритчук Г. Міжкультурна комунікація як соціально-педагогічна умова формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців у галузі туризму. *Обрії: науково-педагогічний журнал*. 2009. № 1. С. 154–161.

571. Чайка В. М. Основи дидактики: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2011. 240 с.

572. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія / за ред. Г. В. Терещука. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 275 с.

573. Чейпеш І., Кухта М. Соціалізація в умовах трансформації культури. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. Вип. 34. С. 207–209.

574. Чередниченко Л. А. Формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. /Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2012. 266 с.

575. Черній Л. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 20 с.

576. Чичук Е. Ю. Побудительные основания социальной креативности личности (на материале социномических профессий): автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Краснодар, 2006. 24 с.

577. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2007. 43 с.

578. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Наука, 1982. 184 с.

579. Шакуров Р. Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). Казань: Центр инновационных технологий, 2001. 180 с.

580. Шарапа С. Аксіологічні аспекти підготовки вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах України (кін. ХХ – поч. ХХІ ст.). *Людинознавчі студії*. Педагогіка. 2014. Вип. 29 (1). С. 222–228.

581. Швырёв В. С. Задачи разработки категории деятельности как теоретического понятия. *Методологические проблемы исследования деятельности. Эргономика. Труды ВИИТЭ*. Москва, 2006. № 10. С. 68–81.

582. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 555 с.

583. Шейко В. М., Богущкий В. М. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації: друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.: монографія. Київ: Генеза, 2005. 592 с.

584. Шеллинг Ф. Антология: творчество Фридриха Шеллинга в оценке русских мыслителей и исследователей / под ред. Д. К. Бурлака, В. Ф. Пустарнакова. Москва: Русский Христианский гуманитарный институт, 2016. 684 с.

585. Шехавцова С. О. Міжкультурна комунікація як соціально-педагогічна умова формування соціокультурної толерантності в майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. Житомир, 2007. № 36. С. 16–19.

586. Шинкарук В. І. Філософський словник. 2-е вид., перероб. і допов. Київ: Головна ред. УРЕ, 1986. 800 с.

587. Ширшова И. А. Развитие гуманистических убеждений старшеклассников в межличностных отношениях: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Москва, 1996. 225 с.

588. Шкляр Л. Э. Этнос. Культура. Личность: философско-методологические аспекты исследования. Київ: Наукова думка, 1992. 84 с.

589. Шпенглер О. Закат Европы. Москва: Владос, 2013. 417 с.

590. Шульпин С. Е. Этическая компетентность как фактор профессиональной подготовки будущего учителя: автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08. Курган, 2009. 22 с.

591. Шумейко Н. В. До питання полікультурної освіти студентської молоді в зарубіжній педагогіці. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету*. Філологія, педагогіка, психологія. Київ, 2013. Вип. 27. С. 239–243.

592. Щеглова Е. М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2005. 164 с.

593. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ). *Педагогика и логика*. Москва: Касталь, 2003. С. 16–202.

594. Щербакова А. В. Формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2015. 20 с.

595. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. Ростов-на-Дону, 2006. 397 с.

596. Эванс-Причард Э. Сравнительный метод в социальной антропологии. *Антология исследований культуры* / сост. С. Я. Левит, Л. А. Мостова; отв. ред. Л. А. Мостова. Санкт-Петербург, 1997. Т. 1: Интерпретации культуры. 743 с. URL: [https://lib.uni-dubna.ru/search/files/phil\\_ant\\_cult1/phil\\_ant\\_cult2.htm#41](https://lib.uni-dubna.ru/search/files/phil_ant_cult1/phil_ant_cult2.htm#41) (дата звернення 15.04.2019).



597. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения. *Современные подходы к компетентно-ориентированному образованию*. Красноярск: КГУ, 2002. 192 с.

598. Этнопсихологический словарь / под ред. В. Г. Крысько. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2009. 343 с.

599. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва: Владос, 2010. 444 с.

600. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 2002. 403 с.

601. Якса Н. В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу: навчальний посібник. Житомир: Вид-во Євенок О. О., 2007. 312 с.

602. Якубовская А. Е. Современные подходы к формированию этнокультурной компетентности социальных работников за рубежом: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Москва, 2010. 173 с.

603. Якунина Ю. Е. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек-человек»: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Москва, 2004. 175 с.

604. Янкина Н. В. Межкультурная толерантность как компонент межкультурной коммуникации. *Вестник Оренбургского государственного университета*. Оренбург, 2006. Т. 1, № 1. С. 82–88.

605. Яценко Т. Є. Психологічна компетентність як еколого-психологічна характеристика особистості сучасного педагога. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Житомирський державний університет ім. Івана Франка*. Житомир, 2011. Т. 7: Екологічна психологія. Вип. 26. С. 590–599.

606. A Code of Ethics for Social Work / David Watson (ed). London: Routledge and Keegan Paul, 1985. 132 p.

607. A Critical Approach to Empowering Practice in Ethnic Minority Communities. URL: [http://depts.washington.edu/sswwweb/course\\_descrip/sw546A.html](http://depts.washington.edu/sswwweb/course_descrip/sw546A.html) (Accessed 11.06.2005)/

608. Accueil du public en situation interculturelle. URL: <https://www.cofrimi.com/images/PDF/ACCUEIL.DU.PUBLIC.EN.SITUATION.INTERCULTURELLE.pdf> (Accessed 24.08.2018).

609. Adelphi University, Social Work Courses. URL: <http://academics.adelphi.edu/swk/courses.php#swk521> (Accessed 12.03.2018).

610. Administrative arrangement for activities to be developed by the European Union National Institutes for Culture (EUNIC) in partnership with the European Commission Services and the European External Action Service jointly referred to hereinafter as “the two Sides. [S. n.]: EUNIC National Institutes for Culture, 2004. 112 p.

611. Alba R. D. Ethnic Identity. New Haven CT: University Press, 2000. 345 p.

612. Annamaria Campanini. Europeanization Process in Italian Social Work Education. University of Parma. Social Work & Society. International Online Journal. 2007. Vol.5. №3: <https://www.socwork.net/sws/article/view/133/498/>> Назва з екрану

613. Annamoradnejad, Issa; Fazli; Mohammad Amin; Habibi; Jafar; Tavakoli; Sadjad. Cross-Cultural Studies Using Social Networks Data. *IEEE Transactions on Computational Social Systems*: 1-10. doi: 10.1109/TCSS.2019.2919666.ISSN 2329-924X.

614. Appleby G., Colon E., Hamilton J. Diversity, Oppression and Social Functioning: Person-in-Environment Assessment and Intervention. Boston: Pearson, 2007. 321 p.

615. Arasaratnam L. A. Further testing of a new model of intercultural communication competence. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, New York, 2008. 172 p.

616. Asquith S., Clark C. L., Waterhouse L. The role of the social worker in the 21st century: a literature review. Edinburgh: Scottish Executive Education Department, 2005. 8 p. (Insight; Vol. 25).

617. Assuring Quality in the Diploma in Social Work 1. Rules and Requirements for the DipSW. Second Revision. London: CCETSW, 1996. 214 p.

618. Auenheimer G. Interkulturelle Kompetenz: ein neues Element pädagogischer Professionalität. München: Druckerei Sommerda GmbH, 2002. S. 183–205.

619. Bachelor of Science in Social Work. Department of Social Work. Goteborg University. URL: [http://www.socwork.gu.se/digitalAssets/1186/1186326\\_Programme\\_description.pdf](http://www.socwork.gu.se/digitalAssets/1186/1186326_Programme_description.pdf). (Accessed 20.09.2019).

620. Bachelor of Science in Social Work: Programme Syllabus / Lund University, School of Social Work. 2012. URL: <https://www.soch.lu.se/en/sites/soch.lu.se/en/files/syllabus-bsc.pdf> (Accessed 1.10.2019).

621. Baker G. Multicultural Imperatives for Curriculum Development of Teacher Education. *Journal of Research Anddevelopment in Education*. 1977. № 11 (1). P. 70–83.

622. Baker G. C. Planning and Organizing for Multicultural Instruction. Addison-Wesley Publishing Company, 1994. 217 p.

623. Banks J. A. Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*. 2001. N 52 (1). P. 5–16.

624. Banks J. A. Multicultural Education: Historical Development? Dimensions and Practice. *Review of Research in Education*. 1993, Volume 19, pp. 3-49.

625. Banks J. A. Multicultural Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Washington: University of Washington, 1995. 384 p.

626. Banks J. A. Teaching ethnic studies: Concepts and strategies. Washington, DC: National Council for the Social Studies, 1973. 232 p.

627. Banks J. A., Clegg A. A. Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing, and Decision Making. 4th Ed. Longman Pub Group, 1990. 219 p.

628. Bassi C. Multiculturalism, racism and class in Britain today. URL: <https://www.workersliberty.org/story/2017-07-26/multiculturalism-racism-and-class-britain-today> (Accessed 11.06.2019).

629. Baxter J. ESL for intercultural competence: an approach to intercultural communication training. *Handbook of intercultural training* / D. Landis, R. W. Brislin

(Eds.). New York: Pergamon Press, 1983. Vol. 2: Issues in training methodology. P. 290–324.

630. Becoming a social worker: Global narratives / Cree V. E. (Ed.). 2nd Edition. London; New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2013. 228 p.

631. Beerkens E. The Emergence and Institutionalization of the European Higher Education and Research Area. *European Journal of Education*. 2008. N. 43 (4). P. 407–425.

632. Bennett Ch. Genres of Research in Multicultural Education. Research Article. Review of Educational Research. 2010. Vol 71 №2. page(s): 171-217/. Doi.org/10.3102/00346543071002171<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543071002171>

633. Bennet C. I. Comprehensive multicultural education: Theory and practice. Boston & Bacon, 2005. 409 p.

634. Bennett M. Allen W. Developing intercultural competence in the language classroom. *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. / D. L. Lange, R. M. Paige (Eds.). Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2003. 251 p.

635. Bennett M. J. Becoming interculturally competent / Intercultural Development Research Institute. 2004. URL: [https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/becoming\\_ic\\_competent.pdf](https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/becoming_ic_competent.pdf) (Accessed 26.11.2017).

636. Bennett M. J. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience* / R. M. Paige (Ed.). Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. P. 21–71.

637. Beresford P. Advocacy. *Speaking Out for Advocacy: A Report of the National Conference*. London: Labyrinth, 1994. 148 p.

638. Berger C. R., Calabrese R. J. Some Exploration in Initial Interaction and Beyond: Toward a Developmental Theory of Communication. *Human Communication Research*. 1975. N 1. P. 99–112.

639. Berman-Rossi T. (1993). The tasks and skills of social worker across stages of group development. *Social Work with Groups*. 1993. № 16 (1-2). P. 69–81.

640. Bernard R. Social pedagogy in a professional Norwegian child welfare context. *Revue de FESET*. 2010. №18/19.

641. Berry J. W., Kim U., Power S., Young M., Bujaki M. Acculturation in plural societies. *Applied Psychology: An International Review*. 1989. № 38. P. 185–206.

642. Bieri J. Cognitive complexity-simplicity and predictive behaviour. *Journal of Abnormal & Social Psychology*. 1955. N 51. P. 263–268.

643. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: The cognitive domain. New York: David McKay, 1956. 144 p.

644. Bochner S. The social psychology of cross-cultural relations. *Cultures in contact: studies in cross-cultural interaction* / Bochner S. (Ed.). Oxford: Pergamon Press, 1982. P. 5–44.

645. Boehm A., Staples L. H. The functions of the social worker in empowering: The voices of consumers and professionals. *Social Work*. 2002. № 47 (4). P. 449–460.

646. Boston University. Master of Social Work Courses. – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.bu.edu/bulletins/ssw/item05.html#anchor10> (Accessed 12.02.2017). – Заголовок з екрану

647. Boston U University. Master of Social Work Courses. – [Электронный ресурс]. - Режим доступа: 12.06.2005: <http://www.bu.edu/bulletins/ssw/item05.html#anchor10>>. Заголовок з екрану

648. Bourdieu P. The Forms of Capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* / Richardson J. (Ed.) Westport: Greenwood, 1986. P. 241–258.

649. Bourhis R. Y. Cross-cultural communication in Montreal: Two field studies since Bill 101. *International Journal of the Sociology of Language*. 1984. N 46. P. 33–47.

650. Boyatzis R. The competent manager: A model for effective performance. New York: Wiley, 1982. 308 p.

651. Brandt M. Multicultural Education: Teaching to Diversity: Reproducible materials / Center for the Study of Small Rural Schools. University of Oklahoma, 1993. 878 p.

652. Bredange G. Teacher Education in Sweden: An Intercultural Perspective. *Teacher Education in Plural Societies: An International Review* / M. Craft (Ed.). London & Washington, D.C.: Falmer Press, 1996. P. 120–129.
653. Byram M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*. 2000. № 18, vol. 6. P. 10.
654. Byram M., Gribkova B., Starkey H. Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. Strasbourg, 2002. 42 p.
655. Byram M., Leman J. Bicultural and trilingual education: the Foyer model in Brussels. Clevedon [England]: Multilingual Matters Ltd, 1990. 158 p.
656. Byram M., Nichols A., Stevens D. Developing intercultural competence in practice. New-York: Multilingual Matters, 2001. 296 p.
657. Campanini A. Europeanization Process in Italian Social Work Education. *Social Work and Society*. 2007. Vol. 5.
658. Canale M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980. N 1. P. 1–47.
659. Catteeuw P. A framework of reference for intercultural competence / Flemish interface centre for cultural heritage. Brussel, 2012. 40 p.
660. Chobeaux F., Laieb N, Vitale S. Interculturel et travail social. *Vie sociale et traitement*. 2005. № 87 (3). P. 56–57.
661. Chobeaux F. Interculturel et travail social // *Vie sociale et traitement*. 2005/3/ №87. 144 p.
662. Cherry A., McGee Banks. Improving Multicultural Education. Lessons from the Intergroup Education Movement. Multicultural Education Series. 2004, 208 p.
663. Christian D. Two-Way Bilingual Education: Students Learning through Two Languages. Santa Cruz, CA; Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1994. 341 p.
664. Clary-Lemon J. Critical Multiculturalism, Pedagogy and Rhetorical Theory: A Negotiation of Recognition. New York: Parlor Press, 2009. 228 p.
665. Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education (adopted by the Lisbon Recognition Convention Committee at its second meeting, Roga, 6 June

2001). URL:  
[http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/code%20of%20good%20practice\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/code%20of%20good%20practice_EN.asp) (Accessed 18.11.2019).

666. Cole, Michael. *Cultural Psychology: a once and future discipline* Harvard University Press. 2003. 394 p.

667. Cole D. *Faculty-student interactions of African American and White institutions* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, 1999. 654 p.

668. Collier M., Thomas M. *Cultural Identity – An Interpretive Perspective. Theories in intercultural communication: International and Intercultural Communication Annual / Kim & Gudykunst (eds.). Newbury Park, 1988. Vol. 12. 152 p.*

669. *Compétence interculturelle: travailler avec la diversité. Guide formation parcours / Institut Regional Haut-de-France. 2017. P. 117–226.*

670. *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies / Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/16806ccc0c> (Accessed 1.09.2019).*

671. *Compte-rendu des travaux de l'Atelier Cooperatif de Recherche-Action «Travail social et développement de connaissances et compétences interculturelles».* 2012. № 2. P. 7–14.

672. *Conference of INGOS of the Council of Europe Education and Culture Committee. “Educating on Intercultural Dialogue – Living Together in Europe”. – Режим доступу: <https://rm.coe.int/090000168076c3e1> (дата звернення 1.09.2019). – Назва з екрану*

673. *Council of Europe. Vienna Declaration. – Режим доступу: [https://search.coe.int/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=0900001680536c83](https://search.coe.int/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680536c83) (дата зхвернення 4.09.2019). – Назва з екрану*

674. *Council of Europe. Copenhagen Conference “Democratic Culture – from words to action”. The Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC). – Режим доступу: <https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture> (дата звернення 3.09. 2019). – Назва з екрану*

675. Council of Europe. The Third Summit of Heads of State and Government of the Council of Europe. – Режим доступу: <https://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517declvarsovieEN.asp> (дата звернення 1.09.2019). – Назва з екрану

676. Council of Europe. Faro Declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue. – Режим доступу: [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805d91a9](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d91a9) (дата звернення 1.09.2019). – Назва з екрану

677. Council of Europe. The Report of the Group of Eminent persons of the Council of Europe. Livingtogether. Combining diversity and freedom in 21<sup>st</sup>-century Europe, 2011. – Режим доступу: <https://rm.coe.int/16806b97c5> (дата звернення 1.09.2019). – Назва з екрану

678. Council of Europe. Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies. – Режим доступу: <https://rm.coe.int/16806cccc0c> (дата звернення 1.09.2019). – Назва з екрану

679. Council of Europe. Pestalozzi Series. № 2. Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world. Council of Europe Publishing: Series editor Josef Huber. 2012. 125 p.

680. Crilly R. The blasphemous teddy bear. *TIME*. 2007. November 26. URL: <http://content.time.com/time/world/article/0,8599,1687755,00.html> (Accessed 29.02.2019).

681. Cultural competency revised: The California brief multicultural competence scale / Gamst G., Dana R., Der-Karabetian A., Aragon M., Arellano L., Morrow G., Martenson L. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 2004. N 37. P. 163–183.

682. Cupach W. R., Tadasu T. I. Identity management theory: Communication competence in intercultural episodes and relationships. *Intercultural communication competence* / R. L. Wiseman, J. Koester (eds.). Newbury Park, CA: SAGE, 1993. P. 112–131.

683. Cree V.E. Becoming a social worker: Global narratives. Routledge. 203. P. 14-19



684. Cruikshank K. The Art of Leadership. A Companion to an Exhibition from the Senatorial Papers of Birch Bayh. Wayback Machine. Indiana University Libraries, 2007. P. 43

685. Cupach W.R. and Immachori T.T. Identity management theory: Communication competence in intercultural episodes and relationships. Newbury Park, CA: SAGE, 1993. P. 112-131

686. Deardorf D. K., Hunter W. Educating global-ready graduates. *International Educator*. 2006. N 15 (3). P. 72–83.

687. Deardorff D. K. Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: A summary and emerging themes. *The SAGE handbook of intercultural competence* / D. K. Deardorff (Ed.). Los Angeles: SAGE Publishing Thousand Oaks, 2009. P. 264–270.

688. Deardorff D. K. The Sage Handbook of intercultural Competence. California: SAGE Publications Ltd., 2009. 564 p.

689. Deardorff D. K. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*. 2006. N 10. P. 241–266.

690. Declaration by the European ministers of education on intercultural education in the new European context. Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy. Council of Europe. 21-st session. – Режим доступа: <https://rm.coe.int/declaration-by-the-european-ministers-of-education-on-intrcultural-ed/16807462b5>

691. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conctptual Foundations (DeSeCo). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program / OECD. URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf> (Accessed 9.06.2019).

692. Degeners G. Les auxiliaires de vie sociale, au carrefour de 3 identités. *Actualités sociales hebdomadaires*. 2005. № 2424, 7 octobre. P. 34–49.

693. Democratic Culture – from words to action: Copenhagen Conference: The Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC). URL: <https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture> (Accessed 3.09.2019).

694. Demorgon J. Pour le developpement d'une competence intrculturelle en Europe. Quelles formations? Quelles sanctions qualifiantes. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 12.03.2018: [https://www.ofaj.org/resources/flipbooks/texte-de-travail\\_13/files/assets/common/downloads/publication.pdf](https://www.ofaj.org/resources/flipbooks/texte-de-travail_13/files/assets/common/downloads/publication.pdf)> Заголовок з екрану – Мова французька

695. Dervin F., Paatela-Nieminen M. Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competences to the Rescue? *International Journal of Multicultural Education* / University of Helsinki. 2012. Vol. 14, no. 3. P. 1–13. URL: [https://www.researchgate.net/publication/261550749\\_Multicultural\\_Education\\_in\\_Finland\\_Renewed\\_Intercultural\\_Competences\\_to\\_the\\_Rescue\\_In\\_International\\_Journal\\_of\\_Multicultural\\_Education\\_14\\_3\\_pp\\_1-13](https://www.researchgate.net/publication/261550749_Multicultural_Education_in_Finland_Renewed_Intercultural_Competences_to_the_Rescue_In_International_Journal_of_Multicultural_Education_14_3_pp_1-13) (Accessed 8.08.2019).

696. Diversités et Citoyennetés. La Lettre de l' IRFAM Institut de Recherche, Formation et Actions sur les Migrations. N° 12 IV/2007. Dossier formations en contexte multiculturel: Congrès international des formateurs en travail social. 2007. P. 19–28.

697. Dragojevic S. Culture of Peace and Management of Cultural Diversity: Conceptual Clarifications. *CULTURELINK*. 1999. № 29. Vol. 10. P. 131–137.

698. Dunnette M. Aptitudes, Abilities and Skills. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* / M. D. Dunnette (ed.). Chicago: Rand McNally, 1976. P. 473–520.

699. Duronto P. M., Nishida T., Nakayama S. I. Uncertainty, anxiety, and avoidance in communication with strangers. *International Journal of Intercultural Relations*. 2005. N 29 (5). P. 549–560.

700. Earley P. Ch., Ang S. Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures. Stanford CA: Stanford University Press, 2003. 379 p.

701. Educating on Intercultural Dialogue – Living Together in Europe: Conference of INGOs of the Council of Europe / Education and Culture Committee. URL: <https://rm.coe.int/090000168076c3e1> (Accessed 1.09.2019).

702. Elkind D. *School and Family in the Postmodern World [Text]*. *Journ. Phi Delta Kappah* Sept. 1995. P. 8-14.

703. Entrepreneurial School MCI. The Social Work Bachelor's program. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа 12.06.2018. <https://www.mci.edu/en/study/bachelor/social-work>. – Назва з екрану

704. Entrepreneurial School MCI. Master. International Health and International Social Management. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа 12.06.2018. <https://www.mci.edu/en/study/master/international-health-social-management/> - Назва з екрану

705. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Programmes 2013 / European Commission. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/creative-europe/actions/culture/european-networks\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/creative-europe/actions/culture/european-networks_en). (Accessed 17.10.2019).

706. EUNIC National Institutes for Culture. Administrative arrangement for activities to be developed by the European Union National Institutes for Culture (EUNIC) in partnership with the European Commission Services and the European External Action Service jointly referred to hereinafter as “the two Sides”. – [Электронный ресурс]. - Режим доступа 18.06. 2018. <https://www.eunicglobal.eu/news/administrative-arrangement-signed-between-eunic-and-the-european-union>. – Назва з екрану

707. European Commission. Education audiovisual and Culture Executive Agency. Programmes 2013. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа 18.07. 2013. [https://eacea.ec.europa.eu/creative-europe/actions/culture/European-networks\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/creative-europe/actions/culture/European-networks_en). – Назва з екрану

708. Ethics in Social Work. Statement of Principles / IFSW, IASSW. 2004. URL: <https://www.iassw-aiets.org/archive/ethics-in-social-work-statement-of-principles/> (Accessed 5.04.2019).

709. Everett M. R., Thomas M. S. Intercultural Communication. Illinois: Waveland Press, 1999, 292 p.

710. Everett M.R. Willian B. H., Voshitaka V. Edward T. Hall and History of Intercultural Communication: The United States and Japan. Keio Communication Review, 2002. (24). 3-26 p.

711. Explanations of the 2013 Erasmus actions. URL: [http://ec.europa.eu/education/tools/docs/erasmus-actions-2013\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/tools/docs/erasmus-actions-2013_en.pdf) (Accessed 7.12.2019).

712. Ezekiel R. S. The personal future and Peace Corps competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8. Monograph Suppl. 1968. № 2. P. 1–26.

713. Farrat M., Malcolm T. The study of Islam within Social Science. Vol. 2. [S. n.: s. l], 2011. 46 p.

714. Feu M. L'évolution du travail social en Espagne. *Quel social, pour quelle société au XXIe siècle* / Prieur E., Jovelin E. (eds.). Paris, L'Harmattan, 2001.

715. Fichte J. G. Versuch einer Kritik aller Offenbarung. Leipzig: Meiner, 1983. 142 s.

716. Fitzgerald A. K., Lauter P. Multiculturalism and Core Curricula in Handbook of research on multicultural education. James A., Banks, editor, Cherry A. McGee Banks, associate editor. San Francisco, Jossey-Bass, 2004. 1089 p.

717. Fischer E. Peoples and Cultures of the World. Washington: The Teaching Company, 2009. 148 p.

718. Fong R., Boyd T., Browne C. The Gandhi Technique: A Biculturalization Approach for Empowering Asian and Pacific Islander Families. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*. 1999. Vol. 7 (1/2). P. 95–110.

719. Forman S., Zachar P. Cross-cultural adjustment of international officers during professional military education in the United States. *Military Psychology*. 2001. N 13. P. 117–128.

720. Formation. Modules. URL: <http://www.irfam.org/index.php?articleID=36&themeID=4> (Accessed 13.03.2018).

721. Foucart J. Histoire du travail social en Belgique. **Histoire du travail social en Europe** / Jovelin E. (ed.). Paris: Vuibert, 2008. 287 p.

722. Fthenakis W., Sonner A., Thrul R., Walbinger W. Biligual-bikulturelle Entwicklung des Kinders: Ein Handbuch für Psychologen, Padagogen und Linguisten. München: Hueber, 1995. 261 s.

723. Fulda University of Applied Sciences. Department of Social and Cultural Sciences. Intercultural Communication and European Studies. – [Электронный ресурс]. – Дата доступа 12.06.2018. [https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/snternational-programmes/en/detail3689/#tab detail](https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/snternational-programmes/en/detail3689/#tab_detail). – Назва з екрану

724. Gabriele J. Making Every Body Count. *Standards. Issue on Multicultural Education*. URL: <http://www.Colorado.ecu/journals/standards> (Accessed 14.06.2019).

725. Gallois C., Franklyn-Stokes A., Giles H., Coupland N. Communication accommodation in intercultural encounters. *Theories in intercultural communication* / Y. Y. Kim (Ed.). Newbury Park, CA: SAGE, 1988. P. 157–185.

726. Garcia E. Understanding and Meeting the Challenge of Students Cultural Diversity. Boston MA: Houghton Mifflin Company, 1994. 319 p.

727. Garro L. C. Remembering what one knows and the construction of the past: A comparison of Cultural Consensus Theory and Cultural Schema Theory. *Ethos*. 2000. № 28 (3). P. 275–319.

728. Gay G. A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education / North Central Regional Educational Laboratory. 1994. 40 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf> (Accessed 3.04.2019).

729. Gibson M. Approaches to multicultural education in the United States: some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*. 1984. Vol. 15, n. 1, Special Anniversary Issue: Highlights from the past. P. 94–120.

730. Giddens A. Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Weber. [S. n.]: Cambridge University Press, 1971. 261 p.

731. Giles H., Ogay T. Communication Accommodation Theory. *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* / B. B. Whaley, W. Samter (Eds.). 2007. P. 293–310.

732. Global Social Work Statement of Ethical Principles / International Association of Schools of Social Work (IASSW), International Federation of Social Workers (IFSW). 2018. URL: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/> (Accessed 17.06.2019).

733. Gollnick D. M., Chinn P. S. Multicultural Education in a Pluralistic Society, 10 th Edition. [S. n.]: Pearson education, 2017. 352 p.

734. Gorski P. A Brief History of Multicultural Education. URL: [http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange\\_history.html](http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html) (Accessed 19.05.2018).

735. Gorski P. The Challenge of Defining «Multicultural Education». URL:: <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html> (Accessed 19.05.2018).

736. Grant C. Research and Multicultural Education. Washington, DC: The Falmer Press, 1992. 275 p.

737. Grant C. A. The Evolution of multicultural Education in the United States: A Journey for human Rights & social Justice. URL: [http://www.iaie.org/download/turin\\_paper\\_grant.pdf](http://www.iaie.org/download/turin_paper_grant.pdf) (Accessed 17.05.2018).

738. Griffith D. A., Harvey M. G. An intercultural communication model for use in global interorganizational networks. *Journal of International Marketing*. 2000. № 9 (3). P. 87–103.

739. Gudykunst W. B. An anxiety/uncertainty management (AUM) theory of effective communication: Making the mesh of the net finer. *Theorizing about intercultural communication* / W. B. Gudykunst (Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE. 2005. P. 281–322.

740. Gudykunst W. B. Intercultural Communication Theories. *Cross-Cultural and Intercultural Communication* / Gudykunst W. B. (ed.) Thousand Oaks: SAGE, 2003. P. 167–189.

741. Gudykunst W. B., Kim Y. Communicating with strangers: An approach to intercultural communication. New York: McGraw Hill. 2003. 468 p.
742. Guide formation parcours / Institut Regional Haut-de-France. 2017. P. 127–136.
743. Gutierrez L. Empowering Ethnic Minorities in the Twenty-First Century. *Human Services as Complex Organizations*. Newbury Park, CA: SAGE, 1992. P. 320–338.
744. Hall E. T. The silent language. New York: Anchor, 1959. 217 p.
745. Hämäläinen J. Social pedagogy in Finland. *Kriminologija i socijalna integracija* / University of Eastern Finland. 2012. Vol. 20, br. 1. P. 1–132.
746. Hamilton H., Richardson M., Shuford B. Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*. 1998. № 18. P. 5–17.
747. Hammer M. R., Bennett M. J., Wiseman R. L. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. 2003. № 27. P. 421–443.
748. Hammer M. R., Wiseman R. L., Rasmussen J. L., Brusckke J. C. A test of anxiety/uncertainty management theory: *The intercultural adaptation context*. *Communication Quarterly*. 1998. № 46. P. 309–326.
749. Harris J. G. Identification of cross-cultural talent: The empirical approach of the Peace Corps. *Culture learning: Concepts, applications, and research* / R. W. Brislin (Ed). Honolulu: University of Hawaii, 1977. P. 182–194.
750. Havinghurst R. J. The social competence of middle-aged people. *Genetic Psychology Monographs*. 1957. № 56. P. 297–375.
751. Herder J. G. On Social and Political Culture. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. 342 p.
752. Herskovits M. Cultural Anthropology. New York, 1955. 678. p.
753. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2001. 616 p.

754. Hofstede G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2011. URL: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014> (Accessed 7.10..2019).

755. Hofstede G., Hofstede G. H., Minkov M. *Culture and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill, 2010. 123 p.

756. Hofstede G., Mc Crae R. Culture and personality revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research*. 2004. № 38. P. 52–88.

757. Hollo L. European Commission Against Racism and Intolerance (ECRI). Strasbourg: Council of Europe Pub, 2009. 220 p.

758. Hoopes D. S. Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience. *Multicultural Education: A Cross-cultural Training Approach*. Chicago, IL. Intercultural Network Inc, 1979. 472 p.

759. Howard University Master of Social Work Courses. URL: <http://www.howard.edu/schoolsocialwork/SW/Courses.htm> (Accessed 14.06.2020).

760. Howe D. *The emotionally intelligent social worker*. Basingstoke: Macmillan International Higher Education, 2008. 221 p.

761. Hunter B., White G., Godbey G. What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in Intercultural Education*. 2006. № 10. P. 267–285.

762. Ickes W., Simpson J. Managing empathic accuracy in close relationships. *Empathic accuracy* / W. Ickes (ed.). New York: Guilford Press, 1997. P. 218–250.

763. Illinois State University Current MSW Course Outlines. URL: [http://www.socialwork.ilstu.edu/programs/msw/course\\_outlines/index.html](http://www.socialwork.ilstu.edu/programs/msw/course_outlines/index.html) (Accessed 14.06.2018).

764. Imahori T. T., Lanigan M. L. Relational model of intercultural communication competence. *Intercultural Communication Competence*. 1989. № 13. P. 269–286.

765. Inger Lindberg and Karin Sandwall. Nobody's darling? Swedish for adult immigrants: 4. A critical perspective // *Prospect*. 2007. Vol 22. №3. P.86-97

766. *Intercultural Communication and European Studies* / Fulda University of Applied Sciences. Department of Social and Cultural Sciences. URL: <https://www.hs->



fulda.de/en/studies/departments/social-and-cultural-sciences/future-students/study-programmes/intercultural-communication-and-european-studies-ma (Accessed 5.05.2019).

767. Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world / Council of Europe; Series editor Josef Huber. Council of Europe Publishing, 2012. 125 p. URL: <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all/16808ce20c> (Accessed 14.05.2019).

768. Interdisciplinary Curriculum. URL: <http://essentialschools.org/benchmarks/interdisciplinary-curriculum/> (Accessed 5.08.2018).

769. Interkulturelle Competent und pädagogische Professionalität / Auernheimer G. (Hrsg.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2002. 235 s.

770. International Dictionary of Education. Vol. 7. Oxford, 1994. 396 p.

771. International Handbook of Social Work Education / edited by Thomas D. Watts, Doreen Elliott, Nazneen S. Mayadas. West port: London: Greenwood Press, 1995. 613 p.

772. International Health and International Social Management. Master / Entrepreneurial School MCI. URL: <https://www.mci.edu/en/study/master/international-health-social-management> (Accessed 12.11.2019).

773. Irina Sikorskaya. Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity (2006-2016) Dipartimento di Science Politiche, Sociali e Della Comunicazione UNIVERSITA DEGLI STUDI SALERNO 2017. – Режим доступа: [http://www.unisa.it/uploads/12828/2017\\_cse\\_wp\\_4\\_Irina\\_Sykorkaya\\_intercultural\\_education\\_policies\\_across\\_Europe\\_as\\_responses\\_to\\_cultural\\_diversity.pdf](http://www.unisa.it/uploads/12828/2017_cse_wp_4_Irina_Sykorkaya_intercultural_education_policies_across_Europe_as_responses_to_cultural_diversity.pdf) (дата звернення 1.09.2019). – Назва з екрану.

774. Irving J. A. Educating Global Leaders: Exploring Intercultural Competence in Leadership Education. *Journal of International Business and Cultural Studies*. URL: [www.aabri.com/manuscripts/09392.pdf](http://www.aabri.com/manuscripts/09392.pdf) (Accessed 1.09.2020)

775. Jamieson A., Curry A., Martinez G. School enrollment in the United States – social and economic characteristics of students. Washington: U.S. Department of

Commerce, Economics and Statistics Administration, U.S. Census Bureau, 2001. P. 20–25.

776. Johnson L. C. *Social Work Practice: A Generalist Approach*. Boston: Allyn and Bacon, 1994. 126 p.

777. Jones E. Internationalisation of the curriculum. *Internationalising Higher Education* / Jones E., Brown S. (eds). London: Routledge, 2007. P. 110.

778. Jones E. Internationalizations, multiculturalism, a global outlook and employability. *Assessment, Teaching and Learning Journal (Leeds Met)*. 2011. № 11. P. 21–49.

779. Jovelin E. L'enseignement du travail social en Europe. *Informations sociales*. 2006/2007. № 135. P. 120–122.

780. Juha Hamalainen: Social pedagogy in Finland: Renewed Intercultural Competences to the Rescue? In *International Journal of Multicultural Education*. University of Helsinki, Finland/ 2012. Vol. 14. №3. P.1-13. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа 16.06. 2018: <https://www.researchgate.net/publication/261550749> Multicultural Education in Finland Renewed Intercultural Competences to the Rescue in *International Journal of Multicultural Education*. – Назва з екрану

781. Jung C. G. *Psychology and Religion: West and East. Collected Works. Psychological Commennaries*. 1991. Vol. 1.1. P. 759–787.

782. Kealey D. J. & Protheroe D. R. The effectiveness of cross-cultural training for expatriates: An assessment of the literature on the issue. *International Journal of Intercultural Relations*. 1996, 20(2). P. 141-165

783. Kallen H. *Culture and Democracy in the United States*. New York, 1924. 123 p.

784. Kellermann K., Reynolds R. When Ignorance Is Bliss The Role of Motivation to Reduce Uncertainty in Uncertainty Reduction Theory. *Human Communication Research*. 1990. N 17 (1). P. 5–75. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1991-04360-001>. doi: 10.1111/j.1468-2958.1990.tb00226.x. (Accessed 30.11.2018).

785. Keystone Academic Solutions. Course Programs URL: <https://www.academiccourses.com/Courses/Programs> (Accessed 27.10.2019).
786. Kim Y. *Communication and Cross-Cultural Adaptation: An Integrative Theory*. Cleve don, UK: Multilingual Matters, 2005. 286 p.
787. Kim Y. Cross-cultural adaptation: An integrative theory. *Intercultural communication theory* / R. L. Wiseman (ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE, 1995. P. 170–193.
788. Kim Y. The identity factor in intercultural competence. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* / D. K. Deardorff (ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE, 2009. P. 53–65.
789. Kim Y. Y. Adapting to a New Culture. *Theorizing about intercultural communication* / Gudykunst W (ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2005. 113 p.
790. Kim Y. Y. *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2001. 183 p.
791. Kim Y. Y., Ting-Toomey S., Korzenny F. Intercultural communicative competence. *Gross-cultural interpersonal communication*. California: SAGE Publications, 1991. P. 259–275.
792. King C. *Religion, Culture and Society: Student Handbook*. [S. n.: s. l.], 2012/2013. 39 p.
793. King P. M., Baxter Magolda M. B. A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*. 2005. № 46. P. 571–592.
794. Knapp A. *Intercultural Competent: eine sprachwissenschaftliche Perspektive*. München: Drukerei Sommerde GmbH, 2002. S. 63–80.
795. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1990. N 1. S. 62–93.
796. Koester J., Wiseman R., Sanders J. Multiple perspectives of intercultural communication competence. *Intercultural communication competence* / R. Wiseman, J. Koester (Eds.). Thousand Oaks, CA: SAGE, 1993. P. 3–15.

797. Kozubovska Iryna. Intercultural Competence as a Part of Cultural-Competent. Training of Social-Pedagogic Sphere Specialists in Ukraine. *Logos*. 2019. № 101. PP. 184–191.

798. Krugly-Smolka E. Multicultural Education: A Place To Start. Ottawa: CASLT, 1997. 24 p.

799. Kupka B. Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management. Unpublished doctoral dissertation / University of Otago. Otago, New Zealand, 2008. 82 p.

800. Kvande L., Lenz C. Intercultural learning in practice: Concept exploration among Norwegian student teachers. Clear project. URL: <https://www.clear-project.net/node/497> (Accessed 12.07.2019).

801. Kymlicka W. Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights. Oxford: Crarendon Press, 1995. 280 p.

802. La médiation sociale et interculturelle: de quoi parle-t-on? Rôle et positionnement du médiateur. URL: <https://www.cofrimi.com/mediation-sociale> (Accessed 12.07.2018).

803. Lawson S., Sachdev I. Code-switching in Tunisia: Attitudinal and behavioral dimensions. *Journal of Pragmatics*, 2000. N 32. P. 1343–1361.

804. Le pôle formation continue. URL: <https://www.cofrimi.com/formations> (Accessed 20.08.2018).

805. Leeds Metropolitan's Centre for Academic Practice and Research in Internationalization, CAPRI. URL: <http://www.Leedsmet.ac.uk/research/Capri.htm> (Accessed 27.07.2019).

806. Lehtonen J. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence. URL: <http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html> (Accessed 2.12.2017).

807. Les métiers du social. URL: <http://www.ash.tm.fr/front/metiers.php> (Accessed 20.02.2013). – Мова французька

808. Les métiers du social. URL: <http://www.ash.tm.fr/front/metiers.php> (Accessed 28.07.2019). – Мова французька

809. Linch J. Multicultural education: principles and practice. London: Routledge and Kegan Paul, 1986. 229 p.
810. Lindberg I., Sandwall K. Nobody's darling? Swedish for adult immigrants – a critical perspective. *Prospect Journal*. 2007. Vol. 22, № 3. P. 86–97.
811. Lloyd K.E. Behavioral anthropology: a review of Marvin Harris cultural materialism. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. 1985, 43(2). 279 p.
812. Lonner W. J. & Hayes S. A. Understanding the Cognitive and Social Aspects of Intercultural Competence. *International Journal of Intercultural Relations*. 2004, 25(5). P. 145-156
813. Luchtenberg S. Multicultural Education: Challenges and Responses. *JSSE*. 2005. Vol. 4, no 1. P. 31–55.
814. Lustig M., Koester J. Intercultural competence: interpersonal communication across cultures. New York: Longman, 1999. 416 p.
815. Lyle S. Hallman Faculty of Social Work MSW Course Descriptions. URL: [http://www.wlu.ca/page.php?grp\\_id=30&p=343](http://www.wlu.ca/page.php?grp_id=30&p=343) (Accessed 18.06.2018).
816. MA in Social Work / Cardiff University. URL: <http://www.cf.ac.uk/socsi/degreeprogrammes/postgraduate/taughtmasters/degreeprogrammes/socialwork/index.html> (Accessed 3.07.2019).
817. Malcolm I., Sharafian F. Aspects of Aboriginal English oral discourse: an application of cultural schema theory. *Discourse Studies*, 2002. N 4. P. 169–181.
818. Marcelo M. Suarez-Orozco; Carola Suarez-Orozco. The New Immigration: An interdisciplinary Reader. Routledge, 2012. 380 pages
819. Master of Social Work / University of Kentucky. URL: <https://www.onlinestudies.com/Master-of-Social-Work/USA/University-of-Kentucky-Online> (Accessed 19.06.2018).
820. McGill University. Master of Social Work Courses. URL: <https://www.mcgill.ca/socialwork/prospective/msw> (Accessed 14.06.2018).
821. Médiation interculturelle. URL: <http://www.inalco.fr/formations/formation-continue/se-former-informer/mediation-interculturelle> (Accessed 22.07.2018).

822. Mitchell B., Salisbury R. E. Multicultural Education: an international guide to research, policies and programs. Westport, CT: Greenwood Press, 1996. 354 p.

823. Module semestriel à la BFH: Compétences interculturelles et transculturelles dans le monde du travail. URL: [https://www.bfh.ch/fileadmin/docs/campus/international/Modulbeschreibung\\_Semester\\_modul\\_f.pdf](https://www.bfh.ch/fileadmin/docs/campus/international/Modulbeschreibung_Semester_modul_f.pdf) (Accessed 13.08.2018).

824. Morales A., Sheafor B. Social Work: A profession of many faces. Boston: Allyn and Bacon, 1990. 325 p.

825. Motion for a European Parliament Resolution on the role of intercultural dialogue, cultural diversity and education in promoting EU fundamental values / The European Parliament. Committee on Culture and Education. URL: [http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0373\\_EN.html](http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0373_EN.html) (Accessed 1.09.2019).

826. 'Muhammad' teddy teacher arrested / *BBCNews.com*. 2007. November 27. URL: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/7112929.stm> (Accessed 25.03.2019).

827. Munday B., Lane G. The Old and the New Changes in Social Care in Central and Eastern Europe. Canterbury, Kent: The European Institute of Social Services, Keynes College, 1998. 192 p.

828. Munkler H. Der Kompetente Bürger. *Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland* / A. Klein, R. S. Bruns (Hrsg.). Bonn, 1997. S. 153–172.

829. Navas M., García M. C., Sánchez J., Rojas A. J., Pumares P, Fernández J. S. Relative acculturation extended model (RAEM): *New contributions with regard to the study of acculturation. International Journal of Intercultural Relations*. 2005. № 29. P. 21–37.

830. Navas M., Rojas A., García M., Pumares P. Acculturation strategies and attitudes according to the relative acculturation extended model (RAEM): The perspectives of natives versus immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*. 2007. N 31. P. 67–86.

831. Neuliep J. W. The relationship among intercultural communication apprehension, ethnocentrism, uncertainty reduction, and communication satisfaction during initial intercultural interaction: An extension of Anxiety Uncertainty Management (AUM) theory. *Journal of Intercultural Communication Research*. 2012. N 41 (1). P. 1–16.

832. Ni L., Wang Q. Anxiety and uncertainty management in an intercultural setting: The impact on organization-public relationships. *Journal of Public Relations*. 2011. N 23 (3). P. 269–301.

833. Nieto S. Affirming diversity: The sociopolitical context multicultural education. White Plains, NY: Longman, 1992. 496 p.

834. Nieto S. We speak in many tongues: Linguistic diversity and multicultural education. *Multicultural education for the twenty-first century* / C. P. Dias (ed.). Washington, DC: National Education Association, 2002. 389 p.

835. Nishida H. Cultural Schema Theory. *Theorizing About Intercultural Communication* / W. B. Gudykunst (ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 1999. P. 401–418.

836. Nietzsche F.W. Collection of Works. Hamburg: Mobile Reference, 2008. 1067 p.

837. Ναμανάκης Μ. Παιδαγωγικός λόγος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα / Μ. Ναμανάκης. *Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού* : πρακτικά ημερίδας, 30 Μαρτίου 2002. Ρέθυμνο, 2002. Σ. 175–183. (Мова грецька)

838. Oetzel J., Meares M., Myers K., Lara E. Interpersonal conflict in organizations: Explaining conflict styles via face-negotiation theory. *Communication Research Reports*. 2003. N 20 (2). P. 106–115.

839. Οδηγός Σπουδών του Π.Τ.Ν.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαϊκού έτους. Αθήνα, 2002. P. 109–111. (Мова грецька).

840. Opening Conference for the 50<sup>th</sup> Anniversary of the European Cultural convention. Council of Europe. – Режим доступу:

[https://www.coe.int/t/dg4/culturalconvention/Declaration\\_en.asp](https://www.coe.int/t/dg4/culturalconvention/Declaration_en.asp) (дата звернення 1.09.2019). – Назваз екрану

841. Parekh B. *The Future of Multi-Ethnic Britain: The Parekh Report*. [S. n.]: The Runnymede Trust, 2002. 417 p.

842. Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe. Quelles formations? Quelles sanctions / J. Demorgon, O. Lüdemann (réd). URL: [https://www.ofaj.org/resources/flipbooks/texte-de-travail\\_13/files/assets/common/downloads/publication.pdf](https://www.ofaj.org/resources/flipbooks/texte-de-travail_13/files/assets/common/downloads/publication.pdf) (Accessed 12.03.2018).

843. Practice and Policy in Immigration / Carleton University. URL: <https://www3.carleton.ca/calendars/ugrad/0910/courses/SOWK/4103.html> (Accessed 13.06.2019).

844. Pryshlak O. *Intercultural communication: навчальний посібник для студентів та викладачів закладів вищої освіти*. Тернопіль: Вектор, 2018. 228 с.

845. Pryshlak O. *Interpreting intercultural competence: foreign and Ukrainian approaches. Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine: monograph* / edit. S. Trubavina, T. Zolotukhina. Vienna: Premier Publishing. 2019. P. 66–74.

846. Pryshlyak O., Lupak N. INCLUDING INTERCULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING CLASSROOM: READINESS OF UKRAINIAN TEACHERS OF ENGLISH. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Серія: Педагогіка, 2019. Вип. 8/40. С. 185–200.

847. Rehbein J. *Interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt am Main: Veritas, 1985. 145 s.

848. Reid L., Foels R. Cognitive complexity and the perception of subtle racism. *Basic and Applied Social Psychology*. 2010. N 32. P. 291–301.

849. Religion Studies. URL: <https://www.uwtsd.ac.uk/ba-religious-studies> (Accessed 1.10.2018).



850. Rhode Island College. Social Work (SWRK). URL: <https://ric.smartcatalogiq.com/en/2020-2021/Catalog/Course-Descriptions-General-Information> (Accessed 14.06.2019).

851. Ryks N. Intercultural competence: A journey to understanding and assessing, conducted by the Intercultural Development Inventory. 1995. 171 p.

852. Ruben B. D. The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International journal of intercultural relations*. 1989, 13(3). P. 229-240

853. Said E. W. Culture Imperialism. London: Vintage Books, 1993. 260 p.

854. Samovar L. A., Porter R. E.; Mc Daniel E. R. Intercultural communication. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2012. 518 p.

855. Samovar L., Porter R. Intercultural Communication: a Reader 7, ed. Belmont: Wadsworth, 1994. P.36-45

856. San Francisco State University. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 14.06.2005: <https://www.sfsu.edu/#700>>. – Заголовок з екрану

857. San Francisco State University. – [Электронный ресурс]. - Режим доступа 7.08.2018: <https://www.sfsu.edu>. – Заголовок з екрану

858. Schmidt W. Ursprung und Werden der Religion. Münster, 1930. 187 s.

859. School of Education. MA School Counseling / University of San Francisco. URL: <https://www.masterstudies.com/MA-School-Counseling/USA/USF-Education> (Accessed 20.08.2018).

860. School of science and technology / Loma Linda University. URL: <http://www.llu.edu/llu/grad/socialwork/mswclasses.html> (Accessed 14.06.2019).

861. School of Social Work. U.K. Post-Graduate Certificate Program / University of Southern California. URL: <https://dworakpeck.usc.edu/academics/global-programs/uk-certificate-program> (Accessed 23.09.2018).

862. Schwartz S., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990. Vol. 58. P. 878–891.

863. Scott B. Intergrading Race, Class, Gender and Sexual Orientation into the College Curriculum. *A Multicultural Prism: Voices from the Field* / J. Adams, Janice R. Walsh (eds.). 1994. P. 61–72.

864. Scottish Social Services Council. URL: <http://www.sssc.uk.com> (Accessed 13.09.2018).

865. Sharifian F. Cultural schemas in L1 and L2 compliment responses: A study of Persian-speaking learners of English. *Journal of Politeness Research*. 2008. N 4 (1). P. 55–80.

866. Sheldon B. Theory and Practice in Social Work: a Re-examination of a Tenuous Relationship. *British Journal of Social Work*. 1978. № 8 (1). P. 1–22.

867. Shweder R. Preview: A Colloquy of Culture Theorist Shweder and Le Vine. *Culture Theory. Essays on Mind, self and Emotion* / R. A. Shweder, R. A. LeVine (eds). Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1984. P. 1–24.

868. Sierens S. Steunpunt Intercultureel Onderwijs / Universiteit Gent. [S. n.: s. l.], 2000. 50 p.

869. Sinai R. The Decadence of the Modern World. Cambridge Mass, 1978. 267 p.

870. Sleeter C., McLaren P. Multicultural Education Critical Pedagogy and the Politics of Difference. Albany: SUNY Press, 1995. 465 p.

871. Sleeter Ch. E. An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*. 1987. Vol. 57, № 4. P. 421–444.

872. Smith M. B. Explorations in competence: A study of Peace Corps teachers in Ghana. *American Psychologist*. 1966. N 21. P. 555–556.

873. Social Work Course Descriptions / University of Regina. URL: <http://www.uregina.ca/socwork/swcourse.html> (Accessed 10.08.2018).

874. Spitzberg B. H. A model of intercultural communication competence. *Intercultural communication: A reader* / L. Samovar, R. Porter (Eds.). Belmont, CA: Wadsworth, 2000. P. 375–387.

875. Spitzberg B. H. Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*. 1989. № 13. P. 241–268.

876. Spitzberg B. H. The dialectics of (in)competence. *Journal of Social and Personal Relationships*. 1993. N 10. P. 137–158.

877. Spitzberg B. H., Chagnon G. Conceptualizing intercultural competence. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* / D. K. Deardorff (Ed.). Los Angeles: SAGE Publishing Thousand Oaks, 2009. 544 p.

878. Spitzberg B. H., Cupach W. R. Interpersonal communicative competence. Beverly Hills, CA: SAGE, 2009. 195 p.

879. Study with Us / University of Glamorgan. URL: <http://www.glam.ac.uk/coursedetails/685/694> (Accessed 23.09.2018).

880. Sue D., Carter R., Casas J., Fouad N. Multicultural Counseling Competencies: Individual and Organizational Development. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1998. 216 p.

881. Sultanova L. Origin and Development of Multicultural Education in the USA. 6(2)2016 p.49-53 DOI: 10.1515/rpp-2016-0018/  
<https://www.researchgate.net/publication/304608030>

882. Tanger D., Mercer K., Spooner-Lane R. Exploring intercultural competence: A service-learning approach. *Australian Journal of Teacher Education*. 2011. №36 (11). P. 62-72

883. The Code of Ethics in Social Work. Statement of Principles. Birmingham: British Association of Social Workers, 2012. URL: [https://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/32751/1/basw\\_112315-7.pdf](https://er.nau.edu.ua/bitstream/NAU/32751/1/basw_112315-7.pdf) (Accessed 5.04.2019).

884. The European Research Institute for Social Work. Intercultural Social Work in Europe / University of Ostrava. URL: <https://eris.osu.eu/5182/intercultural-social-work-in-europe> (Accessed 23.09.2018).

885. The European Wergeland Centre. Council of Europe. URL: <http://www.theewc.org/Content/What-we-do> (Accessed 15.07.2018).

886. The Intercultural learning for Pupils and Teachers Project. URL: <http://intercultural-learning.eu> (Accessed 1.09.2019).

887. The University of Maine Undergraduate. URL: <http://www.umaine.edu/socialwork/tables/undercourse.htm> (Accessed 14.06.2019).

888. The European Parliament. Committee on Culture and Education. Motion for a European Parliament Resolution on the role of intercultural dialogue, cultural diversity and education in promoting EU fundamental values. – Режим доступа: [http://www.europarlament.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0373\\_EN.html? Redirect](http://www.europarlament.europa.eu/doceo/document/A-8-2015-0373_EN.html?Redirect) (дата звернення 1.09.2019). - Назва з екрану

889. Thomas A. *Interkulturelles Lernen im Schuleraustausch*. Saarbrücken; Fort Lauderdale, 1988. P. 66.

890. Thomas A. *Kulturstandarts in der internationalen Begegnung*. Saarbrücken: Breitenbach, 1991. 250 s.

891. Ting-Toomey S. Intercultural conflicts: A face-negotiation theory. *Theories in intercultural communication* / Y. Y. Kim, W. B. Gudykunst (Eds.). Newbury Park, CA: SAGE, 1988. P. 213–235.

892. Ting-Toomey S. Researching intercultural conflict competence. *Journal of International Communication*. 2007. N 13. P. 7–30.

893. Ting-Toomey S. The Matrix of Face: An Updated Face-Negotiation Theory. *Theorizing about Intercultural Communication* / ed. W. B. Gudykunst. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2005. P. 71–92.

894. Ting-Toomey S. Translating conflict face-negotiation theory into practice. *Handbook of intercultural training* / Landis D., Bennett J., Bennett M. (eds.). Thousand Oaks, CA: SAGE. 2004. P. 217–248.

895. Ting-Toomey S., Kurogi A. Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*. 1998. N 22. P. 187–225.

896. Ting-Toomey S., Landis D., Bennett J., Bennett M. Translating conflict face-negotiation theory into practice. – *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks, Ca: SAGE. 2004. P.217-248

897. Ting-Toomey S., Gudykunst W. *Theorizing about intercultural communication*. Newbury Park, CA: SAGE. 2005. P. 71-92

898. Το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας URL: <http://www.enl.uoa.gr/swf/indexloader.html> (Accessed 02.11.2016).

899. Travail social et développement de connaissances et compétences interculturelles: Compte-rendu des travaux de l'Atelier Coopératif de Recherche-Action. 2012. № 2. P. 7–14.

900. Turner L., West R. *Introducing Communication Theory*. 4th ed. NY: McGraw Hill, 2010. P. 147–165.

901. UNESCO Library. Investing in cultural diversity and intercultural dialogue: UNESCO world report. – Режим доступа: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185202> (дата звернення 1.09. 2019). – Назва з екрану

902. Undergraduate Social Work Course Offerings / Mc Master University. URL: [http://www.socsci.mcmaster.ca/socwork/ugrdprog/course\\_descriptions.cfm](http://www.socsci.mcmaster.ca/socwork/ugrdprog/course_descriptions.cfm) (Accessed 14.06.2019).

903. University of Southern California. School of Social Work. U/K/ PostGraduate Certificate Program. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: 23.09.2018: <https://dworakpeck.usc.edu/academics/global-programs/uk-certificate-program>. – Заголовок з екрану

904. University of East Anglia. Courses. URL: <http://www.uea.ac.uk/swp/swinfo> (Accessed 7.08.2018).

905. University of Minnesota. URL: <http://www.cehd.umn.edu/SSW/Programs/default.asp> (Accessed 23.09.2018).

906. University of Toronto M.S.W. Course Descriptions. URL: <http://www.socialwork.utoronto.ca/mswprogram/mswcourse.html##swk4105h> (Accessed 14.06.2019).

907. University of Kentucky. Master of Social Work. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: 19.06.2018: < <https://www.onlinestudies.com/Master-of-Social-Work/USA/University-of-Kentucky-Online/>>. – Заголовок з екрану

908. University of San Francisco. School of Education. MA School Counseling. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: 19.06.2018:< < <https://www.masterstudies.com/MA-School-Counseling/USA/USF-Education/>>. – Заголовок з екрану

909. University of Ostrava. The European Research Institute for Social Work. Intercultural Social Work in Europe. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу 19.06.2018: <https://eris.osu.eu/5182/intercultural/social-work-in-europe>. – Заголовок з екрану

910. Van Soest D. Multiculturalism and Social Work Education: The Non-Debate about Competing Perspectives. *Journal of Social Work Education*. 1995. N 31 (1). P. 55–65.

911. Van Soest D., Garcia B. Diversity Education for Social Justice: Mastering Teaching Skills. Alexandria, Va.: Council on Social Work Education, 2003. 182 p.

912. Vienna Declaration / Council of Europe. URL: [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectId=0900001680536c83](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680536c83) (Accessed 4.09.2019).

913. Wang L., Chu J., Wu J. Selection of optimum maintenance strategies based on a fuzzy analytic hierarchy processes. *International Journal of Production Economics*. 2007. Vol. 107, no. 1. P. 151–163.

914. Warmington P. Black British Intellectuals and Education Multiculturalism's Hidden History. Abingdon, Oxon: Routledge, 2014. 192 p.

915. Wiseman R. L. Intercultural communication competence. *Handbook of international and intercultural communication* / W. B. Gudykunst, B. Moody (Eds.). Thousand Oaks, CA: SAGE, 2002. P. 207–224.

916. Yoshitake M. Anxiety/uncertainty management (AUM) theory: A critical examination of an intercultural communication theory. *Intercultural Communication Studies*. 2002. N 11. P. 177–193.

917. Zeichner K. Educating teacher's cultural diversity. East Lansing, MI: Michigan State University, 1993. 453 p.

918. Zelikovs'ka O. Мотивація студентів економічних спеціальностей до формування міжкультурної компетенції. *Pedagogical Discourse*. 2012. №11. С. 98-101.

## ДОДАТКИ

### ЗМІСТ ДОДАТКІВ

<i>Додаток А.</i> Список опублікованих праць за темою дисертації Відомості про апробацію результатів дисертаційного дослідження .....	472
<i>Додаток Б.</i> Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965 р.) .....	485
<i>Додаток В.</i> Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності й гідності» (2008 р.) .....	486
<i>Додаток Г.</i> Перелік конвенцій, декларацій, рекомендацій та інших довідкових текстів Ради Європи, що стосуються міжкультурного діалогу .....	509
<i>Додаток Ґ.</i> Перелік декларацій самітів, міністерських конференцій Комітету міністрів Ради Європи, що стосуються міжкультурного діалогу .....	510
<i>Додаток Д.</i> Перелік рекомендацій та резолюцій Парламентської асамблеї Ради Європи, що стосуються міжкультурного діалогу .....	513
<i>Додаток Е.</i> Перелік рекомендацій, резолюцій і декларацій конгресів місцевих і регіональних влад, що стосуються міжкультурного діалогу .....	514
<i>Додаток Є.</i> Перелік компетенцій професійної кваліфікації фахівців соціальної сфери діяльності, що забезпечують готовність до роботи в міжкультурному середовищі .....	515
<i>Додаток Ж.</i> Характеристика показників відповідно до визначених компонентів та критеріїв сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій .....	517
<i>Додаток З.</i> Опитувальник для діагностики рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.....	522
<i>Додаток И</i> Матеріали до лекції з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація». Кредит 1. Культура міжнаціонального співіснування. «Виховання культури толерантного співіснування та спілкування» Толерантність як результат міжкультурної компетентності) (англ. мовою).....	538
<i>Додаток І.</i> Зміст он-лайн курсу «Міжкультурна компетентність» .....	546
<i>Додаток К.</i> Типові завдання для студентів з навчальної дисципліни «Народознавство (етнопедagogіка) у соціальній роботі» .....	551
<i>Додаток Л.</i> Завдання «Практикум міжкультурної допитливості» з он-лайн курсу «Міжкультурна компетентність».....	552
<i>Додаток М.</i> Завдання «Чи комфортно мені?» з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація» (англ. мовою).....	553
<i>Додаток Н.</i> Завдання «Що я знаю про культуру?» з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація» (англ. мовою) .....	554
<i>Додаток О.</i> Завдання «Кола моєї мультикультурності» з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація» (англ. мовою).....	555
<i>Додаток П.</i> Завдання «Цільова/нецільова група» з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація» (англ. мовою) .....	557

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

## Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

*Монографії, навчальні посібники*

1. Пришляк О. Ю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: теоретичний контекст : монографія / за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2021. 552 с.
2. Pryshlyak O. Intercultural communication: навчальний посібник для студентів та викладачів закладів вищої освіти. Тернопіль: Вектор, 2018. 228 с.
3. Pryshlyak O. Interpreting intercultural competence: foreign and Ukrainian approaches // Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine: monograph / edit. S. I. M. Trubavina, T. Zolotukhina. Vienna : Premier Publishing, 2019. pp. 66–74.
4. Пришляк О. Ю. Курс лекцій з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація»: навчальний посібник. Тернопіль: Вектор, 2019. 146 с.

*Статті у міжнародних виданнях, що індексуються у Scopus та Web of Science*

5. Media communication in the system of higher education as a modern technological component of students' vocational training Melnychuk, Iryna; Lupak, Natalia; Pryshlyak, Oksana; Bloschynskyi, Ihor. Contemporary dilemmas: Education, Politics and Values. Special Issue, 2019. Vol. 7, pp. 1-16.
6. Senovska N. & Pryshliak O. Developing professional self-regulation of students during pedagogical practice. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 2020. 6(4), pp. 679-691.
7. Fushtei, O., Shkvyr, O., Chorna, N., Haidamashko, I., Prysliak, O., & Sydoruk, I. Psychological and Pedagogical Conditions for Developing Professional Competency in Future Social Workers Using the Global Network Internet. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2020. 11(3), pp. 88-106.
8. Pryshliak O., Polishchuk V. and Lupak N. (2020) “Impact of Intercultural Educational Space on the Formation of Intercultural Competence of Future Teachers at a Pedagogical Higher Education Institution”, *Acta Paedagogica Vilnensia*, pp. 42-59.

*Статті у фахових вітчизняних, зарубіжних та міжнародних виданнях*

9. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи у полікультурному просторі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного ун-ту імені В. Гнатюка*. Сер.: Педагогіка. Тернопіль, 2007. №2. С. 140-144.
10. Пришляк О. Ю. Вплив соціального середовища на формування ціннісних орієнтацій молоді. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2011. № 23. С.138-140.
11. Пришляк О.Ю. Становлення ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів у процесі вивчення іноземних мов. *Науковий вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Сер.: Педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2011. № 17. С. 292-295.
12. Пришляк О. Ю. Основні тенденції модернізації системи професійної підготовки педагогів у країнах Європи. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2011. № 22. С. 133-136.
13. Пришляк О. Ю. Пошуки інноваційних технологій підготовки соціальних педагогів. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2012. № 25. С.167–170.



14. Пришляк О. Ю. Удосконалення професійної підготовки педагогів України у контексті прогресивних ідей зарубіжного досвіду. *Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал / голова ред. Н. М. Бідюк. К.- Хмельницький, ХНУ, 2013. № 1(5). С. 269-274.*
15. Пришляк О. Ю. Особливості професійного розвитку фахівців соціально-педагогічної сфери. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. № 30. С. 144–147.*
16. Пришляк О. Ю. Розвиток фахівців соціономічної сфери в професійних асоціаціях й об'єднаннях. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. № 32. С. 159–162.*
17. Пришляк О. Ю. Упровадження стандартів професійного розвитку фахівців соціономічної сфери: зарубіжний досвід. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. № 33. С. 159–163.*
18. Пришляк О. Ю. Упровадження компетентнісного підходу у процесі навчання іноземних мов майбутніх педагогів у вищих закладах освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2015. № 36. С. 147–150.*
19. Пришляк Оксана. Упровадження інноваційних технологій у процес навчання іноземної мови майбутніх педагогів. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2015. № 37. С. 144–146.*
20. Пришляк О. Ю. Особливості діяльності фахівців соціономічних професій в умовах полікультурності. *Social Work and Education, 2018. Vol. 5. № 4, pp. 66-76.*
21. Пришляк О. Ю. Компетентнісний підхід до полікультурної підготовки фахівців соціальної сфери. *Науковий вісник Мукачівського університету. Сер.: Педагогіка та психологія. Мукачево, 2018. № 2(8). С. 113–117.*
22. Пришляк О. Ю. Формування полікультурної професійної компетентності фахівців соціальної сфери у вищих навчальних закладах США та Канади. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2018. № 2(43). С. 221–226.*
23. Пришляк О. Ю. Сучасні тенденції формування полікультурної компетентності фахівців соціальної сфери у західноєвропейських країнах. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / ред. кол.: В. В. Кузьменко (голова та ін.). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2018. № 40. С. 219-227.*
24. Пришляк О. Ю. Формування міжкультурної компетентності студентів у закладах вищої освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VII (84), Issue: 207. Budapest. 2019, pp. 35-39.*
25. Пришляк О. Ю. Мультикультурна освіта: концептуальні засади. *WORLD SCIENCE. Publisher – RS Global Sp. z O.O., Scientific Educational Center, Warsaw, Poland, 2019. № 9(49)Vol.1, pp 37-42.*
26. Pryshlyak Oksana. Principles of Forming Intercultural Education in the European Regulations and Agreements. *International Academy Journal Web of Scholar, 2019. 10(40), pp. 54-58.*
27. Пришляк О. Ю. Культурологічні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / ред. кол.: В. В. Кузьменко (голова та ін.). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. № 41. С. 212-219.*
28. Пришляк О. Ю. Вплив правових теорій міжкультурної компетентності на практику професійної підготовки фахівців до міжкультурної взаємодії професій. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць / ред. кол.: В. В. Кузьменко (голова та ін.). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 2019. №.42. С. 129-136.*
29. Пришляк О. Ю. Мотивація як провідний чинник формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Сер.: Педагогіка та психологія. Мукачево, 2019. № 1(9). С.103-107.*

30. Пришляк О. Ю. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців у контексті провідних теорій міжкультурної взаємодії. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Сер.: Педагогіка та психологія. Мукачево, 2019. № 2(10). С.40-42.

31. Пришляк О. Ю. Особливості підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій до роботи у полікультурному середовищі. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2019. №2(44). С.146– 151.

32. Пришляк О. Ю. Міжкультурна компетентність у контексті діалогу культур. *Науковий вісник Луганського національного ун-ту імені Тараса Шевченка*. Старобільськ, 2019. № 6(329). С. 228– 239.

33. Пришляк О. Ю. Проблема визначення сутності полікультурної компетенції і полікультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у контексті компетентнісного підходу. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка*. Старобільськ, 2019. №.1 (324) Ч.2. С.102–112.

34. Pryshlyak Oksana. Lupak Natalia. Intercultural competence in foreign language teaching. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Сер.: Педагогіка / ред. кол. М. Чепіль (головний редактор) та ін. Дрогобич: ДДПУ імені Івана Франка, 2019. № 8(40). С. 185–200.

35. Пришляк О.Ю. Концептуалізація моделі міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту*. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2021. Вип. 1(48). С. 355-360.

36. Пришляк О. Ю. Професіограма фахівця соціономічної професії в контексті міжкультурності. *Журнал Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Сер.: Соціальна робота та соціальна освіта. – 2021. Вип. 1(6). С. 220-227.

*Опубліковані праці, що забезпечують апробацію результатів дослідження*

37. Пришляк О. Ю. Індивідуальні завдання як складова моделі кооперативного навчання. *Сучасні тенденції викладання іноземних мов у вищій школі: індивідуальні завдання як складова навчального процесу: матеріали доп. та повід. Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 26 січня 2010 р.)*. Київ, 2010. С. 198-201.

38. Пришляк О. Ю. Модель кооперативного навчання у закладах освіти інклюзивної орієнтації. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: матеріали доп. та повід. V Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 22 квітня 2010 р.)*. Хмельницький, 2010. С. 214-217.

39. Пришляк О. Ю. Індивідуальні завдання як складова моделі кооперативного навчання у процесі вивчення іноземної мови. *Іншомовна освіта як засіб міжкультурного взаєморозуміння націй і народів: матеріали Всеукр. наук.-методич. семінару (Умань, 20 травня 2011 р.)*. Умань, 2011. С.72-74.

40. Пришляк О. Ю. Впровадження кооперативної технології навчання у викладанні англійської мови. *Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 13 березня 2012 р.)*. Київ, 2012. С. 165-169.

41. Пришляк О. Ю. Сучасне бачення професійного розвитку педагогів: зарубіжний досвід. *Актуальні проблеми соціальної роботи і підготовки фахівців: розвиток волонтерського руху в Україні та за рубежом: матеріали доп. та повід. Міжнар. наук.-практ. конф. Ужгород, 21 вересня 2012 р.)* Ужгород, УНУ, 2012. С. 60-64.

42. Пришляк О. Ю. Формування інформаційної культури майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. *Мовна комунікація: наука, культура, медицина: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 9-10 жовтня 2012 р.)*. Тернопіль: ТДМУ «Укрмедкнига, 2012. С. 127-129.

43. Пришляк О. Ю. Становлення ціннісних орієнтацій майбутніх соціальних працівників у процесі вивчення іноземної мови. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери: тези доповідей II Міжнар. наук.-практ. конф.(Хмельницький, 15 листопада 2012 р.)*. Хмельницький: ХІСТ, 2012. С. 224-226.

44. Пришляк О. Ю. Використання інноваційних технологій навчання іноземної мови майбутніх учителів початкових класів. *Підготовка майбутніх учителів до реалізації державного стандарту початкової загальної освіти*: матеріали регіонального наук.-практ. семінару (Тернопіль, 29-30 квітня 2013 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2013. С. 70-73.
45. Пришляк О. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів у процесі вивчення іноземної мови. *Рівність, лідерство, спілкування в європейських прагненнях української молоді: гендерний дискурс*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 5-7 жовтня 2016 р.). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. С. 98-102.
46. Пришляк О. Ю. Досвід формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери у США. *Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору*: зб. наук. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжн. (Вінниця, 20-21 квітня 2017 р.). Вінниця: ФОП Тарнашинський О. В. 2017. № 5. С. 38-40.
47. Пришляк О. Ю. Зарубіжний досвід підготовки майбутніх фахівців до роботи у полікультурному просторі. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: зб. наук. праць за матеріалами VI Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 17-18 травня 2017 р.). Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В. 2017. С. 116-119.
48. Пришляк О. Ю. Зарубіжний досвід формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до полікультурної взаємодії. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери*: надбання, проблеми, перспективи: зб. наук. праць за матеріалами II Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 26-27 жовтня 2017 р.). Хмельницький: ХНУ. 2017. С. 38-39.
49. Пришляк О. Ю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери: зарубіжний досвід. *Соціальна робота: виклики сьогодення*: зб. наук. праць за матеріалами VII Всеукр. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 26-27 квітня. 2018 р.). Тернопіль, ФОП Осадца Ю. В., 2018. С.104 – 106.
50. Пришляк О. Ю. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери: зарубіжний досвід. *Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика*: матеріали доп. та повід. Міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород, 14 вересня 2018 р.). Ужгород: РІК-У, 2018. С.82 – 84.
51. Пришляк О. Ю. Сучасні підходи до підготовки фахівців соціономічної сфери у контексті євроінтеграційних процесів. *Психологічні виміри розвитку сучасної освіти України в умовах євроінтеграції*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. з нагоди 20-річчя каф. практ. псих. (Тернопіль, 19-20 жовтня 2018 р.). Тернопіль, ТНПУ імені В. Гнатюка, 2018. С. 267-269.
52. Пришляк О. Ю. Особливості формування міжкультурної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови. *Іноземна мова у полікультурному просторі: досвід та перспективи*: зб. матер. I Всеукр. наук.-практ. конф. (Кам'янець-Подільський, 10 квітня 2019 р.). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. С.117-119.
53. Пришляк О. Ю. Аналіз теорії культурних вимірів Г. Хофстеде. *Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (Ужгород, 27 вересня 2019 р.). Ужгород : РІК-У, 2019. С.80 – 81.
54. Пришляк О. Ю. Міжкультурна компетентність як науково-педагогічна проблема. *Мова та мовлення: лінгвокультурологічний, комунікативний та дидактичний аспекти*: зб. матер. I Міжнар. наук.-практ. конф. (Кам'янець-Подільський, 20-21 листопада 2019 р.). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. С.265-268.
55. Pryshlyak O. Y., Levchuk I. Y. Intercultural competence of a contemporary teacher. *Сучасні аспекти модернізації науки в Україні: стан, проблеми, тенденції розвитку*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конференції, (Київ-Венеція, 07 січня 2021 р.). Київ-Венеція, 2021. С. 107-110.

56. Pryshlyak, O. Developing intercultural competence through education. *Тенденції забезпечення якості освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (Дніпро, 22 січня 2021 р.). Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 130 – 132.

*Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації*

57. Пришляк О. Ю. Вдосконалення професійної підготовки соціальних педагогів в Україні в контексті використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду. *Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі: зб. наукових праць / за ред. В. Т. Сулими, С. Н. Денисенко*. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. Частина 2. С.254-258.

58. Курс навчання англійської мови за художніми фільмами / Пришляк О. Ю., Закордонець Н. І, Левчик І. Ю.: навчальний. посібник для студентів вищих навчальних закладів з грифом МОН України. Тернопіль: Збруч. 2009. 224 с..

59. Пришляк О. Ю. Упровадження форм професійного розвитку педагогів: зарубіжний досвід. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*. Серія педагогічна / За ред. В.Г. Кременя. Київ, 2012. № 27. Том 1(34). С. 333-339.

60. Пришляк О. Ю. Кооперативна методика навчання іноземної мови. *Науковий вісник Національний університет «Острозька академія»*. Серія Філологічна. Острог, 2012. Випуск 25. С. 292-295.

61. Пришляк О. Ю. Мультикультуралізм і мультикультурна освіта за рубежом та в Україні. Соціальна робота та соціальна освіта. *Журнал Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань. 2019. № 2. С. 39-47.

## Відомості про апробацію результатів дисертаційного дослідження

Основні положення та результати дослідження висвітлено на наукових, науково-практичних конференціях, семінарах різних рівнів, форумах, конгресах:

Основні положення й результати дослідження висвітлено на наукових, науково-практичних конференціях і семінарах різних рівнів, зокрема:

– *міжнародних*: «Актуальні питання соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах» (Київ, 2009), «Соціальна робота і підготовка фахівців у світлі вимог болонської системи» (Ужгород, 2011), «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: територія партнерства» (Хмельницький, 2011), «Інноваційні технології управління компетентнісно світоглядним становленням учителя» (Кам'янець-Подільський, 2011), «Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов» (Київ, 2012), «Міжкультурні комунікації: мова – культура – особистість» (Острог, 2012), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ-Переяслав-Хмельницький, 2012), «Наукова еліта у розвитку держави» (Київ, 2012), «Актуальні проблеми соціальної роботи і підготовка фахівців: розвиток волонтерського руху в Україні та за рубежом» (Ужгород, 2012), «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (Хмельницький, 2012), «Соціально-педагогічна парадигма виховання: сутність та шляхи реалізації» (Ніжин, 2014), «Багатоманітність культур як педагогічна проблема» (Бердянськ, 2015), «Психологічні виміри розвитку сучасної освіти України в умовах євроінтеграції» (Тернопіль, 2018), «Актуальні проблеми сучасної соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика» (Ужгород, 2018), «Актуальні проблеми психології, педагогіки та соціальної роботи» (Дрогобич, 2019), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачеве, 2019), «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2018, 2019, 2020), «Сучасні аспекти модернізації науки в Україні: стан, проблеми, тенденції розвитку» (Київ-Венеція, 2021 р), «Тendenції забезпечення якості освіти» (Дніпро, 2021);

– *всеукраїнських*: «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації» (Хмельницький, 2010), «Мовна комунікація: наука, культура, медицина» (Тернопіль, 2012), «Рівність, лідерство, спілкування в європейських прагненнях української молоді» (Тернопіль, 2016), «Соціальне становлення особистості в умовах суспільних трансформацій: наукові підходи та сучасні практики» (Київ, 2017); «Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи» (Хмельницький, 2017), «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2016, 2017), «Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору» (Вінниця, 2016, 2017, 2020);

– *міжнародних науково-практичних семінарах*: «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Хмельницький, 2013), «Сучасні освітні тенденції: європейський вимір» (Тернопіль, 2014), «Польща-Україна. Освіта та виклики сучасності» (Тернопіль, 2015), «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» (Київ, 2018).



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23  
e-mail: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

*21. 01. 2021 р. № 03-28/01/145*

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження**  
**Пришляк Оксани Юріївни**  
**доцента кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного**  
**університету імені В. Гнатюка**  
**на тему: «Теоретичні і методичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх**  
**фахівців соціономічних професій», на здобуття наукового ступеня доктора наук у**  
**галузі знань 01– освіта /педагогіка за спеціальністю 015 – професійна освіта (за**  
**спеціалізаціями),**  
**спеціалізація – теорія і методика професійної освіти.**

Довідкою засвідчуємо факт впровадження результатів дисертаційної роботи Пришляк Оксани Юріївни упродовж 2016-2020 н. р. в Волинському національному університеті імені Лесі Українки у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за галуззю знань 23 «Соціальна робота» спеціальністю 231 «Соціальна робота».

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи пройшли апробацію такі основні положення дисертації О. Ю. Пришляк: модель формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; змістово-технологічне забезпечення реалізації досліджуваного процесу та визначені авторкою критерії, показники, рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Освітній процес було організовано з використанням розробленої дослідницею системи організаційно-педагогічних умов, а саме: мотивація до професійної діяльності у міжкультурному середовищі; створення міжкультурного освітнього простору у ЗВО; забезпечення активного саморозвитку та самовдосконалення; використання та інтеграція інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Зміст навчальних дисциплін «Загальна педагогіка», «Попередження конфліктів у соціумі», «Соціальна педагогіка», «Технології соціальної роботи з різними категоріями клієнтів» доповнено матеріалами з міжкультурної компетентності, які подано дослідницею в навчальному посібнику (Пришляк О. Ю. Курс лекцій з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація» (Тернопіль: Вектор, 2019. – 146 с.). Викладачами кафедри широко застосовувалися інтерактивні технології професійної підготовки до роботи у міжкультурному середовищі (тренінги, круглі столи, ділові ігри, кейси, тренінгові заняття).

Результати впровадження дисертаційного дослідження Пришляк Оксани Юріївни обговорювались та схвалені на засіданні кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Волинського національного університету імені Лесі Українки та отримали позитивну оцінку (протокол № 12 від 13.01.2021 р.).

Ректор

Чернета Світлана  
0506756783



Анатолій ЦЬОСЬ



Міністерство освіти і науки України  
Державний вищий навчальний заклад  
**Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника**

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74  
e-mail: [office@pnu.edu.ua](mailto:office@pnu.edu.ua), Код ЄДРПОУ 02125266

09.02.2021 № 01.23/44  
На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження канд. пед. наук, доцента кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка Пришляк Оксани Юріївни на тему: «Теоретичні і методичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій», для здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук у галузі знань 01– освіта /педагогіка за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями), спеціалізація – теорія і методика професійної освіти.

Довідкою засвідчуємо факт впровадження результатів дисертаційного дослідження Пришляк Оксани Юріївни упродовж 2016-2020 р. р. у навчально-виховний процес професійної підготовки фахівців вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за галуззю знань 23 «Соціальна робота» спеціальністю 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Розроблені О. Ю. Пришляк теоретичні положення і методичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій використовувалися викладачами кафедри в процесі професійної підготовки фахівців за освітньо-професійними програмами «Соціальна робота» та «Соціальна педагогіка» (першого (бакалаврського) рівня).

На кафедрі знайшли упровадження такі основні матеріали дисертації О. Ю. Пришляк: теоретичні положення щодо трактування суті і способів моделювання міжкультурної взаємодії, міжкультурної комунікації і міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій; модель формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій, матеріали щодо змістово-технологічного забезпечення процесу формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій та моніторингу ефективності досліджуваного процесу.

Матеріали дисертації О. Ю. Пришляк упроваджено в процесі викладання таких навчальних дисциплін «Соціальна політика», «Соціальна педагогіка»,

«Основи соціалізації особистості», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Етика соціальної роботи», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Основи міжособистісного спілкування», «Соціально-педагогічні основи міжособистісного спілкування», «Українська етнопедагогіка та етнопсихологія», «Соціальна конфліктологія та партнерство» Соціальна робота в громаді» та інших. При цьому широко використовувалися розроблені дослідницею навчальні посібники: Пришляк О. Ю. Курс лекцій з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація» (Тернопіль : Вектор, 2019. – 146 с.); Pryshlyak O. Intercultural communication (Тернопіль : Вектор, 2018. – 228 с.) та численні публікації у вітчизняних та зарубіжних виданнях.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Пришляк Оксани Юріївни обговорювались та схвалені на засіданні кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи (протокол №15 від 28 січня 2021 року).

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри



Валентина ЯКУБІВ

Богдан КОВБАС





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Інститутська 11, Хмельницький-16, 29016, тел.: (0382) 67-02-76, факс: (0382) 67-42-65  
E-mail: centr@khnu.km.ua, код ЄДРПОУ 02071234

29.12.20 № 69

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
кандидата педагогічних наук, доцента Тернопільського національного педагогічного  
університету імені Володимира Гнатюка **Пришляк Оксани Юріївни**  
на тему: «Теоретичні і методичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх  
фахівців соціономічних професій», яка подається на здобуття наукового ступеня доктора наук у  
галузі знань 01– освіта /педагогіка за спеціальністю 015 – професійна освіта (за  
спеціалізаціями), спеціалізація – теорія і методика професійної освіти»

Цією довідкою засвідчується, що результати дисертаційного дослідження О. Ю. Пришляк впроваджено в освітній процес гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету. Протягом 2014-2020 проведено ознайомлення викладачів кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки та студентів спеціальностей «Соціальна робота» і «Соціальна педагогіка» з матеріалами, які висвітлюють теоретичні та практичні аспекти міжкультурної компетентності та їх професійної підготовки роботи у міжкультурному середовищі.

Авторка розробила комплекс практичних матеріалів для викладачів, які висвітлювали основні засади формування міжкультурної компетентності. Матеріали науково-методичних посібника «Курс лекцій з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація» та «Intercultural communication» використовувалися викладачами кафедри у ході організації професійної підготовки студентів як з нормативних («Соціальна політика», Соціальна і демографічна статистика», «Соціалізація особистості», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Соціальна конфліктологія та міжкультурна комунікація») так і вибіркового навчальних дисциплін («Тренінг з соціальної комунікації», «Основи професійної етики та спілкування у соціальній роботі» «Людина в сучасному соціумі» «Розвиток світових цивілізацій») та інших.

Результати дисертаційної роботи О. Ю. Пришляк обговорювалися та були позитивно оцінені учасниками всеукраїнських науково-практичних конференцій «Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи» (Хмельницький, 2012 р., 2017 р.), «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 2017 р.).

Констатуємо, що дослідно-експериментальну роботу, виконану О. Ю. Пришляк, визнано ефективною, а впровадження авторських напрацювань дало змогу суттєво урізноманітнити зміст професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій в контексті їхньої готовності до роботи у міжкультурному середовищі. Розроблені дослідницею методичні матеріали позитивно вплинули на підвищення рівня міжкультурної компетентності викладачів кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Пришляк Оксани Юріївни обговорювалися та схвалені на засіданні кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (протокол № 5 від 11 грудня 2020 року).

Проректор з наукової роботи,  
доктор технічних наук, доцент

Завідувач кафедри соціальної роботи і  
соціальної педагогіки, доктор педагогічних наук,  
професор

О.М. Синюк

Л.І. Романовська

Виконавець: Романовська Л.І.  
(0382) 723389

ХНУ. Зам. № 40/1, т. 1000, 2020



Міністерство освіти і науки України

**НІЖИНЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ**

вул. Графська, 2, м. Ніжин, Чернігівська обл., 16602  
тел.: (04631) 7-19-67, факс: (04631) 2-53-09  
e-mail: [ndu@ndu.edu.ua](mailto:ndu@ndu.edu.ua), код ЄДРПОУ 02125668

27.01.2021р. № 04/479

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**Довідка**

про впровадження результатів дисертаційної роботи доцента кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка Пришляк Оксани Юріївни на тему: «Теоретичні і методичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій», яка подається на здобуття наукового ступеня доктора наук у галузі знань 01 – освіта /педагогіка за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями), спеціалізація – теорія і методика професійної освіти.

Довідкою засвідчуємо факт упровадження результатів дисертаційної роботи Пришляк Оксани Юріївни упродовж 2016-2020 н. р. в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя у межах професійної підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за галуззю знань 23 Соціальна робота (спеціальністю 231 Соціальна робота) та галуззю знань 0101 Педагогічна освіта (напрямом підготовки 6.010106 «Соціальна педагогіка»).

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи пройшли апробацію такі основні положення дисертації О. Ю. Пришляк: модель формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; змістово-технологічне забезпечення реалізації досліджуваного процесу та визначені авторською критерії, показники, рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Освітній процес було організовано з використанням розробленої дослідницею системи організаційно-педагогічних умов, а саме: мотивація до професійної діяльності у міжкультурному середовищі; створення міжкультурного освітнього простору у ЗВО; забезпечення активного саморозвитку та самовдосконалення; використання та інтеграція інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Зміст навчальних дисциплін «Педагогіка», «Людина в сучасному соціумі», «Соціальна педагогіка», «Етика соціальної роботи», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Соціально-педагогічна робота з різними групами клієнтів», «Соціальна робота в зарубіжних країнах» доповнено матеріалами з міжкультурної компетентності, які подано дослідницею в навчальному посібнику (Пришляк О. Ю. Курс лекцій з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація». Тернопіль : Вектор, 2019. 146 с.). Викладачами кафедри широко застосовувалися інтерактивні технології професійної підготовки до роботи у міжкультурному середовищі (тренінги, круглі столи, ділові ігри, кейси, тренінгові заняття).

Результати впровадження дисертаційного дослідження Пришляк Оксани Юріївни обговорювались та схвалені на засіданні кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи (протокол № 7 від «27» січня 2021 року).

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертаційної роботи.

Перший проректор,  
проректор з науково-педагогічної роботи



БОЙКО О. Д.



Від "30" 12 2020 р. № 1291-33/03 На № \_\_\_\_\_ від "\_\_\_\_" \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

### Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження канд. пед. наук, доцента кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка Пришляк Оксани Юріївни на тему: «Теоретичні і методичні засади формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій», яка подається на здобуття наукового ступеня доктора наук у галузі знань 01 – освіта /педагогіка за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями), спеціалізація – теорія і методика професійної освіти

Довідкою засвідчуємо факт впровадження результатів дисертаційного дослідження Пришляк Оксани Юріївни упродовж 2016-2020 навчальних років у навчально-виховний процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) на факультеті педагогіки і психології у Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка.

Розроблені О.Ю.Пришляк теоретичні положення щодо формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій (трактування суті, особливостей структури міжкультурної компетентності, провідних теорій міжкультурної взаємодії, моделі системного формування та організаційно-педагогічних умов забезпечення результативності цього процесу) а також матеріали щодо змістово-технологічного забезпечення формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців та моніторингу результативності досліджуваного процесу) широко упроваджувалися викладачами кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти та менеджменту соціокультурної діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів. При цьому широко використовувалися розроблені дослідницею навчальні посібники: Пришляк О.Ю. Курс лекцій з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація» (Тернопіль: Вектор, 2019. – 146 с.); Pryshlyak O. Intercultural communication (Тернопіль: Вектор, 2018. – 228 с.) та численні публікації у вітчизняних та зарубіжних виданнях.

Результати дисертаційної роботи О.Ю.Пришляк обговорювалися та були позитивно оцінені учасниками міжнародних наукових конференцій, що проводилися на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка: «Соціальна робота: виклики сьогодення» (2017 р.; 2018; 2019; 2020 р. р.); «Психологічні виміри розвитку сучасної освіти України в умовах Євроінтеграції (2018 р.); Міжнародного семінару «Польща – Україна. Освіта та виклики сучасності» (2017 р.).

Результати впровадження дисертаційного дослідження Пришляк Оксани Юріївни обговорювалися та схвалені на засіданні Ради факультету педагогіки і психології ТНПУ імені Володимира Гнатюка (протокол №3 від 24.12.2020 р.)

Декан факультету педагогіки і психології

Проректор з наукової роботи  
та міжнародного співробітництва



Чайка В. М.

Фальфушинська Г.І.

**Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації  
(1965 р.)  
(витяг)**

Держави-учасниці цієї Конвенції, вважаючи, що Статут Організації Об'єднаних Націй ґрунтується на принципах гідності і рівності, і що всі держави-Члени Організації зобов'язалися вживати спільних і самостійних заходів у співробітництві з Організацією Об'єднаних Націй для досягнення однієї з цілей Організації Об'єднаних Націй, яка полягає в заохоченні і розвитку загального поважання і додержання прав людини та основних свобод для всіх, без розрізнення раси, статі, мови чи релігії, вважаючи, що Загальна декларація прав людини проголошує, що всі люди народжуються вільними і рівними в своїй гідності та правах і що кожна людина повинна мати всі права і свободи, проголошені в ній, без будь-якого розрізнення, зокрема без розрізнення за ознакою раси, кольору шкіри чи національного походження, вважаючи, що всі люди рівні перед законом і мають право на рівний захист закону від усякої дискримінації і від усякого підбурювання до дискримінації, вважаючи, що Організація Об'єднаних Націй осудила колоніалізм і всяку пов'язану з ним практику сегрегації та дискримінації, де б і в якій би формі вони не проявлялись, і що Декларація про надання незалежності колоніальним країнам і народам від 14 грудня 1960 р. підтвердила і урочисто проголосила необхідність негайно і беззастережно покласти всьому цьому кінець, вважаючи, що Декларація Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію всіх форм расової дискримінації від 20 листопада 1963 р. (резолюція 1904 (XVIII) Генеральної Асамблеї, урочисто підтверджує необхідність якнайшвидшої ліквідації расової дискримінації в усьому світі, в усіх її формах і проявах, і забезпечення розуміння та поважання гідності людини, переконані в тому, що всяка теорія переваги, основаної на расовій відмінності, в науковому відношенні хибна, в моральному - недозволена і в соціальному - несправедлива та небезпечна і що не може бути виправдання для расової дискримінації, де б то не було, ні в теорії, ні на практиці, підтверджуючи, що дискримінація людей за ознакою раси, кольору шкіри чи етнічного походження є перешкодою до дружніх і мирних відносин між націями і може привести до порушення миру та безпеки серед народів, а також гармонійного співіснування осіб навіть всередині однієї й тієї самої держави, переконані в тому, що існування расових бар'єрів суперечить ідеалам будь-якого людського суспільства, занепокоєні проявами расової дискримінації, що все ще спостерігаються в деяких районах світу, а також державною політикою, заснованою на принципі расової переваги або расової ненависті, як, наприклад, політикою апартеїду, сегрегації чи відокремлення, сповнені рішучості вжити всіх необхідних заходів для якнайшвидшої ліквідації расової дискримінації в усіх її формах і проявах та відвертати й викорінювати расистські теорії і практику їх здійснення з метою сприяння взаєморозумінню між расами і створенню міжнародного товариства, вільного від усіх форм расової сегрегації і расової

дискримінації, беручи до уваги Конвенцію про дискримінацію в галузі найму і праці, затверджену Міжнародною організацією праці в 1958 році, і Конвенцію про запобігання дискримінації в галузі освіти, затверджену Організацією Об'єднаних Націй у питаннях освіти, науки й культури в 1960 році, бажаючи здійснити принципи, викладені в Декларації Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, і забезпечити для досягнення цієї мети якнайшвидше проведення практичних заходів, погодилися про нижченаведене:

#### **Частина I. Стаття 7.**

Держави-учасниці зобов'язуються вжити негайних і ефективних заходів, зокрема в галузях викладання, виховання, культури та інформації, в цілях боротьби із забобонами, які ведуть до расової дискримінації, з метою заохочення взаєморозуміння, толерантності і дружби між націями та расовими або етнічними групами, а також популяризації цілей і принципів Статуту Організації Об'єднаних Націй, Загальної декларації прав людини, Декларації Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію всіх форм расової дискримінації та цієї Конвенції.

**Біла книга з міжкультурного діалогу  
«Жити разом у рівності й гідності»  
(витяг)**

*Рада Європи  
Комітет міністрів  
Усі різні – усі рівні*

Затверджена міністрами закордонних справ країн-членів Ради Європи на 118-й сесії Комітету міністрів, Страсбург, 7 травня 2008 року.

Українську версію Білої книги з міжкультурного діалогу надруковано з дозволу Ради Європи, відповідальність за переклад несе винятково українська сторона.

**Діалог – ключ до майбутнього Європи.**

Питання демократичного управління зростаючим культурним розмаїттям Європи – розмаїттям, що випливає з історії нашого континенту і посилюється в умовах глобалізації, останніми роками стало пріоритетним. Якою має бути наша відповідь на розмаїття? Яким ми бачимо майбутнє суспільство? Чи набором розрізнених громад, де більшість і меншини в кращому випадку співіснують, маючи різні права й зобов'язання, випадково поєднані лише завдяки стереотипам і спільному незнанню? Або це буде активне й відкрите суспільство, без проявів дискримінації, що піклується про спільний добробут й відзначається прагненням залучити всіх своїх членів, цілковито поважаючи права кожної людини? Рада Європи переконана, що повага до культурного розмаїття та його підтримка відповідно до тих цінностей, що покладені в основу самої Ради Європи, є головною передумовою розвитку суспільств, побудованих на принципах солідарності.

У презентованій Білій книзі з міжкультурного діалогу стверджується від імені урядів 47 держав-членів Ради Європи, що наше спільне майбутнє залежить від здатності захищати і розвивати права людини, закріплені в Європейській конвенції з прав людини, демократію і верховенства права та підтримувати взаєморозуміння. В ній доводиться, що міжкультурний підхід створює орієнтовану на майбутнє модель управління міжкультурним розмаїттям. І пропонується концепція, заснована на гідності окремої людини (що поширюється на все людство і нашу спільну долю). Якщо йдеться про втілення в життя певної європейської ідентичності, вона має спиратися на спільні фундаментальні цінності, повагу до спільної спадщини і культурного розмаїття, а також поважання рівної гідності кожної людини.

У цьому розумінні важлива роль відводиться міжкультурному діалогу. Він дозволяє долати етнічні, релігійні, мовні та культурні бар'єри. Дає можливість разом рухатися вперед, конструктивно і демократично взаємодіяти через наші різні ідентичності на основі спільних універсальних цінностей.

Міжкультурний діалог може розвиватися лише за виконання певних умов. Зокрема, як зазначено в Білій книзі, для підтримки міжкультурного діалогу необхідно запроваджувати демократичне управління культурним розмаїттям у різних формах; зміцнювати демократичне громадянське суспільство і розширювати участь громадян; навчати і засвоювати навички міжкультурного діалогу; створювати і розширювати місця для міжкультурного діалогу; виводити міжкультурний діалог на міжнародний рівень.

Біла книга спирається на міцну законодавчу базу Ради Європи. У ній враховано цінний досвід консультацій протягом 2007 року з багатьма зацікавленими сторонами, включаючи й партнерів із неєвропейських країн. У цьому розумінні Біла книга є продуктом демократичних дискусій, що лежать в основі власне міжкультурного діалогу.

Біла книга відповідає на дедалі більшу потребу в роз'ясненні, як може міжкультурний діалог врахувати розмаїття, сприяючи водночас суспільній згоді. Метою є запропонувати концепцію і керівництво для політиків і виконавців політичних рішень. Разом з тим міжкультурний діалог не можна зобов'язати законом. Має зберегтися його сутність – відкритого запрошення до втілення основоположних принципів, викладених у цьому документі, до гнучкого використання наведених тут численних рекомендацій, а також до власного внеску у нескінченну дискусію про майбутню організацію суспільства.

Рада Європи глибоко переконана, що побудова суспільства, де усі ми могли б жити разом у рівності й гідності, є нашою спільною відповідальністю.

**Передмова до Білої книги з міжкультурного діалогу**

Генерального секретаря Ради Європи (2004–2009).

Біла книга з міжкультурного діалогу є наслідком напруженої праці, пошуків визначення і – насамперед – діалогу. Її підготовлено після широких і тривалих дискусій з країнами-членами Ради Європи, організаціями громадянського суспільства, релігійними й іммігрантськими громадами, місцевими й регіональними органами влади тощо.

Міжкультурний діалог є потребою нашого часу. У світі, дедалі більш розмаїтому й непевному, мусимо розмовляти через етнічні, релігійні, мовні та національні бар'єри, щоб досягти суспільної злагоди й запобігти конфліктам.

Головною думкою є те, що міжкультурний діалог неможливий без спирання на універсальні цінності – демократію, права людини, верховенство права. Хоч пропонується *Біла книга* і здобула загальне схвалення, її висновки та рекомендації слід виконувати й контролювати в діалозі з усіма зацікавленими сторонами. Міжкультурний діалог є безперервним процесом – ще одним кроком на шляху до нової соціальної та культурної моделі, пристосованої до Європи, що стрімко змінюється, і не менш мінливого світу.

## Зміст

### 1. Вступ

- 1.1. Рада Європи і міжкультурний діалог
- 1.2. Підготовка Білої книги
- 1.3. Головні проблеми
- 1.4. Ключові терміни

### 2. Явище культурного розмаїття

- 2.1. Плюралізм, толерантність і міжкультурний діалог
- 2.2. Рівна людська гідність
- 2.3. Стандарти та інструменти: досягнення Ради Європи за п'ять десятиліть
- 2.4. Чим небезпечна відсутність діалогу

### 3. Концептуальні засади міжкультурного діалогу

- 3.1. Поняття міжкультурного діалогу
- 3.2. Самоідентифікація в багатокультурному середовищі
- 3.3. Попередні підходи до культурного розмаїття
- 3.4. Передумови міжкультурного діалогу
  - 3.4.1. Права людини, демократія і верховенство права
  - 3.4.2. Рівна гідність і взаємоповага
  - 3.4.3. Гендерна рівність
  - 3.4.4. Подолання перешкод, що заважають міжкультурному діалогу
- 3.5. Релігійний вимір

### 4. П'ять політичних підходів до розвитку міжкультурного діалогу

- 4.1. Демократичне управління культурним розмаїттям
  - 4.1.1. Політична культура розмаїття
  - 4.1.2. Права та основні свободи людини
  - 4.1.3. Від рівності можливостей до рівних прав
- 4.2. Демократичне громадянство та участь
- 4.3. Вивчення і викладання міжкультурних знань
  - 4.3.1. Ключові галузі знань: демократичне громадянство, мова, історія
  - 4.3.2. Початкова і середня освіта
  - 4.3.3. Вища освіта і наука
  - 4.3.4. Неформальне і позашкільне навчання
  - 4.3.5. Роль викладачів
  - 4.3.6. Родинне середовище
- 4.4. Простори для міжкультурного діалогу
- 4.5. Міжкультурний діалог у міжнародних відносинах

### 5. Рекомендації та політичні орієнтири для майбутніх дій: спільна відповідальність головних гравців

- 5.1. Демократичне управління культурним розмаїттям
- 5.2. Демократичне громадянство та участь
- 5.3. Вивчення і викладання міжкультурних знань
- 5.4. Простори для міжкультурного діалогу
- 5.5. Міжкультурний діалог у міжнародних відносинах

## **1. Вступ**

### **1.1. Рада Європи і міжкультурний діалог**

Підтримка міжкультурного діалогу належить до таких головних завдань Ради Європи, як захист і підтримка прав людини, демократії й верховенства закону. На Першому саміті голів держав і урядів країн Ради Європи (1993) було наголошено, що культурне розмаїття є ознакою багатой спадщини Європи і що толерантність є запорукою відкритого суспільства. На ньому ухвалено Рамкову конвенцію про захист національних меншин (1995), створено Європейську комісію з боротьби проти расизму і нетерпимості, а також започатковано Європейську молодіжну кампанію проти расизму, антисемітизму, ксенофобії і нетерпимості «Усі різні – усі рівні».

Третій саміт голів держав і урядів країн РЄ (2005 р.) визначив міжкультурний діалог (разом з його релігійним різновидом) як засіб взаємопізнання, порозуміння, примирення, толерантності, запобігання конфліктам і забезпечення соціальної інтеграції та злагоди. Це було втілено в «Декларації Фаро про стратегію Ради Європи з розвитку міжкультурного діалогу», ухваленій міністрами культури країн РЄ того самого року, в якій запропоновано підготувати Білу книгу з міжкультурному діалогу.

### **1.2. Підготовка Білої книги**

На травневій сесії Комітету міністрів Ради Європи 2006 року було конкретизовано, що Біла книга має визначити, в який спосіб розвивати активний міжкультурний діалог в європейських суспільствах та поміж ними, а також між Європою і сусідніми країнами. А ще бути посібником з аналітичних і методологічних інструментів і стандартів. Білу книгу адресовано політикам і управлінцям, викладачам і засобам масової інформації, а також громадським організаціям, включаючи іммігрантські й релігійні громади, молодіжні організації та соціальних партнерів.

На виконання рішення Комітету міністрів із січня по липень 2007 року були проведені широкомасштабні консультації з міжкультурного діалогу. В них узяли участь, зокрема, всі відповідні керівні комітети, Парламентська асамблея, Конгрес місцевих і регіональних влад та інші органи Ради Європи, включаючи Європейську комісію з боротьби проти расизму і расової нетерпимості (ЄКРН), Європейський комітет із соціальних прав і Робочу групу високого рівня з питань соціальної злагоди, а також Комісара з прав людини. Опитувальники розіслали всім країнам Ради Європи, членам Парламентської асамблеї й Конгресу місцевих і регіональних влад, представникам релігійних та іммігрантських громад, культурних й інших недержавних організацій. Секретаріат Ради Європи виступив організатором або співорганізатором консультативних зустрічей з неурядовими організаціями мігрантів, жінок, молоді, з журналістами та ЗМІ, а також з міжнародними організаціями. Перші варіанти Білої книги були представлені окремим зацікавленим сторонам під час так званих «зустрічей зворотного зв'язку», а також у межах неформальної регіональної зустрічі міністрів культури.

Усе це засвідчило велику зацікавленість, і Рада Європи надзвичайно вдячна всім, хто активно долучився до обговорень. Консультації показали, що Рада Європи завдяки своїй нормативній природі і багатому досвіду є чудовим місцем для такої своєчасної ініціативи. Під час обговорень надійшло багато пропозицій щодо змісту власне Білої книги.

Створений документ спирається на міцну законодавчу базу Ради Європи, зокрема Європейську конвенцію про права людини та інші основоположні стандарти. Тут враховано і багатий матеріал, отриманий під час консультацій. У цьому розумінні Біла книга є продуктом демократичних дискусій, що лежать в основі власне міжкультурного діалогу. Щоб уникнути переобтяженості тексту і враховуючи те, що різні організації висловлювали схожі думки, ми не вказуємо авторів тих чи інших ідей.

Багато документів, пов'язаних з підготовкою Білої книги, доступні на веб-сайті Ради Європи, а також у додатках до неї. Це огляди відповідей держав РЄ, неурядових організацій та релігійних громад на опитувальник про міжкультурний діалог, наукові праці про різні аспекти міжкультурного діалогу (освіта, ЗМІ), а також дослідження поглядів окремих зацікавлених груп (молодь, мігранти). У друкованому й електронному вигляді доступні додаткові документи, зокрема «Питання, що часто задають» та матеріали для преси.

### **1.3. Головні проблеми**

Одна з постійних тем для консультацій полягала в тому, що старі підходи до управління культурним розмаїттям уже не відповідають суспільствам, де рівень цього розмаїття (а не просто його наявність) є безпрецедентним і постійно зростає. Відповіді на анкети, розіслані державам-членам РЄ, показали, що популярний досі політичний підхід, так званий «мультикультуралізм», визнано вже неадекватним. З іншого боку, не було й бажання повернутися до старої політики асиміляції. Побудова суспільства, де всі залучені, вимагає нових підходів, і міжкультурний діалог є власне тим шляхом.

Разом з тим саме словосполучення «міжкультурний діалог» залишається неясним. У формі, яку використовували при опитуванні, пропонувалося дати своє визначення, але учасники переважно цього



уникали. Почасти це пояснюється тим, що поняття «міжкультурний діалог» ще не стало складовою загального лексикону, маючи просте визначення, яке можна було б застосувати до будь-якої конкретної ситуації. А почасти свідчить і про дійсну невизначеність того, що означає на практиці міжкультурний діалог.

Усі респонденти й учасники консультацій, тим не менш, зійшлися в думці, що універсальні принципи, обстоювані Радою Європи, служать моральним орієнтиром. Ці принципи заклали основи культури толерантності й чітко визначили її межі, зокрема, проти будь-яких форм дискримінації чи виявів нетерпимості. Культурні традиції, хоч би вони були традиціями «більшості» чи «меншості», не можуть переважати принципи й стандарти Європейської конвенції з прав людини та інших правових інструментів Ради Європи в галузі громадянських, політичних, соціальних, економічних і культурних прав.

Особливо наголошувалося, що гендерна рівність є однією з неодмінних передумов міжкультурного діалогу, який має спиратися на досвід і жінок, і чоловіків. Так, тему рівності торкалися регулярно: жити разом у розмаїтому суспільстві можна лише за вміння жити разом у рівності й гідності. Це підкреслювали і уряди, і недержавні організаціями як у цілому, так і іммігрантські асоціації зокрема.

З'ясувалося, що жодну сферу не можна виключити з міжкультурного діалогу, хоч би про що йшлося – про стосунки між сусідами, колегами по праці, відносини в системі освіти і пов'язаних з нею інститутах, у громадянському суспільстві, особливо - в молодіжному середовищі, в ЗМІ, політиці. У діалозі задіяні всі: як окремі особи, так і суб'єкти соціальної структури – неурядові організації, релігійні громади, політичні партії. І кожен рівень управління – місцевий, регіональний, національний і міжнародний – залучений до процесу демократичного менеджменту культурного розмаїття.

Нарешті, найочевиднішим результатом опитування став накопичений значний позитивний досвід. Що необхідно тепер, так це його проаналізувати й поширювати, щоб заповнити прогалини незнання й використовувати наявні здобутки. Адже головний висновок опитування полягає в тому, що необхідність у міжкультурному діалозі зберігатиметься довго.

#### **1.4. Ключові терміни**

Хоч у Білій книзі з міжкультурного діалогу використано в цілому термінологію, розроблену Радою Європи та іншими міжнародними організаціями, тут представлено й деякі поняття, що потребують визначення. У цій Білій книзі:

**Міжкультурний діалог** розуміється як відкритий та шанобливий обмін думками, на основі взаєморозуміння та поваги, між окремими людьми та групами людей, що різняться за етнічними, культурними, релігійними й мовними ознаками, а також за історичним походженням (див. розділ 3). Діалог діє на всіх рівнях – у межах одного суспільства, між європейськими суспільствами, а також між Європою та рештою світу.

**Мультикультуралізм** (так само, як і політика асиміляції) розуміється як особливий політичний підхід (див. розділ 3), тоді як терміни «культурне розмаїття» і «багатокультурність» означають емпіричний факт існування різних культур та їхню взаємодію в межах певного простору і соціальної організації.

**Соціальна злагода** розуміється Радою Європи як здатність суспільства забезпечити загальний добробут, зводячи до мінімуму нерівність і запобігаючи соціальній поляризації. Суспільство злагоди є громадою вільних особистостей, які підтримують одна одну і прагнуть досягти спільних цілей демократичними засобами.

**Зацікавлені сторони** – це всі ті групи та окремі люди, представники як меншин, так і більшості, що відіграють певну роль і мають власний інтерес у міжкультурному діалозі. Насамперед, це всі ті, хто приймає політичні рішення в урядах і парламентах на всіх рівнях, місцевих і регіональних органах влади, інститутах громадянського суспільства, іммігрантських і релігійних громадах, організаціях культури і ЗМІ, журналісти, соціальні партнери.

## **2. Явище культурного розмаїття**

### **2.1. Плюралізм, толерантність і міжкультурний діалог**

Культурне розмаїття не є якимось новим явищем. Картина Європи віддзеркалює наслідки внутрішніх міграційних процесів і перемальовування кордонів, спадщину колоніалізму і багатонаціональних імперій. Протягом останніх століть суспільства, побудовані на засадах політичного плюралізму і толерантності, дали нам можливість жити в умовах розмаїття, не створюючи при цьому неприпустимої загрози для соціальної злагоди.

За останні десятиріччя культурне розмаїття набуло нової енергії. Європа стала притягальною для мігрантів у пошуках кращих умов життя і біженців з усього світу. Глобалізація неймовірно стисла простір і час. Прорив у розвитку телекомунікацій і медіа, особливо Інтернету, поглибив взаємозв'язок

національних культурних систем. Розвиток транспорту і туризму розширив безпосередні контакти між людьми й відкрив нові можливості для міжкультурного діалогу.

Надзвичайної важливості при цьому набувають принципи плюралізму, толерантності й неупередженості. Європейський суд по правах людини визнав, що плюралізм базується на «справжньому визнанні й повазі розмаїття та динаміки культурних тенденцій, етнічної і культурної ідентичності, релігійних переконань, ідей і концепцій у сфері мистецтва, літератури та в соціально-економічній сфері» і що «гармонійна взаємодія різних людей і груп відіграє важливу роль у досягненні соціальної злагоди».

Але плюралізму, толерантності й неупередженості може виявитися недостатньо: потрібні активні, структуровані й підтримувані широким загалом заходи з врегулювання питань, пов'язаних із культурним розмаїттям. Міжкультурний діалог є головним інструментом досягнення цієї мети, без нього важко обстоювати свободу і добробут кожного, хто живе на європейському континенті.

## 2.2. Рівна людська гідність

Розмаїття не тільки сприяє культурному розвитку, а й здатне позитивно вплинути на соціально-економічні показники. Адже розмаїття, творчість і новаторство утворюють разом магічне коло, в той час як різні види нерівності також можуть взаємно посилюватися, призводячи до конфліктів, які загрожують людській гідності й суспільному добробуту. То який своєрідний «клей» може тримати купи мешканців європейського континенту?

Демократичні цінності, покладені в основу Ради Європи, мають універсальний характер і не є винятково європейськими. Проте нелюдські жахи, які спізнала Європа в ХХ столітті, розвинули особливу віру в індивідуальну людську гідність, як основоположну цінність. Після Другої світової війни європейські національні держави запроваджували дедалі повніші й транснаціональні схеми захисту прав людини, доступні кожному, а не тільки своїм громадянам. Це зведення прав людини визнає гідність кожної людської особи понад ті права, якими люди користуються як громадяни відповідних країн.

Визнається також наша загальнолюдська природа поряд з унікальною самобутністю кожного індивіду. Асиміляція, або перетворення в певну єдність без розмаїття, могла б означати примусову гомогенізацію і втрату життєздатності суспільства, тоді як розмаїття без об'єднувальних спільних принципів людяності й солідарності унеможливило б взаєморозуміння і соціальне залучення.

## 2.3. Стандарти та інструменти: досягнення Ради Європи за п'ять десятиліть

Міцний європейський консенсус щодо цінностей підтверджують різноманітні інструменти Ради Європи: конвенції та угоди, що накладають зобов'язання на всі чи окремі держави РЄ, а також рекомендації, декларації й висновки.

*Європейська конвенція з прав людини* (1950 р.) втілила у собі повоєнну позицію щодо поваги людської гідності й створила Європейський суд з прав людини, який у своїх рішеннях тлумачить Конвенцію в світлі сучасних умов. *Протокол 12 до Конвенції про захист прав і основних свобод людини* (2000 р.) містить положення, що забороняють дискримінацію взагалі. *Європейська соціальна хартія* (ухвалена 1961 року і переглянута 1996-го) чітко проголосила, що визначені в ній соціальні права застосовуються до всіх людей без винятку. У прийнятій Комітетом міністрів РЄ 1988 року *Декларації про рівність жінок і чоловіків* встановлено, що дискримінація за ознаками статі в будь-якій галузі є перешкодою визнанню і реалізації прав і основних свобод людини. *Європейська конвенція про правовий статус трудящих-мігрантів* (1977 р.) постановила, що ставлення до робітників-мігрантів не може бути гіршим за ставлення до громадян держав-членів.

*Європейська культурна конвенція* (1954 р.) утвердила «загальну культурну спадщину» континенту і пов'язану з цим необхідність міжкультурного навчання, в той час як *Європейська конвенція про транскордонне телебачення* (1989 р.) наголосила на важливості телебачення для розвитку культури й вільного формування думок. *Рамкова Конвенція Ради Європи про значення культурної спадщини для суспільства* (2005 р.) визначила, в який спосіб знання цієї спадщини може сприяти розвиткові довіри та розуміння.

Захист і розвиток розмаїття в душі толерантності – головна тема *Європейської хартії регіональних мов і мов національних меншин* (1992 р.) і *Рамкової конвенції про захист національних меншин* (1995 р.). *Європейська рамкова конвенція про прикордонне співробітництво між територіальними громадами або органами влади* (1980 р.), *Конвенція про участь іноземців у суспільному житті на місцевому рівні* (1992 р.) і *Європейська хартія про участь молоді у громадському житті на місцевому і регіональному рівнях* (2003 р., переглянута) присвячені питанням участі в суспільному житті на місцевому рівні. На тих самих питаннях зосереджується й Конгрес місцевих і регіональних влад, зокрема прийнята ним *Штутгартська декларація про інтеграцію іноземців* (2003 р.). *Спільна Конвенція Ради Європи і ЮНЕСКО про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні* 1997 року заборонила

брати до уваги зовнішні фактори, такі як переконання, вірування і статус заявника при розгляді питання щодо визнання кваліфікації.

Ще до появи *Декларації Фаро про стратегію Ради Європи з розвитку міжкультурного діалогу* (2005 р.), міжкультурний діалог сам по собі став темою *Опатійської декларації* Конференції міністрів культури (2003 р.), а міністри освіти в *Афінській декларації* (2003 р.) торкнулися питань міжкультурної освіти.

Європейські міністри, що відповідають за питання молоді, на конференції у Будапешті 2005 року домовились про надання пріоритетності навчанням в галузі прав людини, всесвітньої солідарності, трансформації конфліктів і міжрелігійного співробітництва. Водночас Парламентська асамблея Ради Європи, починаючи з 1980-х років, зробила свій внесок у вигляді цілої низки рекомендацій, резолюцій, слухань і дебатів про різноманітні аспекти міжкультурного і міжрелігійного діалогу. План дій, ухвалений на Третньому саміті голів держав і урядів Ради Європи, започаткував розвиток стратегій з управління і просування міжкультурного розмаїття за умови збереження злагодності в суспільствах і підтримав міжкультурний діалог, включаючи його релігійний вимір.

Рада Європи діє також як міжурядова організація і справляє вплив на інші країни світу завдяки своїм механізмам моніторингу, програмам дій, обстоюванню політичних поглядів і співробітництву з міжнародними партнерами. Важливим механізмом є, зокрема, *Європейська комісія проти расизму і нетерпимості* (ЄКРН), яка відстежує прояви расизму і будь-які форми нетерпимості та дискримінації в державах-членах, розробляє загальні політичні рекомендації та співпрацює з представниками громадянського суспільства з метою поширення знань у цій галузі. ЄКРН підтримує постійний зв'язок із секретаріатом Комітету ООН з питань ліквідації расової дискримінації, Бюро ОБСЄ з питань демократичних інститутів і прав людини (БДІПЛ) та Агенцією з основних прав Європейського Союзу. У ширшому розумінні *Комісарові Ради Європи з прав людини* належить важлива роль у підтримці навчання, обізнаності та поважання прав людини. *Європейська комісія за демократію через право* («Венеціанська комісія»), дорадчий орган Ради Європи з питань конституційного права, відіграє провідну роль у прийнятті конституцій, що відповідають стандартам конституційної спадщини Європи, й часто висловлюється з питань національних меншин. «*Центр Північ – Південь*» став важливим місцем діалогу між культурами і мостом між Європою та сусідніми регіонами.

#### **2.4. Чим небезпечна відсутність діалогу**

Слід повною мірою усвідомлювати небезпеку відсутності діалогу. Відмова від діалогу легко обертається в стереотипне сприйняття інших людей, породжує взаємні підозри, тривогу і напруження в суспільстві, робить у всьому винними представників національних меншин і сприяє розвитку нетерпимості й дискримінації. Зрив діалогу в суспільстві чи між суспільствами може призвести в окремих випадках до надзвичайних ситуацій, дати можливість певним групам звернутися до екстремізму, а то й тероризму. Міжкультурний діалог, включаючи й міжнародний рівень, обов'язковий у відносинах між сусідами.

Якщо відмежуватися від розмаїття, можна досягти лише примарної безпеки. Втеча в уявний затишок якоїсь замкненої громади завершується затхлим конформізмом. Відсутність діалогу позбавляє кожного переваги нових культурних відкриттів, необхідних для особистого і суспільного розвитку в глобалізованому світі. Розмежовані і замкнені одна для одної громади породжують клімат, що є часто ворожим для автономії особистості, і перешкоджають реалізації прав і основних свобод людини.

Відсутність діалогу є нехтуванням уроків європейської культурної і політичної спадщини. Мирні та продуктивні періоди в європейській історії були тоді, коли переважала рішучість спілкуватися і співпрацювати із сусідами понад розмежувальні бар'єри. А брак відкритості до інших, навпаки, часто призводив до людських катастроф. Тільки діалог дозволяє жити в єдності та розмаїтті.

### **3. Концептуальні засади міжкультурного діалогу**

#### **3.1. Поняття міжкультурного діалогу**

У контексті цієї Білої книги міжкультурний діалог розуміється як процес, що складається з відкритого та ввічливого обміну поглядами між особами й групами осіб з різним етнічним, культурним, релігійним і мовним походженням та культурною спадщиною на основі взаєморозуміння і поваги. Він вимагає свободи й здатності до самовираження, а також готовності й уміння дослухатись до думок інших. Міжкультурний діалог сприяє політичній, соціальній, культурній та економічній інтеграції, так само як об'єднанню багатокультурних суспільств. Він підтримує рівність, людську гідність і почуття спільної мети. Його метою є розвиток глибшого розуміння різних світоглядів і практик, розширення співробітництва та участі (або свободи вибору), сприяння розвитку і трансформації особистості, а також підтримка толерантності й поваги до інших.

Міжкультурний діалог може виконувати відразу кілька завдань у межах загальної мети забезпечення захисту прав людини, демократії й верховенства закону. Він є основною ознакою суспільства для всіх, де ніхто не відчувається чужим чи відкинутим геть. Це потужний засіб посередництва і примирення: завдяки практичній і конструктивній участі з обох боків культурних бар'єрів він розв'язує існуючі проблеми, пов'язані із соціальною фрагментацією і невпевненістю, сприяючи водночас інтеграції та соціальній згоді. Керівними принципами в цьому контексті служать свобода вибору, свобода самовираження, рівність, толерантність і взаємоповага до людської гідності. Успішний міжкультурний діалог вимагає низки якостей, притаманних демократичній культурі, зокрема, неупередженості, бажання висловлюватися і вислуховувати чужі думки, вміння розв'язувати конфлікти мирним шляхом і сприйняття обґрунтованих аргументів інших. Він сприяє зміцненню демократичної стабільності та подоланню забобів і стереотипів у суспільному житті й політичній риторичі, полегшує створення коаліцій із представників різних культурних і релігійних громад, а отже, може зарадити попередженню або деескалації конфліктів, зокрема й у випадках пост-конфліктних ситуацій і «заморожених конфліктів».

Тут не йдеться про легкі рішення. Міжкультурний діалог не є панацеєю від усіх лих і відповіддю на всі можливі питання. Необхідно визнати, що сфера його застосування може бути обмеженою. Часто слушно зауважують, що діалог з тим, хто відмовляється від діалогу, неможливий, хоч це і не звільняє відкриті й демократичні суспільства від обов'язку постійно надавати можливість для діалогу. З іншого боку, діалог з тим, хто готовий брати в ньому участь, але не поділяє (або не повністю поділяє) «наші» цінності, може стати відправною точкою для тривалішого процесу взаємодії, внаслідок якого можна, зрештою, досягти порозуміння щодо важливості й практичного використання цінностей прав людини, демократії та верховенства закону.

### **3.2. Самоідентифікація в багатокультурному середовищі**

В основі суспільної будови лежить особиста людська гідність. Але окремі особистості не є однорідними дійовими особами соціуму. Наша ідентичність за визначенням – це те, що робить нас не схожими, а унікальними. Самоідентифікація є складним поєднанням елементів, чутливим до різних обставин.

Свобода вибору власної культури – основоположна; це головне питання прав людини. Одночасно або на різних стадіях свого життя всі ми можемо ототожнювати себе з різними культурами. І хоч кожна окрема людина є певною мірою продуктом своєї спадщини і соціального походження, в сучасному демократичному суспільстві кожен може збагатити свою ідентичність шляхом інтеграції в різноманітні культури. Ніхто проти волі не повинен бути обмежений рамками певної групи, громади, системи мислення або світогляду а навпаки – мати можливість вільно відмовитись від свого минулого вибору і зробити будь-який новий вибір, якщо він не суперечить універсальним цінностям прав людини, демократії й верховенства права. Взаємна відкритість і обмін є невід'ємною частиною багатокультурності. Це – правила співіснування як окремих людей, так і груп, що можуть практикувати власні культури за єдиної умови поваги до інших.

Таким чином, міжкультурний діалог важливий для управління культурним розмаїттям в багатокультурному середовищі. Це своєрідний механізм, що дозволяє постійно досягати нової рівноваги в самоідентифікації, враховуючи нові можливості й досвід, додаючи нові шари до своєї ідентичності без втрати власних коренів. Міжкультурний діалог допомагає нам уникнути пасток самоідентифікацій і залишатись відкритими до викликів сучасного суспільства.

### **3.3 Попередні підходи до культурного розмаїття**

У час, коли в Європі розквітали національні держави (приблизно з 1870 по 1945 рр.), загальноприйнятим було те, що всі, хто проживає в певній державі, мають асимілюватися з панівним тут способом життя – одне за одним до нього залучалися нові покоління, зокрема, через загальну освіту та національні, а часом націоналістичні ритуали. А проте, за останні століття Європа отримала й інший, позитивніший досвід, наприклад, в певні періоди історії Центральної та Східної Європи; й це допомагає нам зрозуміти, як різні культури й релігії можуть мирно співіснувати на основі толерантності та взаємоповаги.

У західній частині розділеної повоєнної Європи досвід імміграції пов'язували з новою концепцією суспільного ладу, відомою як мультикультуралізм. Вона обстоювала політичне визнання особливого способу життя меншин нарівні зі способом життя «господині»-більшості. Хоч це виглядало як радикальний відхід від концепції асиміляції, насправді мультикультуралізм часто ґрунтувався на тому самому схематичному баченні суспільства, заснованому на протиставленні більшість-меншість; різниця була тільки в підтримці відокремлення меншості від більшості замість асиміляції в неї.

Опатійська декларація (2003 р.) відкинула таку модель. Щодо визначення культурного розмаїття, в Декларації наголошується, що «цей принцип не можна застосовувати винятково в термінах «більшість» і «меншість», адже така схема виокремлює культури та громади, розподіляє їх за категоріями й начіпляє на них статичні ярлики, внаслідок чого соціальна поведінка та культурні стереотипи сприймаються на основі статусу відповідної групи». Різновиди самоідентифікації, що частково співпадають, не суперечать один одному: навпаки, є джерелом енергії та точкою відліку в пошуках спільних позицій.

Хоч концепція мультикультуралізму впливала з добрих намірів, сьогодні багато хто визнає, що вона сприяла поглибленню сегрегації та непорозуміння між громадами, а також спричинилася до обмеження прав індивідів (особливо жінок) у національних меншинах, які сприймалися як єдині колективні дійові особи. Культурне розмаїття сучасних суспільств слід визнати як доведений факт. Водночас лейтмотивом консультацій з питань Білої книги була думка респондентів про те, що мультикультуралізм не є більше належною політикою.

Жодну з цих моделей – асиміляції чи мультикультуралізму – не використовують окремо і в повному обсязі в жодній державі. Їх елементи сполучаються з елементами нової міжкультурної парадигми, яка вибирає краще з обох попередніх моделей. Від концепції асиміляції вона запозичила увагу до окремої особи; від мультикультуралізму – визнання факту культурного розмаїття. І додала новий елемент, вирішальний для інтеграції та соціальної злагоди – діалог на основі рівної гідності й спільних цінностей.

### **3.4. Передумови міжкультурного діалогу.**

#### **3.4.1. Права людини, демократія і верховенство права**

Передумовою міжкультурного діалогу є універсальні цінності та принципи, що їх обстоює Рада Європи. Якщо відсутня повага до рівної гідності усіх людей, прав людини, верховенства закону і демократичних цінностей, жодний діалог неможливий. Усі ці цінності, а особливо повага до свободи самовираження та інших фундаментальних свобод, гарантують, що жодна сторона не буде домінувати, а отже, є вирішальними в забезпеченні того, що міжкультурний діалог керуватиметься не аргументом сили, а силою аргументу.

Оскільки можливе звертання до прав людини, що конкурують між собою, необхідно досягати справедливої рівноваги, коли йдеться про міжкультурну взаємодію. Діяльність Європейського суду з прав людини і відповідних органів моніторингу, як-от ЄКРН або Консультативний комітет Рамкової конвенції про захист прав національних меншин, показує, в який спосіб можна досягти цієї рівноваги на практиці.

Етнічні, культурні, релігійні та мовні прив'язаності й традиції не можуть бути підставою для перешкоджання людині в реалізації її основних прав і свобод. Цей принцип особливо прикладається до права бути вільним від дискримінації за статевою й іншими ознаками, прав та інтересів дітей і молоді, а також свободи віросповідання. Порушення прав людини, на зразок примусових шлюбів, так званих «злочинів честі» і калічення статевих органів, жодним чином не можуть виправдовуватися хоч би яким культурним середовищем. Так само правила якоїсь реальної чи вигаданої «панівної культури» не можуть служити виправданням дискримінації, пропаганді ненависті чи будь-яким формам нерівності на основі релігійної, расової, етнічної та іншої приналежності.

Демократія складає основу нашої політичної системи, і громадяни оцінюються не лише як члени соціуму, котрі роблять свій внесок чи отримують свою частку національного добробуту, а й як політичні дійові особи. Демократія процвітає, оскільки допомагає окремим людям асоціювати себе з суспільством, створює умови для законного прийняття рішень і реалізації влади. Розширення Ради Європи за останні два десятиліття є яскравим свідченням сили демократії. Критичний і конструктивний діалог, що сам по собі є стандартом демократії, повинен визнавати й інші демократичні принципи, такі як плюралізм, залучення і рівність. Важливо, щоб діалог розвивався в дусі демократичної культури та її ключових елементів: взаємоповаги між учасниками й здатності їх до пошуку і схвалення спільних позицій.

Основоположні стандарти верховенства закону в демократичних суспільствах є обов'язковими елементами системи, в межах якої може розвиватися міжкультурний діалог. Вони забезпечують чіткий розподіл влади, впевненість у верховенстві права і рівність усіх перед законом. Вони не дозволяють державній владі приймати волюнтаристські й дискримінаційні рішення та гарантують особам, чий права були порушені, право домагатися компенсації в суді.

#### **3.4.2. Рівна гідність і взаємоповага**

Міжкультурний діалог передбачає готовність до розмірковування, здатність подивитися на себе очима інших. Грунтуючись на цінностях Ради Європи, він вимагає демократичної системи, що характеризується повагою до кожного як до людської істоти, взаємовизнанням (коли статус

рівноцінності визнається всіма) і неупередженим ставленням (коли всі претензії, що виникають, підпорядковуються правилам, які всі поділяють).

У цьому ясніше проступає різниця міжкультурного діалогу від попередніх моделей. На відміну від асиміляції діалог визнає, що з метою уникнення напруженості між громадами державна влада має бути неупередженою, а не визнавати лише модель більшості. Водночас на відміну від мультикультуралізму він вимагає наявності спільного ядра, що не залишає місця моральному релятивізму. І на відміну від двох попередніх підходів визнає ключову роль організацій громадянського суспільства, в якому міжкультурний діалог, спираючись на взаємовизнання, може розв'язувати проблеми буденного життя засобами, що не доступні державі.

Рівність і взаємоповага є важливими складовими міжкультурного діалогу і головним чинником подолання перешкод на шляху його реалізації. Коли не розвивається рівність, соціальне напруження може проявитися в культурній сфері, навіть якщо причини криються в інших галузях, і культурну самоідентифікацію як таку можуть використати для клеймування.

### **3.4.3. Гендерна рівність**

Гендерна рівність додає позитивний аспект міжкультурному діалогу. Складність окремої особистості допускає спільність і солідарність, що здається неймовірним у межах стереотипного, колективного підходу. Власне той факт, що гендерна нерівність є загальною проблемою, означає можливість міжкультурних проектів з використанням спільного жіночого досвіду, схожого і в «меншин», і у «більшості».

У переглянутій Стратегії Ради Європи з питань соціальної злагоди пояснюється, що рівність між жінками та чоловіками є основоположним і дуже важливим обов'язком. Вона змушує підходити до питання соціальної злагоди з точки зору загальної гендерної проблематики, що так само має бути присутня в міжкультурному діалозі.

### **3.4.4. Подолання перешкод, що заважають міжкультурному діалогу**

На шляху міжкультурного діалогу є багато перешкод. Деякі з них породжені складнощами спілкування різними мовами. Проте інші стосуються влади і політики: дискримінація, бідність та експлуатація (що їх особливо гостро відчувають представники незахищених і маргіналізованих груп) постають структурними перешкодами на шляху до діалогу. До того ж, у багатьох європейських суспільствах можна знайти угруповання чи політичні організації, що сповідують ненависть до «іншого», «чужоземця» або до певних релігійних вірувань. Расизм, ксенофобія, нетерпимість та інші форми дискримінації відкидають саму ідею діалогу, обертаючись на постійну образу.

### **3.5. Релігійний вимір**

Сукупність релігійних і світських уявлень про сенс життя складає частину багатой культурної спадщини Європи. Християнство, юдаїзм та іслам, з їхньою множиною внутрішніх тлумачень справили глибокий вплив на наш континент. Але і в давнину, і донедавна Європа знала конфлікти на релігійному ґрунті.

Свобода думки, совісті та віросповідання є однією з основ демократичного суспільства і захищена Статтею 9 Європейської конвенції про захист прав і основних свобод людини. Ця свобода складає один із найважливіших елементів особистості віруючих та їхнього розуміння життя, що так само справедливо для атеїстів, агностиків, скептиків і незацікавлених. Гарантуючи таку свободу, Стаття 9, тим не менш, припускає, що за певних умов її прояв може бути обмеженим. Питання релігійних символів у громадській сфері, особливо в системі освіти, розглядав Європейський суд з прав людини. За відносного браку одностайності в питаннях релігії між державами-членами Ради Європи Суд зазвичай надавав державам значний – хоч і не безмежний – «діапазон визначення» (тобто, розбіжності) в цій галузі.

Є багато спільного між порядком денним Ради Європи і проблемами релігійних громад: права людини, демократичне громадянство, підтримка цінностей, миру, діалогу, освіти та солідарності. Й під час консультацій було одностайно визнано, що релігійні громади самі мають відповідати за підвищення взаєморозуміння між різними культурами через міжрелігійний діалог.

Важлива роль релігійних громад у плані діалогу означає необхідність взаємодії в цій галузі між релігійними громадами та органами державної влади. Рада Європи вже проводить таку роботу через різноманітні ініціативи Парламентської Асамблеї та семінари Комісара з прав людини, який з 2000 року збирає представників релігійних громад з метою залучення їх до правозахисного порядку денного Ради Європи. Релігійна практика є частиною сучасного життя людей, а отже, не може і не повинна бути вилученою зі сфери інтересів публічної влади, хоч держава й мусить зберігати роль нейтрального і неупередженого організатора практики різних релігій, вірувань і світоглядів. Декларація Волзького форуму 2006 р. закликала Раду Європи вступити у «відкритий, прозорий і регулярний діалог» з релігійними організаціями, визнаючи при цьому, що він має здійснюватися на основі універсальних

цінностей і принципів. Це відтворювало б підхід «круглого столу», що використовується окремими державами-членами для діалогу з релігійними громадами. Декларація Сан-Марино 2007 р. щодо релігійного виміру міжкультурного діалогу проголосила, що релігії могли б посилити діалог і підвищити його рівень. Ситуацію визначено як спільне прагнення захистити гідність окремої людини через підтримку її прав, включаючи рівність між жінками та чоловіками, з метою зміцнення соціальної злагоди й заохочення взаєморозуміння та поваги. У декларації Сан-Марино представники релігій і громадянського суспільства привітали інтерес Ради Європи до цієї сфери; вони визнали, що Рада Європи може залишатися нейтральною відносно різних релігій, обстоюючи при цьому свободу думки, совісті й релігії, права та обов'язки всіх громадян і відповідну автономію держави і релігій. Вони висловили думку, що існує потреба у відповідних форумах для розгляду впливу релігійної практики на інші сфери державної політики, такі як охорона здоров'я і освіта, без дискримінації і з належною повагою до прав невірних. Люди з нерелігійним світоглядом мають рівне право на участь, поряд із представниками релігій, в обговоренні моральних засад суспільства і у форумах з міжкультурного діалогу.

Крім діалогу між державною владою і релігійними громадами, який слід заохочувати, є потреба в діалозі між самими релігійними громадами (міжрелігійний діалог). Рада Європи часто визнавала міжрелігійний діалог, що безпосередньо не входив до її компетенції, частиною міжкультурного діалогу і закликала релігійні громади брати активну участь у підтримці прав людини, демократії і верховенства права в багатокультурній Європі. Міжрелігійний діалог може сприяти також зміцненню однаковості в суспільстві у вирішенні соціальних проблем. До того ж, Рада Європи бачить необхідність у діалозі між релігійними громадами й філософськими поглядами (внутрішньо релігійний діалог і діалог між переконаннями), зокрема, для надання державній владі можливості спілкуватися з уповноваженими представниками релігій і переконань, що шукають визнання в рамках державного права.

#### **П'ять політичних підходів до розвитку міжкультурного діалогу**

Міжкультурний діалог може розвиватися в п'яти різних, але взаємопов'язаних вимірах, що охоплюють усі зацікавлені сторони. Він залежить від демократичного управління культурним розмаїттям. Обумовлює участь і демократичне громадянство. Вимагає міжкультурних знань. Потребує відкритого простору для діалогу. Нарешті, міжкультурний діалог мусить носити міжнародний характер. Ініціативи в усіх п'яти вимірах здійснені й перевірені на практиці.

#### **Демократичне управління культурним розмаїттям**

##### **4.1.1 Політична культура розмаїття**

Основоположними принципами політичної культури розмаїття є загальні демократичні цінності, права та основні свободи людини, верховенство закону, плюралізм, толерантність, відсутність дискримінації та взаємоповага.

Культура розмаїття може розвиватися лише за умови, що демократія поєднує правило більшості з правами меншості. Нав'язування меншості волі більшості без забезпечення ефективної гарантії загальних прав несумісне з базовими принципами загальноєвропейської конституційної спадщини. Європейське суспільство, що сповідує синтез єдності та розмаїття, не може існувати за принципом "переможець отримує все", а мусить виступати на політичному коні провідником цінностей рівності та взаємоповаги. Значення демократії полягає не просто в тому, що погляди більшості мають постійно переважати – необхідно досягти рівноваги, що забезпечить справедливе і гідне ставлення до тих, хто належить до меншості, а також дозволить запобігти зловживанню панівним становищем більшості.

Важливим завданням є розвиток політичної культури, що підтримує культурний плюралізм. Цей процес вимагає такої системи освіти, що заклала б підмурок для розвитку критичного мислення та інновацій. І передбачає створення просторів, де можна дискутувати. Службовці органів правопорядку, політики, вчителі та представники інших професій, як так само як громадські діячі, мають проходити спеціальну підготовку для виконання своїх обов'язків у багатокультурних громадах. Культура має бути динамічною і відкритою для експериментів. Бажано, щоб ЗМІ поширювали об'єктивну інформацію та нові ідеї й кидали виклик стереотипам. Здорове громадянське суспільство має характеризуватися, зокрема, багатоманітністю ініціатив і зацікавлених учасників.

##### **4.1.2 Права та основні свободи людини**

Права людини є головною передумовою розвитку міжкультурного діалогу. Серед найважливіших положень Європейської конвенції з прав людини слід відзначити такі: право на свободу думки та самовираження, свободу віросповідання, свободу зібрань та об'єднань, а також право на приватне і родинне життя. Права, визначені в Конвенції, повинні здійснюватись без жодної дискримінації. До того ж, Протокол №12 до Конвенції накладає взагалі заборону на дискримінацію. До загального переліку прав, крім громадянських і політичних, входять також соціально-економічні права, що впливають з Європейської соціальної Хартії, яка розглядає багато питань, що особливо стосуються осіб, які належать

до неможливих верств (працевлаштування, освіта, соціальне забезпечення, охорона здоров'я і житло), а також культурні права, визначені в різних хартіях і конвенціях (наприклад, Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права 1966 року).

Свобода самовираження, гарантована статтею 10 параграфу 1 Європейської Конвенції про захист прав та основних свобод людини (ЄКПЛ), є необхідною умовою для участі в міжкультурному діалозі. Її реалізація, пов'язана із зобов'язаннями та відповідальністю, може бути обмежена в окремих особливих випадках, визначених у статті 10 параграфу 2 ЄКПЛ. Останніми роками посилення так званої "пропаганди ненависті" викликало занепокоєння Європейського суду з прав людини (ЄСПЛ). Під час розгляду справ, Суд намагався провести межу, за якою право на свободу вираження втрачає силу.

Деякі вираження думок є настільки невинуватими образливими, наклепницькими та зневажливими, що загрожують власне самій культурі толерантності. Вони насправді можуть не тільки завдати тяжкої образи представникам меншин, а й принизити їх і поставити під загрозу. Підбурювання до ненависті, породжене нетерпимістю, несумісне з повагою основних прав і свобод, гарантованих Конвенцією і судовою практикою.

Водночас ЄСПЛ встановив високу планку щодо обмеження свободи вираження, зазначаючи, що навіть самовираження, яке "ображає, шокує чи спантеличує", має бути захищеним. Це передбачає, отже, певний дозвіл на критику іншої релігії (як системи ідей, прийнятої іншими людьми). Суд також бере до уваги вплив і контекст зроблених заяв і, зокрема, те, якою мірою вони сприяють плюралістичній дискусії в суспільстві з питань, що складають загальний інтерес.

Що стосується ЗМІ, то тут основним принципом є захист свободи вираження, навіть тоді, коли визнають особливі обов'язки і відповідальність журналістів, які мають бути вільними у вираженні думок, зокрема, і критичних оцінок з питань, що складають суспільний інтерес, і які несуть відповідальність за збір та поширення об'єктивної інформації. Слід заохочувати розуміння працівниками ЗМІ важливості й значущості міжкультурного діалогу і співробітництва поза етнічні, культурні, релігійні та лінгвістичні бар'єри з метою розвитку культури толерантності та взаєморозуміння, пам'ятаючи при цьому про роль журналістів в інформуванні суспільства.

#### **4.1.3 Від рівності можливостей до рівних прав**

«Європейська соціальна модель», згадана в переглянутій Стратегії соціальної злагоди, покликана забезпечити більшу рівність можливостей. Ті, хто більше потребують захисту своїх прав, зазвичай найменш готові заявити про них. Юридичний захист прав має супроводжуватися рішучими заходами у сфері соціальної політики, щоб забезпечити можливість кожному мати доступ до своїх прав. Отож, Європейська соціальна Хартія та Європейська Конвенція з правового статусу робітників-мігрантів наголошують, наприклад, що держави-учасники мають вживати заходів, завдяки яким робітники-мігранти та їхні родини, що легально проживають на території цих держав, матимуть право на не менш доброзичливе ставлення до себе, ніж громадяни цих держав, у соціальній та економічній галузях.

Незалежно від принципу недискримінації, держави заохочено також вживати позитивних заходів, спрямованих на подолання нерівності, що випливає з утисків, яких зазнають неможливі групи населення. Державна влада має неухильно дотримуватися принципів заборони дискримінації в публічній сфері, демонструючи нейтралітет у питаннях культури і релігії. А що формальної рівності не завжди достатньо, в окремих випадках необхідно вживати особливих заходів, спираючись на принцип недискримінації, щоб досягти ефективної рівності. За певних обставин відсутність диференційованих підходів до подолання нерівності, без раціонального та об'єктивного пояснення, може також призводити до дискримінації.

Також може виникнути необхідність у певних обмежених практичних заходах для збереження розмаїття. Такі заходи при цьому не повинні порушувати права інших і створювати непропорційні організаційні складнощі чи призводити до надмірних витрат.

#### **4.2. Демократичне громадянство та участь**

Громадянство в якнайширшому розумінні є правом і відповідальністю брати участь у культурному, соціальному, економічному і громадському житті суспільства<sup>1</sup> разом з іншими людьми. Це – ключ до міжкультурного діалогу, оскільки змушує нас думати про інших людей не стереотипно – як про «чужих», а як про наших співгромадян і як про рівних. Полегшення доступу до громадянства є як освітнім, так і регулятивним, і юридичним завданням. Громадянство заохочує участь, а отже, сприяє збільшенню доданої вартості, яку приносять із собою нові члени суспільства, що, в свою чергу, зміцнює соціальну злагоду.

---

<sup>1</sup> Див. Рамкову конвенцію про захист національних меншин 1995 р., статтю 15



Активна участь усіх мешканців у житті місцевої громади сприяє її розвитку і процвітання, поглиблює соціальну інтеграцію. Одним із засобів розширити участь є затвердження права іноземців, які на законних підставах проживають у регіоні чи області, брати участь у місцевих і регіональних виборах.

Європейська Конвенція про громадянство (1997) зобов'язує держави, що приєдналися до неї, передбачати надання громадянства тим особам, які законно і постійно проживають на їх території, причому максимальний термін перебування, перш ніж можна подати заяву про громадянство, складає 10 років. Водночас це не повинно вимагати відмови від громадянства країни походження мігрантів. Право дітей іноземців на громадянство тієї країни, де вони народилися і проживають, може в подальшому сприяти інтеграції.

Комітет Міністрів висловлював стурбованість збільшенням рівня політичної та громадянської байдужості й дефіцитом довіри до демократичних інститутів у цілому, а також загалом, і зростанням загрози расизму і ксенофобії. А проте, у Європі побутують різні тенденції. Високий рівень соціальної довіри та участі в діяльності громадських інститутів, притаманний низці держав-учасниць Ради Європи, пояснювався системою демократичного управління і неупередженою публічною владою, заснованою на верховенстві закону. Міжкультурний діалог, що сприяє зростанню соціальної довіри й більшому залученню маргіналізованих представників меншин, міг би підвищити значимість демократії в очах громадян.

Надзвичайно важливу роль у цьому плані відіграють представникам місцевої і регіональної влади. Конвенція Ради Європи про участь іноземців у громадському житті на місцевому рівні закликає до посилення такої участі. При цьому слід уникати спокуси визнавати єдиними належними посередниками лідерів меншин чоловічої статі в першому поколінні. Важливо враховувати розмаїття і соціальні відносини у громадах меншин і особливо залучати до участі молодь.

#### **4.3. Вивчення і викладання міжкультурних знань**

Навички, потрібні для міжкультурного діалогу, не можна набути автоматично; їх треба здобувати, засвоювати на практиці і використовуватися протягом життя. Важливу роль у реалізації цілей та основних цінностей Ради Європи, а також у розвитку міжкультурного діалогу відіграють при цьому представники державної влади, працівники освіти, громадські організації, релігійні громади, ЗМІ та інші надавачі освітніх послуг, що діють на всіх рівнях та в усіх інституційних сферах. Важливим аспектом тут є міжінституційне співробітництво, зокрема, з ЄС, ЮНЕСКО, АЛЕКСО та іншими партнерами, що працюють у цій галузі.

##### **4.3.1. Ключові галузі знань: демократичне громадянство, мова, історія**

Навчання демократичному громадянству є основоположною передумовою для вільного, толерантного, справедливого і відкритого суспільства, для суспільної злагоди, взаєморозуміння, міжкультурного і міжрелігійного діалогу та солідарності, для рівності між чоловіками та жінками. До нього входять усі формальні й неформальні освітні заходи, включаючи професійну підготовку, сім'ю та об'єднання за інтересами, що дозволяє індивіду діяти як активний і відповідальний громадянин, що з повагою ставиться до інших. Навчання демократичному громадянству складається з громадянської, історичної, політичної та правозахисної освіти, а також широкої освіти в галузях суспільствознавства і культурної спадщини. При цьому використовують міждисциплінарні підходи, поєднання набутих знань, навичок і поведінки, розвиваючи, зокрема, здатність до аналізу і самокритичної оцінки, необхідної для життя в багатокультурних суспільствах.

Мова часто виступає перешкодою для міжкультурного діалогу. Міжкультурний підхід визнає цінність мов, що їх використовують представники меншин, але водночас вважає важливим, щоб представники меншин володіли мовою, що панує в державі, аби мати можливість діяти як повноправні громадяни. Такий підхід узгоджується з Європейською Хартією регіональних мов і мов меншин, яка проголошує, що рідкісні мови необхідно захищати від небезпеки зникнення, оскільки вони роблять свій внесок у культурне багатство Європи, і що використання таких мов є невід'ємним правом. Водночас документ наголошує на цінності багатомовності та наполягає на тому, щоб захист мов меншин у кожній окремій державі не відбувався за рахунок офіційних мов та потреби їхнього вивчення. Вивчення мови допомагає запобігти складанню стереотипних уявлень про інших людей, розвинути допитливість і відкритість новому і незвичному, пізнати інші культури. Вивчення мови допомагає побачити, що спілкування з тими, хто має іншу соціальну і культурну ідентичність, збагачує.

##### **4.3.2. Початкова і середня освіта**

У багатокультурній Європі освіта є не лише засобом з підготовки молоді до ринку праці, забезпечення особистого розвитку і оволодіння широкими знаннями. Школи є також важливим місцем з підготовки молодих людей до життя активними громадянами в суспільстві. Школи несуть відповідальність за спрямування і підтримку молоді в процесі здобуття навичок і розвитку установок,

необхідних для повноцінного життя в суспільстві, або за розвиток стратегій з набуття цих навичок, що дозволяють молодим людям розуміти й засвоювати цінності, на які спирається демократичне суспільство, розвиваючи в такий спосіб у них повагу до прав людини як основного принципу управління розмаїттям і заохочуючи їх бути відкритими до інших культур.

У межах стандартної учбової програми міжкультурний вимір охоплює всі предмети, перш за все це стосується історії, мови та релігієзнавства<sup>2</sup>. Релігійна освіта в міжкультурному контексті робить доступними знання про всі світові релігії та вірування, їх історію і дозволяє людині зрозуміти їх і позбавитись забобонів. Цей підхід був схвалений Парламентською Асамблеєю Ради Європи, Європейським Судом з прав людини та Європейською Комісією проти расизму і нетерпимості<sup>3</sup>. У 2007 році міністри освіти європейських держав підкреслили важливість засобів, що сприяють покращенню розуміння між культурами чи релігійними громадами за допомогою шкільної освіти на основі спільних принципів етики і демократичного громадянства. Незважаючи на переважання однієї системи релігійної освіти, процес навчання мусить враховувати все релігійне розмаїття<sup>4</sup>.

#### **4.3.3. Вища освіта і наука**

Заклади вищої освіти відіграють важливу роль у розвитку міжкультурного діалогу завдяки своїм навчальним програмам, як дійові особи широкого суспільства й місця, де міжкультурний діалог здійснюється на практиці. На думку Керівного комітету Ради Європи з питань вищої освіти й науки, університет завдяки своїй універсальності ідеально підходить для розвитку відкритих і широких поглядів на світ, що базуються на цінностях просвітництва. Таким чином, університет має великий потенціал для формування "міжкультурних мислителів", здатних відігравати активну роль у житті суспільства.

Для цього потрібно провести наукові дослідження в галузі міжкультурних знань щоб такі питання, як "вчитися жити разом" і культурне розмаїття були присутні в усіх навчальних процесах.

#### **4.3.4. Неформальне і позашкільне навчання**

Неформальне навчання поза школами та університетами, зокрема, в роботі з молоддю і в усіх формах добровільної громадської діяльності є так само важливим.

Рада Європи закликає країни-учасниці підтримувати неформальне навчання і заохочувати участь молоді та її внесок у просування цінностей, що розвивають міжкультурний діалог.

Молодіжні і спортивні організації разом з релігійними громадами, найкраще пристосовані для того, щоб просувати міжкультурний діалог у контексті неформальної освіти. Молодіжні групи та освітні центри поряд із родиною, школою і місцем праці, могли б стати опорами для соціальної злагоди. Завдяки різноманітності програм, відкритому і добровільному характеру діяльності та відданості своїх членів ці організації зазвичай успішніше, ніж інші, залучають представників меншин і створюють умови для діалогу. Активні громадські та неурядові організації є незамінними елементами плюралістичної демократії, що сприяють активній участі громадян у суспільному житті й розвитку відповідального демократичного громадянства, заснованого на правах людини і рівності між чоловіками та жінками. Відтак, організації мігрантів могли б отримати можливість і фінансування для розвитку добровільних послуг для осіб, що представляють меншини і, особливо, молодих людей, щоб покращити їхні шанси на ринку праці і в суспільстві.

Неформальне навчання відбувається також через ЗМІ та нові комунікаційні послуги, що пропонують значні можливості для спілкування з іншими культурними практиками.

#### **4.3.5. Роль викладачів**

Викладачі на всіх рівнях відіграють важливу роль у розвитку міжкультурного діалогу і підготовці майбутнього покоління до діалогу. Завдяки відданості тому, чому вони вчать учнів і студентів, викладачі є важливими взірцями поведінки.

---

<sup>2</sup> Консультативний комітет Рамкової конвенції про захист національних меншин у недавньому «Коментарі щодо освіти відповідно до Рамкової конвенції про захист національних меншин» (ухваленому в березні 2006 року) наголосив, що положення про освіту слід враховувати «при розробці і реалізації заходів політики міжкультурної освіти, спрямованих на полегшення взаєморозуміння, контактів взаємодії між різними соціальними групами».

<sup>3</sup> Рекомендації Парламентської асамблеї 1720 щодо освіти та релігії 2005 року; Чельсден, Буск Мадсен і Педерсен проти Данії, 5095/71; 5920/72; 5926/72 від 7 грудня 1976 року, §53; Фольгеро та інші проти Норвегії, №154772/02 від 29 червня 2007 р., § 84; Рекомендація ЄКПР №10 щодо загальної політики з боротьби проти расизму і расової дискримінації в межах і засобами шкільної освіти, 2006 р., § II.2.b.

<sup>4</sup> Підсумкова декларація 22-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти, Стамбул, Туреччина, 4-5 травня 2007 року («Будемо більш гуманно Європу для всіх: роль політики в галузі освіти»).

Учбові плани з підготовки викладачів мають містити освітні стратегії й методи для навчання вчителів управлінню новими ситуаціями, що впливають із розмаїття, дискримінації, расизму, ксенофобії, сексизму і маргіналізації, розвитку вміння розв'язувати конфлікти мирним шляхом і загального підходу до інституційного життя на основі демократії і прав людини, створення учнівських громад із врахуванням індивідуальних невиражених ролей, шкільної атмосфери та неформальних аспектів освіти.

Інститути з підготовки вчителів, використовуючи навчання демократичному громадянству з урахуванням міжкультурного виміру, мають також розвивати інструменти забезпечення якості та індикатори й механізми для самооцінки і саморозвитку учбових закладів. Вони мусять посилювати програми міжкультурної освіти та управління розмаїттям на курсах із підвищення класифікації.

Метою Європейського ресурсного центру з питань навчання демократичному громадянству і міжкультурної освіти в Осло є у розвиток розуміння і взаємопізнання для підвищення довіри та запобігання конфліктам шляхом підготовки викладачів у співробітництві з Радою Європи.

#### **4.3.6. Родинне середовище**

Важливу роль у підготовці молоді до життя в багатокультурних суспільствах відіграють батьки та атмосфера в родині. Як рольові моделі для своїх дітей, батьки повинні бути повністю залученими до процесу зміни мислення і сприйняття. Учбові програми з проблематики культурного розмаїття для родин і дорослих можуть допомогти сім'ям виконувати свою місію.

#### **4.4. Простори для міжкультурного діалогу**

Надзвичайно важливо створювати простори для діалогу, відкриті для всіх. Успішне міжкультурне управління на будь-якому рівні є значною мірою питанням створення і підтримки таких просторів, а саме фізичних – вулиці, ринки, крамниці, житлові будинки, дитсадки, школи, університети, культурні і соціальні центри, молодіжні клуби, церкви, синагоги та мечеті, робочі місця, кімнати для перемовин, музеї, бібліотеки та інші місця відпочинку – і віртуальних, як ЗМІ.

Очевидним прикладом є міське планування: міський простір може бути організований за консервативним або за ліберальним зразком. Перший передбачає звичайну околицю, житловий масив, промислову зону, автомобільну стоянку чи кільцеву дорогу. Другий – пожвавлену площу, вулицю, парк, відкриту кав'ярню чи ринок. Якщо консервативний метод надає перевагу розрізненому існуванню, то простір, спланований за ліберальним зразком може зводити разом різні сектори суспільства і виховувати почуття толерантності. Дуже важливо, щоб діаспори мігрантів не були зосереджені, як це часто трапляється, в бездушних і типових житлових масивах, віддалених і відчужених від міського життя.

Культурні заходи можуть збагатити людину знаннями про різноманітні форми культурного самовираження, розвиваючи в такий спосіб терпимість, взаєморозуміння і повагу. Культурна творчість має важливий потенціал для розвитку поваги до несхожості. Крім того, мистецтво також є майданчиком для суперечок і символічної конфронтації, сприяючи самовираженню, критичній самооцінці й посередництву. Тим самим мистецтво долає бар'єри й безпосередньо впливає на людські почуття. Творчі громадяни, залучені до культурної діяльності, створюють нові потенціали й простори для діалогу.

Керуючись інтересами всього людства, музеї й центри культурної спадщини можуть піддавати сумніву вибіркоче викладення фактів, що відображає історичне панування тієї чи іншої національно-етнічної громади, й давати можливість взаємовизнання людям різного етнічного походження. Вивчення культурної спадщини Європи може створити підґрунтя для множинного європейського громадянства, що його вимагають нині дедалі більше. Історичні транскордонні та загальноєвропейські маршрути (знову відкриті за допомогою Ради Європи як мережа "культурних маршрутів") справили вплив на історію культурних зв'язків і століттями сприяли міжкультурному обміну. Так само вони роблять доступнішою багатокультурну спадщину Європи і демонструють здатність жити мирно в розмаїтті.

Дитячі садки, школи, молодіжні клуби і молодіжні заходи в цілому є головними місцями міжкультурного навчання і діалогу. Щоб так справді було, необхідно створити можливість дітям і підліткам зустрічатися і знайомитися зі своїми однолітками різного походження для спілкування і спільних занять. Чим більше інтегрованими будуть ці місця, тим краще там навчатимуть міжкультурним навичкам.

ЗМІ є дуже важливими каналами для непрямого діалогу. Вони виражають культурне розмаїття суспільства, створюють багатокультурне середовище і здатні виступати платформами для різних поглядів, що їх читачі, слухачі чи глядачі не завжди можуть зустріти повсякденному житті. Для цього потрібно, щоб самі працівники ЗМІ були різні за культурним походженням і володіли навичками роботи з розмаїтним середовищем. Нові інформаційні технології дозволяють раніше пасивній частині аудиторії

брати участь в опосередкованому міжкультурному діалозі, зокрема, через соціальні мережі, Інтернет-форуми та відкриті Інтернет-енциклопедії.

Світові ЗМІ пропонують вражаючу кількість рольових ідентифікаційних моделей. Перед обличчям такої складної дійсності важко утриматися від спокуси застосувати до «інших» спрощені стереотипи, звинувачуючи їх у всіх лихах. Демократичне управління розмаїттям є делікатною справою: воно не повинно грубо вгамовувати діалог, так само як допускати, щоб його використовували для розпалення ненависті і нетерпимості.

Спорт є важливою потенційною ареною для міжкультурного діалогу, безпосередньо пов'язуючи його з повсякденним життям. Зокрема, у футболі, визнаній світовій грі, протягом останніх років було започатковано низку антирасистських ініціатив, підтриманих в Європі УЄФА, яка склала план із 10 пунктів і видала керівництво для клубів. Уміння грати разом за справедливими і загальними правилами, а також провідне поняття чесної гри можуть сформувати міжкультурний досвід.

Місце праці також не слід відкидати як простір для культурного діалогу. Розмаїття є рушієм інновацій, що доводять центри економіки знань. Працівники різного походження завдяки роботі в команді та активній участі можуть запалювати нові ідеї. Важливою передумовою залучення талантів для розвитку нових технологій, що дають перевагу в конкуренції, є терпимість. Тим не менше, багато представників меншин задіяні на низькооплачуваних і небезпечних виробництвах. Важливу роль тут здатні відіграти профспілки, причому не тільки для покращання умов праці, а й створюючи простір для міжкультурної солідарності проти небезпечних наслідків сегментації ринку праці, які можуть використовувати расистські організації.

Щоденна діяльність громадських об'єднань, неурядових організацій і релігійних громад створює багато постійних можливостей для міжкультурного діалогу. Скажімо, організації в галузі охорони здоров'я, освіти та молоді щоденно працюють із представниками меншин. Співробітники цих організацій мають бути обізнаними, надавати послуги перекладу в разі необхідності й уміти перетворювати буденні зустрічі на ефективні зобов'язання. У галузі охорони здоров'я особливо вразливими, зокрема, є питання материнства і психічних захворювань. Рекрутування представників етнічних, релігійних, культурних і мовних меншин до громадських служб може полегшити контакти з різними користувачами послуг на основі взаємодовіри та поваги. Побратимські зв'язки між містами є чудовою можливістю для обміну досвідом у цій галузі.

#### **4.5. Міжкультурний діалог у міжнародних відносинах**

Підтримка Європою багатостороннього підходу, заснованого на міжнародному праві, обстоюванні прав людини, демократії та верховенства закону, має сприяти міжкультурному діалогу на міжнародному рівні. Застосування цих принципів у міжнародному міжкультурному діалозі є важливим завданням на шляху полегшення взаєморозуміння. Європейський консенсус щодо цього закріплено висновками Третього саміту Ради Європи (Варшава, 2005) і розвинуто в пізніших документах.

Сучасну геополітичну ситуацію часом змальовують як змагання цивілізацій, що виключають одна одну, за відносні економічні і політичні переваги на шкоду одна одній. Концепція міжкультурного діалогу може допомогти подолати стереотипи, що є наслідком такого погляду на світ, оскільки наголошує, що за умов глобалізації, характерними ознаками якої є міграція, дедалі більша взаємозалежність і легкий доступ до міжнародних ЗМІ й нових інформаційних послуг (Інтернет), культурні самоідентифікації дедалі ускладнюються, накладаються одна на одну і містять елементи з багатьох різних джерел. Наповнення міжнародних відносин духом міжкультурного діалогу є ефективною відповіддю на такі нові умови. Таким чином, міжкультурний діалог може сприяти врегулюванню і подоланню конфліктів, допомагаючи примиренню і відновленню громадської довіри.

Рада Європи залишається відкритою для співробітництва з сусідніми для Європи регіонами й рештою світу. Одним із завдань цієї організації, що докладає зусиль із координації та співпраці з іншими міжнародними і, особливо, європейськими організаціями, є внесок у міжкультурний діалог на міжнародному рівні. У контексті міжнародної діяльності, зокрема, на європейській сцені, внесок Ради Європи справді істотний. "Додана вартість", яку РЄ може надати іншим міжнародним організаціям, державам-членам, організаціям громадянського суспільства та іншим зацікавленим сторонам, полягає переважно в різноманітних експертних можливостях щодо стандартів і моніторингових механізмів у галузі прав людини, демократії та верховенства права. Рада Європи може також надавати експертні послуги, пов'язані з проблемами, що їх породжує культурне розмаїття в соціальній сфері, освіті, культурі й охороні здоров'я. Рада Європа на постійній основі підтримує структурний зв'язок з такими ключовими зацікавленими сторонами, як депутати національних парламентів, представники місцевих і регіональних влад, а також неурядові організації в 47 державах-членах. Нарешті, свій внесок РЄ може робити за допомогою таких інститутів, як Європейський центр за глобальну незалежність і солідарність

(Центр "Північ-Південь", Лісабон), Європейський центр сучасних мов у Граці та два Європейські молодіжні центри (в Стразбурзі і Будапешті), Європейський центр навчання демократичному громадянству і міжкультурної освіти (Осло) і Європейський культурний центр у Дельфах.

Рада Європи визнає важливість ініціатив, започаткованих іншими міжнародними гравцями, й цінує партнерство з такими організаціями, як Європейський Союз, Організація з безпеки і співробітництва в Європі (ОБСЄ), ЮНЕСКО, Організація з питань освіти, культури і науки Ліги арабських держав (АЛЕКСО), а також Євро-Середземноморський фонд ім. Анни Ліндт за діалог між культурами. Рада Європи здійснює свій внесок в "Альянс цивілізацій", ініціативу Генерального секретаря ООН, яку фінансово підтримали Іспанія і Туреччина, і розглядає можливість підписання меморандуму про взаєморозуміння з "Альянсом" з метою посилення їхніх партнерських зв'язків<sup>5</sup>. Рада Європи також розглядає можливості розвитку міжкультурного діалогу, використовуючи свої досягнення в галузі прав людини, демократії та верховенства права, під час обмінів з іншими організаціями, наприклад, Ісламською організацією з питань освіти, науки і культури (ІСЕСКО) та Дослідницьким центром ісламської історії, мистецтва і культури (ІРСІКА).

Така організація, як Рада Європи, може також використовувати особливі зв'язки і схеми співробітництва, що їх мають окремі держави-члени з певними регіонами світу. Транскордонні зв'язки, що їх Рада Європи підтримує традиційно, також мають важливий міжкультурний вимір.

Недержавні гравці, організовані скрізь по світу, як-от, неурядові організації, фонди чи релігійні громади, відіграють ключову роль у транснаціональному міжкультурному діалозі, вони можуть бути справжніми новаторами в цій сфері. Такі організації тривалий час займалися проблемами культурного розмаїття у своїх межах. Вони створюють мережеві зв'язки між громадами, які зовсім не просто забезпечити за допомогою міжурядових домовленостей.

Певна роль у цьому процесі належить і окремим особам. Люди, що звикли жити в міжкультурному середовищі, особливо мігранти, можуть створювати численні транскордонні зв'язки. Вони можуть служити двигунами розвитку, стимулюючи інновації та взаємозбагачення ідеями. Вони наочно втілюють поняття культурної ідентичності як складне, залежне від контексту, і можуть бути піонерами міжкультурного діалогу.

## **5. Рекомендації та політичні орієнтири для майбутніх дій: спільна відповідальність головних гравців**

Посилення міжкультурного діалогу, щоб просувати наші спільні цінності – повагу до прав людини, демократію і верховенство права, – і в такий спосіб зміцнювати європейську єдність, є спільною відповідальністю всіх зацікавлених сторін. Активне залучення всіх дійових осіб до п'яти напрямків політики, визначених у попередньому розділі, дозволить усім здобути користь із нашої багатой культурного спадщини і сьогоdnішнього середовища. Відштовхуючись від концепції культурного різноманіття і міжкультурного діалогу, а також беручи до уваги багатий досвід, Рада Європи може сформулювати такі загальні рекомендації й визначити політичні орієнтири для своїх майбутніх дій.

### **5.1. Демократичне управління культурним розмаїттям**

Для того, щоб демократичне управління культурним розмаїттям було успішним, воно має здійснюватись на всіх рівнях. У цьому контексті можуть бути запропоновані кілька загальних напрямків дій, адресованих, насамперед, політикам і представникам державної влади на національному рівні.

Міжкультурний діалог вимагає нейтральної інституційної та правової структури на національному і місцевому рівнях, що гарантуватиме виконання стандартів Ради Європи в галузі прав людини, заснованої на принципах демократії та верховенства закону. Зокрема, потрібні ефективне законодавство і політика проти дискримінації на основі ознак статі, расової приналежності, кольору шкіри, мови, віросповідання, політичних чи інших поглядів, національного і соціального походження, приналежності до національної меншини, власності, народження або іншого статусу, як-от, скажімо, сексуальна орієнтація – згідно з прецедентним правом ЄСПЛ, чи вік, або розумова відсталість – у відповідності з пояснювальною доповіддю до Протоколу № 12 до Європейської конвенції з прав людини. ЄКРН надала керівництво щодо національного законодавства з боротьби проти расизму і расової дискримінації<sup>6</sup>. Стосунки між релігією і державою мають бути організовані так, щоб у кожної людини були рівні права і

<sup>5</sup> 15 січня 2008 року Генеральний секретар Ради Європи та Високоповажний представник ООН з «Альянсу цивілізацій» підписали лист про наміри щодо майбутньої співпраці й розробки Меморандуму про взаєморозуміння.

<sup>6</sup> Рекомендації ЄКРН з питань загальної політики №7 щодо національного законодавства з боротьби проти расизму і расової дискримінації, 2002 р.

обов'язки незалежно від поглядів, переконань або віросповідання, а отже, на практиці повністю поважали б свободу совісті і релігії.

Необхідно забезпечити внутрішній зв'язок між різними напрямками політики з просування або підтримки міжкультурного діалогу. Досягти цієї мети можна, зокрема, через «об'єднаний» підхід, що дозволив би подолати умовне розмежування управлінських структур завдяки створенню міжвідомчого комітету, спеціального міністерства інтеграції або підрозділу в апараті прем'єр-міністра. Розробка і реалізація «Національного плану дій», що спирається на міжнародні стандарти прав людини, включаючи й стандарти Ради Європи, і віддзеркалює рекомендації цієї Білої книги, може ефективно сприяти розвитку концепції інтегрованого суспільства, яке зберігає розмаїття своїх членів, і визначенню завдань, які можна сформулювати в програмі, відкриті для громадського контролю. Рада Європи готова допомагати в підготовці таких «Національних планів дій» і оцінюванні результатів їх виконання. Щоб така ініціатива досягла успіху, потрібна політична підтримка на найвищому рівні. Важливу роль можуть відіграти громадські організації, включаючи асоціації меншин і мігрантів. Для підтримки інтеграції можуть бути створені консультативні органи за участі представників різних зацікавлених сторін. «Національні плани дій» мають поширюватись і на нових мігрантів, і на історичні меншини.

Рада Європи могла б запропонувати наступну ініціативу, що передбачала б дослідження і конференції з розгляду ширшої концепції міжкультурного підходу до управління культурним розмаїттям, де міжкультурний діалог є важливим компонентом. Зокрема, цю роботу можна було б спрямувати на пошук зв'язків/синергії між міжкультурним підходом до управління культурним різноманіттям і політикою інтеграції. Наступним кроком могли б стати заходи в межах Ради Європи з розвитку концепції міжкультурного підходу до управління культурним різноманіттям, включаючи інтеграцію.

Влада має бути уважною до очікувань різних культурних груп населення і забезпечувати, щоб державні послуги відповідали законним вимогам і бажанням усіх частин суспільства. Ця вимога, що випливає з принципу недискримінації та рівності, особливо важлива у галузях громадської безпеки, охорони здоров'я, освіти, культури і спадщини, житлового і соціального забезпечення, правосуддя і доступу до ринку праці. Важливими кроками є залучення представників меншин і соціально незахищених груп до розробки політики надання послуг і прийняття рішень про розподіл ресурсів, а також використання у сфері послуг осіб, що належать до цих груп.

Громадська дискусія має відзначатися повагою до культурного розмаїття. Прояви в суспільстві расизму, ксенофобії чи будь-якої нетерпимості слід зупинити й карати (відповідно до положень Європейської конвенції з прав людини), незалежно, звідки вони походять – від представників державної влади чи громадянського суспільства. Слід усувати будь-яку форму навішування ярликів у суспільному житті на представників меншин або соціально незахищених груп. ЗМІ можуть зробити позитивний внесок у боротьбу з нетерпимістю, особливо, коли вони сприяють культурі розуміння між різними етнічними, культурними, мовними і релігійними громадами. Кореспонденти ЗМІ повинні висвітлювати проблему нетерпимості в суспільстві в умовах дедалі більшого культурного та етнічного розмаїття держав-членів РЄ, а також показувати заходи, що могли б сприяти розвиткові терпимості, взаєморозуміння і поваги.

Держави мають ухвалити жорстке законодавство, що оголошувало б поза законом розпалення ворожнечі, прояви расизму, ксенофобії, гомофобії, антисемітизму, ісламофобії, зневаги до циган та інші погляди, що ведуть до розпалення ненависті і насильства. Працівники правоохоронної сфери мають бути навчені, як застосовувати ці закони й стежити за їх дотриманням. Необхідно також створити незалежні національні органи із запобігання дискримінації або подібні структури для здійснення моніторингу ефективності вказаного законодавства, проведення відповідного навчання і надання підтримки жертвам проявів расизму.

Особлива відповідальність лягає на плечі політичних лідерів. Їхня позиція впливає на громадську думку в міжкультурних питаннях і потенційно може пом'якшити або загострити напруження. ЄКРН вже вивчила небезпечність і прояви цих факторів і розробила низку практичних заходів, що їх можна протиставити расистським, антисемітським і ксенофобським політичним заклинам. Завдяки своїй посаді й положенню лідери на муніципальному рівні можуть багато зробити для підтримання миру між громадами. ЄКРН рекомендує також відмовляти в бюджетному фінансуванні тим політичним партіям, що поширюють расистські ідеї, зокрема, у виступах, що розпалюють ворожнечу.

Публічній владі слід у разі необхідності вживати адекватних заходів для забезпечення доступу осіб, що належать до соціально незахищених або неналежно представлених груп, до відповідальних посад на місці праці, в різних асоціаціях, у політичній сфері, а також в органах влади на місцевому і регіональному рівнях, враховуючи їхні професійні навички. Принцип, згідно з яким за певних обставин

можуть потребуватися відповідні заходи для сприяння повній і справжній рівності між особами, що належать до національних меншин, і тими, що належать до більшості населення, має бути визнаний усіма країнами-членами у вигляді ясно викладеного положення про те, що такі заходи не є дискримінацією. При цьому слід враховувати особливий статус осіб, що належать до національних меншин.

Рада Європи зробить кроки для поширення своїх правових стандартів, норм і керівних принципів у нових, зрозуміліших і привабливіших формах серед таких цільових груп, як державна влада та особи, відповідальні за прийняття політичних рішень, керівники громадських організацій, ЗМІ, молодь. Ідеться про матеріали для розповсюдження про права людини в суспільстві культурного розмаїття, учбові посібники про виступи, що розпалюють ворожнечу, та з питань носіння релігійних символів у громадських місцях – все це міститиме рекомендації на основі Європейської конвенції з прав людини.

Полегшити доступ до прецедентного права Європейського суду з прав людини з питань міжкультурного діалогу.

Рада Європи опублікує докладний огляд судових постанов і рішень Європейського суду з прав людини по тих статтях Конвенції, що стосуються міжкультурного діалогу.

Керівний комітет з прав людини продовжить розгляд кола питань, що стосуються дотримання прав людини в суспільстві культурного розмаїття; це може вилитися в ухвалення політичного документу Ради Європи. Комітет також простежить досягнення в галузі культурних прав.

У ширшому розумінні, для належного виконання Радою Європи ролі, окресленої в цьому документі, потрібно активніше обговорювати питання міжкультурного діалогу. Програми дій Ради Європи надають багато можливостей для постійних та інтенсивних спілкувань. Прикладами можуть бути міністерські конференції, парламентські дебати, навчальні семінари з молодіжними організаціями та експертні колоквиуми, як-от проведені раніше Радою Європи «Міжкультурні форуми», що виявилися дуже корисними з виявлення важливих точок зору і висновків, багато з яких увійшли до цієї Білої книги. Пошук шляхів організації нових міжкультурних форумів буде продовжено.

#### **Рада Європи – форум регулярного міжкультурного діалогу**

У межах програми співробітництва Рада Європи й надалі робить свій внесок про права людини, демократію і верховенство закону в діалог між державами-членами РЄ, громадянським суспільством та іншими зацікавленими сторонами міжкультурного діалогу, сприяючи, таким чином, подальшим діям на міжнародному, національному і місцевому рівнях.

Іншим прикладом є конференція за участі урядових експертів і різноманітних відповідальних учасників громадянського суспільства, таких як журналісти й члени релігійних громад. Її метою є виявлення деяких складних питань, пов'язаних із правами людини, що виникають у культурно розмаїтих суспільствах, зокрема, питання свободи слова і свободи віросповідання.

Нова кампанія з боротьби проти дискримінації, що спирається на досвід молодіжних кампаній «Усі різні – усі рівні», але адресована ширшій аудиторії, досліджує всі форми дискримінації та расизму, зокрема, антисемітизм, ісламофобію і ненависть до циган.

#### **Загальноєвропейська кампанія проти дискримінації.**

У 2008 році Рада Європи разом із фахівцями в галузі ЗМІ та центрами підготовки журналістів поклала початок антидискримінаційній кампанії, що розглядає роль ЗМІ у багатокультурній Європі.

У галузі культурної політики Рада Європи розвиватиме свої системи обміну інформацією про політику і стандарти в сфері культури, а також готуватиме матеріали з прикладами кращої практики для заохочення заходів культурної політики, що полегшують доступ і надихають до участі всі соціальні групи. Так само продовжуватиметься і оновлюватиметься «Компендіум культурної політики європейських країн». Рада Європи тісно співпрацюватиме з іншими європейськими та міжнародними організаціями в питаннях збору та аналізу даних і оприлюднення інформації з практики міжкультурного діалогу в державах-членах.

#### **5.2. Демократичне громадянство та участь**

Державній владі й усім суспільним силам слід розвивати необхідну схему діалогу за допомогою освітніх ініціатив і практичних заходів з метою залучення більшості й меншин. Демократія залежить від активної участі окремих людей у суспільному житті. Виключення будь-кого з життя суспільства не підлягає виправданню і становить серйозну перешкоду для міжкультурного діалогу.

Важливу роль можуть відігравати сталі форми діалогу, наприклад, консультативні органи, що представляють інтереси іноземців, які проживають у країні, перед державною владою, а також «комітети місцевої інтеграції», як це визначено Конгресом місцевих і регіональних влад Ради Європи.

Ніщо не повинно заважати реалізації прав людини, зокрема, й негромадянами. Враховуючи універсальний характер прав людини, складовою частиною яких є права меншин – серед іншого, мовні

права і право на участь, особливо значення набуває цілковита реалізація кожним цих прав. На цьому, зокрема, наголосила Венеціанська комісія.

Державна влада має заохочувати активну участь у суспільному житті на місцевому рівні всіх, хто постійно проживає на законних підставах у межах її юрисдикції, зокрема, й можливе право голосувати на місцевих і регіональних виборах на основі принципів, визначених Конвенцією про участь іноземців у суспільному житті на місцевому рівні. А що демократичне громадянство обмежується статусом громадянина національної держави, публічна влада мусить створювати умови для набуття законного громадянства, що відповідали б принципам, закріпленим в Європейській конвенції про громадянство.

Державна влада має надавати ефективну підтримку діяльності організацій громадянського суспільства, що сприяють участі й демократичному громадянству, зокрема, тих, що представляють молодь і осіб, які належать до меншин, включаючи й мігрантів, або працюють із ними. Демократичне громадянство та участь часто здійснюються через організації громадянського суспільства. Вони повинні мати можливість виконувати свою особливу роль у культурно розмаїтих суспільствах або як надавачі послуг для осіб, що належать до специфічних культурних груп, або як адвокати розмаїття і прав представників меншин, або як провідники соціальної інтеграції й злагоди. Представникам специфічних груп і міжкультурних об'єднань слід приділяти особливу увагу в галузі міжкультурного діалогу.

Ці об'єднання треба активно залучати до виконання таких завдань, як розробка державних планів з інтеграції, підготовка і здійснення проектів і програм, а також наступна оцінка їхніх результатів. Слід систематично заохочувати осіб, що належать до меншин, до участі в діяльності організацій громадянського суспільства.

Органам місцевого самоврядування рекомендовано передусім здійснювати заходи, спрямовані на залучення громадян і зміцнення культури демократичної участі. Взірцем кращого досвіду в цьому є муніципальна інтеграція або ради «іноземців», що дають можливість представникам меншин і мігрантам активно взаємодіяти з місцевим політичним керівництвом. Конгрес місцевих і регіональних влад Ради Європи розробив докладні рекомендації з цього питання.

#### **Розвиток руху «міжкультурних міст».**

2008 року Рада Європи розпочала програму з підтримки міст, що прагнуть стати просторами міжкультурного діалогу. Це передбачає порівняльні огляди та обмін кращими практиками в галузі управління, ЗМІ, посередництва і культурної політики.

Одним із завдань Ради Європи є посилення демократичного громадянства та участі за допомогою численних програм, зокрема, практичної програми з розвитку навичок і стратегічного планування «Міжкультурні міста». Міста, що беруть участь у програмі, розробляють спільно з багатьма міжурядовими і неурядовими організаціями-партнерами міжкультурні стратегії з управління розмаїттям як ресурсом розвитку.

Культурне розмаїття в містах залишатиметься і надалі одним із пріоритетів. Успішні міста майбутнього будуть міжкультурними. Вони зможуть аналізувати й управляти потенціалом свого культурного розмаїття, стимулювати креативність та інновації, сприяючи в такий спосіб економічному розвитку, суспільній злагоді й кращій якості життя.

#### **5.3. Вивчення і викладання міжкультурних знань**

**Вивчення і викладання міжкультурних знань необхідно для демократичної культури і соціальної злагоди.** Надання якісної освіти для всіх з метою соціальної інтеграції сприяє активній участі й громадській відповідальності, запобігаючи перешкодам в освіті. Такий політичний підхід можна втілити в низці базових рекомендацій і керівних положень, адресованих як органам державної влади й структурам офіційної освіти, так і громадянському суспільству – включаючи меншини й молодіжні організації, – а також ЗМІ, соціальним і культурним партнерам і релігійним громадам, що зайняті в галузі неформальної освіти.

Державна влада, організації громадянського суспільства та інші освітні установи мусять зробити розвиток міжкультурного діалогу та освіти для всіх важливим елементом на всіх рівнях діяльності. Міжкультурні знання мають бути частиною освіти з питань громадянства і прав людини. Компетентні органи влади й заклади освіти мусять якнайповніше використовувати опис ключових знань для міжкультурного спілкування при складанні та реалізації навчальних планів і програм на всіх рівнях освіти, включаючи підготовку вчителів і освітні програми для дорослих. Необхідно розвивати додаткові інструменти, щоб заохочувати студентів використовувати незалежні критичні здібності, зокрема, здібність критично розглядати власні погляди та ставлення до досвіду інших культур. Усім студентам треба дати можливість розвивати свої лінгвістичні знання. Міжкультурне навчання і практику треба ввести у програми первинної підготовки та підвищення кваліфікації вчителів. Постійною рисою навчальних програм середньої освіти мають стати обміни між школами та родинами.



Значною підтримкою навчання з питань прав людини, активного громадянства і міжкультурного діалогу можуть стати численні посібники, що вже існують, зокрема, «Компас» і «Компасіто» – два підручники з освіти по правах людини для дітей і молоді, складені Радою Європи.

Освітнім установам та іншим зацікавленим сторонам, залученим до освітньої діяльності, пропонується забезпечити, щоб навчання і викладання історії дотримувалося рекомендацій Комітету міністрів щодо викладання історії та було зосереджено не тільки на історії власної країни, а й включало у себе вивчення історії інших країн і культур, а також поглядів інших на наше власне суспільство (багатоперспективність). При цьому з слід дбайливо дотримуватися основоположних цінностей Ради Європи та включати до навчання аспект щодо прав людини [7].

Знання про минуле важливе для розуміння сьогоденного суспільства і для того, щоб запобігти повторенню трагічних подій історії. У цьому зв'язку компетентним органам влади та освітнім закладам наполегливо рекомендується організувати та проводити щорічний «День пам'яті Голокосту і запобігання злочинам проти людства», дату якого вибирають у світлі історії кожної окремої країни. Такий захід може спиратися на проект Ради Європи «Навчання історичній пам'яті – освіта для попередження злочинів проти людства», який був розроблений, щоб допомогти учням відкрити й зрозуміти події, які зазмарили європейську та світову історію, визнати унікальність Голокосту як першої відкритої спроби знищити народ у світовому масштабі; щоб привернути загальну увагу до фактів геноциду і злочинів проти людства, якими відзначилося 20 століття; щоб навчити школярів, як попереджати злочини проти людства; і щоб посилити розуміння, терпимість і дружбу між народами, етнічними групами і релігійними громадами, зберігаючи вірність основоположним принципам Ради Європи.

Правильне розуміння наших різних культурних витоків має включати в себе знання і розуміння головних світових релігій і нерелігійних вірувань та їхньої ролі в суспільстві. Ще одна важлива мета полягає в тому, щоб викликати у молоді розуміння соціального і культурного розмаїття Європи, що охоплює і нові іммігрантські громади, і ті, чие європейське коріння сягає століть.

Розуміння різних форм творчого самовираження, включаючи артефакти, символіку, тексти, предмети, одяг, страви, має стати частиною процесу взаємного навчання. Музика, мистецтво і танці можуть бути потужними інструментами міжкультурної освіти.

Компетентним органам влади пропонується також узяти до уваги вплив політики та правил – як-от, вимоги для видачі віз, дозволів на трудову діяльність чи постійне проживання для науковців, студентів, художників та акторів – на освітні та культурні обміни. Належно розроблені політика та правила можуть значною мірою сприяти міжкультурному діалогу.

Рада Європи прагне залишатися довідковою організацією з викладання і вивчення міжкультурних знань і надалі приділятиме увагу цим питанням.

У співпраці з компетентними органами державної влади, закладами освіти та експертами Рада Європи продовжить свою інноваційну роботу з визначення, розвитку, поширення і передачі міжкультурних знань, а також здійснить відповідні ініціативи в галузі мовної політики.

Рада Європи твердо обстоює передачу міжкультурних знань через освіту. Щодо офіційної освіти, то Рада Європи розробить рамковий документ з описом знань, необхідних для міжкультурного спілкування та міжкультурної грамотності, а також складе «Керівництво з кращої практики» на всіх рівнях освіти. Рада Європи працюватиме над тим, щоб зробити підтримку демократичної культури та міжкультурного діалогу складовою галузі вищої освіти в Європі після 2010 року. Діяльність створеного в Осло Європейського ресурсного центру з навчання демократичному громадянству і міжкультурної освіти зосереджуватиметься переважно на передачі міжкультурних знань освітянам.

---

<sup>7</sup> У Рекомендації (2001) 15 Комітету міністрів державам-членам щодо викладання історії в Європі 21 століття наголошується, зокрема, що «викладання історії не повинно бути інструментом ідеологічних маніпуляцій, пропаганди чи використовуватися для просування нетерпимих, ультра-націоналістичних, ксенофобських, расистських чи антисемітських ідей. Історичні дослідження та історія, яку викладають у школах, не можуть жодним чином і за жодних намірів бути сумісними з основоположними цінностями та конвенціями Ради Європи, якщо допускають викривлення або маніпулювання історією, а саме шляхом: фальсифікації чи створення фальшивих доказів, сфабрикованих статистичних даних, підроблених зображень тощо; зосередження на одній події для виправдання чи приховування іншої; викривлення минулого з метою пропаганди; надмірно націоналістичної версії минулого, що створює протиставлення між «ми» та «вони»; зловживання історичними даними; заперечення історичних фактів; пропускання історичних фактів» (Додаток, Розділ 2 про «зловживання історією»)

Рада Європи і надалі розвиватиме інструменти зі зміцнення міжкультурного діалогу шляхом вироблення підходів до викладання історії на основі об'єктивності, критичного аналізу і багатоперспективного бачення, взаємоповаги і терпимості, а також основоположних цінностей Ради Європи. Вона підтримуватиме всі зусилля у галузі освіти, щоб запобігти запереченню Голокосту, геноциду та інших злочинів проти людства, етнічних чисток і масових порушень прав людини й основоположних цінностей, що їх особливо обстоює Рада Європи. Також Рада Європи продовжить здійснювати – і навіть розширить – проект «Навчання історичній пам'яті – освіта для попередження злочинів проти людства».

Що стосується мовної політики міжкультурного діалогу, то Рада Європи надасть допомогу та рекомендації компетентним органам влади з перегляду навчальної стратегії по всіх мовах у системі освіти, а також випустить консультативний посібник та інструментарій із загальноєвропейських стандартів у галузі мов.

Проект «Образ Іншого у викладанні історії», що здійснюється нині, буде продовжено і розвинуто. Рада Європи продовжить реалізацію проекту і розгляну можливість розширення його обсягу, зокрема, шляхом співпраці з ЮНЕСКО, АЛЕКСО та Дослідницьким центром ісламської історії, мистецтва і культури.

Здійснюватимуться й ініціативи в галузі викладання мистецтва і релігієзнавства, як складова програми з розвитку міжкультурної освіти та діалогу шляхом вироблення спільних рекомендацій щодо керівництва розмаїтими в культурному відношенні класами, та завдяки підтримці введення міжкультурної освіти до загальноосвітніх програм.

Щодо неофіційної та неформальної освіти, то Рада Європи продовжить підтримувати діяльність організацій громадянського суспільства – зокрема, молодіжних – з метою вироблення позитивної і творчої відповіді на культурне розмаїття. Навчальні курси з європейського громадянства і діяльності в галузі освіти з прав людини, що проводяться в рамках «Молодіжного партнерства» з Європейською Комісією, розширяться. Нові можливості для навчання міжкультурним знанням будуть надані, зокрема, організаціям громадянського суспільства, релігійним громадам і журналістам. Рада Європи продовжить роботу з підвищення освіченості ЗМІ.

Цю діяльність буде доповнено ініціативами в галузі культурної політики та культурної спадщини для розширення міжкультурного розуміння і надання ширшого доступу до культурної спадщини, яка має грати важливу роль у міжкультурному діалозі. У цьому зв'язку шляхом відповідних програм буде наголошено на знання та поважанні культурної спадщини інших як джерела розмаїття і культурного багатства.

#### **5.4. Простори для міжкультурного діалогу**

Створення просторів для міжкультурного діалогу є колективним завданням. Без належних, доступних і привабливих місць міжкультурний діалог просто не відбудеться. У цьому відношенні Рада Європи також може зробити низку рекомендацій.

Державній владі й усім учасникам суспільного середовища пропонується розвивати міжкультурний діалог на просторах щоденного життя, поважаючи фундаментальні свободи. Існують безмежні можливості для створення таких просторів.

Органи державної влади відповідають за таку організацію суспільного життя і міського простору, яка б розширювала можливості для діалогу, що спирається на свободу висловлювань і принципи демократії. Фізичний простір і архітектурне середовище є стратегічним елементом суспільного життя. Особливу увагу слід приділяти проектуванню і утриманню громадських місць, зокрема, парків, скверів, аеропортів і залізничних станцій. І заохочувати проектувальників міст створювати «відкриті містечка» з достатнім простором для зустрічей і побачень. Такі місцини, в ідеалі спроектовані в дусі відкритості й створені для різних цілей, можуть сприяти появі спільного громадського відчуття місця і міжкультурного бачення.

Забезпечити ж організаційні схеми для міжкультурних і міжрелігійних контактів запрошуються, зокрема, організації громадянського суспільства і релігійні громади. Приватний сектор і соціальні партнери мають забезпечити, щоб культурне розмаїття робочої сили не викликало конфліктів, а породжувало творчу синергію і взаємодоповнюваність.

Журналістика, що відповідально розвивається завдяки етичним кодексам і підтримується самою медіа-індустрією, а також підготовка журналістів із наголосом на культурних аспектах можуть сприяти створенню майданчиків для міжкультурного діалогу. Для того, щоб передати внутрішнє розмаїття суспільства, організаціям ЗМІ пропонується ухвалити засновану на відповідних навчальних програмах

добровільну політику з підтримки незаможних верств населення і неналежно представлених меншин на всіх рівнях виробництва, з урахуванням необхідних професійних навичок.

Рада Європи розглядає це як важливий момент реалізації свободи самовираження і як відповідальність не тільки тих, то здійснює публічне мовлення. Всі ЗМІ мають розглянути можливості підтримки голосів меншин, міжкультурного діалогу і взаємоповаги.

Державні органи й недержавні установи мають підтримувати культуру, мистецтво і спадщину, що створюють особливо важливі простори для діалогу. Культурна спадщина, «класична» культурна діяльність, сучасні форми мистецтва, народна і вулична культура, культура, що передається через ЗМІ та Інтернет, природним чином перетинають кордони і поєднують різні культури. Мистецтво і культура створюють простір самовираження поза офіційних структур, на особистому рівні, й можуть діяти як посередники. Всі зацікавлені сторони мають заохочувати широку участь у культурній і мистецькій діяльності. Культурна діяльність може відігравати ключову роль у перетворенні певної території на спільний громадський простір.

Завдяки організованому 8 квітня 2008 р. на експериментальних засадах «Обміну думками про релігійний вимір міжкультурного діалогу» Рада Європи створила можливість представникам релігійних громад та інших суб'єктів громадянського суспільства, а також задіяним експертам провести поглиблене обговорення принципів освітньої політики у викладанні релігійної фактології та практичних деталей організації такого навчання. Обмін думками допоміг також виявити підходи та ідеї, що їх учасники можуть застосовувати в галузях своєї діяльності, і сформулювати низку рекомендацій для дій Ради Європи в цьому напрямку.

#### **Премія Ради Європи в галузі ЗМІ за міжкультурний діалог**

Щорічною премією Рада Європи відзначатиме ЗМІ, що зробили значний внесок у попередження і розв'язання конфліктів, зміцнення взаєморозуміння і діалогу. Крім того, буде створено електронна база даних про внесок ЗМІ в міжкультурний діалог.

Рада Європи продовжить значні ініціативи в галузі ЗМІ. Крім премії для ЗМІ за внесок у міжкультурний діалог, Рада Європи – за підсумками консультацій з іншими міжнародними інститутами і спільно з відповідними партнерами – планує створити неформальну, переважно електронну мережу професіоналів та організацій, що опікуються правами, відповідальністю та умовами праці журналістів у часи кризи.

#### **5.5 Міжкультурний діалог у міжнародних відносинах**

Місцеві та регіональні влади повинні розглянути можливість розвитку співпраці з партнерськими сторонами в інших частинах Європи. Дії на цьому рівні є головним компонентом добросусідських зв'язків між державами й, відповідно, чудовою схемою для розвитку міжкультурних відносин. Місцеві та регіональні влади можуть проводити регулярні та офіційні консультації з територіальними громадами або органами влади сусідніх держав з питань, що цікавлять обидві сторони, спільно виробляти рішення, визначати юридичні та практичні перешкоди для транскордонного і міжтериторіального співробітництва та вживати відповідних корегувальних заходів. Вони можуть розвивати систему навчання, зокрема, мовного, для тих, хто на місцевому рівні долучився до такої співпраці.

Організації громадянського суспільства та заклади освіти можуть сприяти міжкультурному діалогу в Європі й на міжнародному рівні, скажімо, через участь в європейських неурядових структурах, транскордонне партнерство та програми обмінів, зокрема, для молоді. Відповідальність за підтримку громадського суспільства і закладів культури в цьому завданні покладається на міжнародні організації, такі як Рада Європи.

ЗМІ пропонується розвивати угоди про обмін та спільне виробництво – на регіональному, національному та європейському рівнях – програмних матеріалів, що довели свою цінність у мобілізації громадської думки проти нетерпимості або на підтримку покращання зв'язків між громадами.

Рада Європи заохочуватиме й розширюватиме співробітництво з іншими організаціями, що виявляють активність у міжкультурному діалозі, зокрема, ЮНЕСКО та ініціативою «Альянс цивілізацій», ОБСЄ, Європейським союзом та «Євро-Середземноморським фондом ім. Анни Лінд за діалог між культурами», а також і з іншими регіональними організаціями, такими як Ліга арабських держав та її освітня, культурна і наукова організація АЛЕКСО, що представляє регіон, який має численні зв'язки з Європою і особливу культурну традицію. Рада Європи заохочуватиме також міжкультурний діалог на основі своїх стандартів і цінностей, співпрацюючи в окремих проектах з такими структурами, як Ісламська освітня, культурна і наукова організація (ІСЕСКО) та Дослідницький центр ісламської історії, мистецтва і культури (ІРСІКА). На регіональному рівні ця співпраця зосереджуватиметься на питаннях взаємодії між Європою та її сусідніми регіонами, зокрема, південним узбережжям Середземномор'я, Близьким Сходом і Центральною Азією.

## **6. Майбутній шлях**

Біла книга покликана визначити чіткий напрямок розвитку міжкультурного діалогу, але не може надати докладну «дорожню мапу». Це тільки один крок на довгому шляху. Висновки та рекомендації Білої книги слід вивчати й адаптувати в разі необхідності в діалозі з іншими зацікавленими сторонами. Керівні принципи і практичні орієнтири, окреслені в цьому документі, необхідно належно оцінити й дотримуватися їх.

Рада Європи запрошує інші зацікавлені сторони продовжувати цей процес, що його іноді називають «складанням Білої книги», завдяки чому Рада Європи встановила контакти з безліччю партнерів, від міжнародних організацій до окремих активістів. Ми заохочуємо всіх наших партнерів і надалі допомагати нам із порадами щодо кращого керівництва, пропонувати програми і проекти й попереджати нас про обставини, що можуть загрожувати міжкультурному діалогу.

Міжкультурний діалог є вирішальною складовою в побудові нової соціальної і культурної моделі для Європи, що стрімко розвивається, яка б дозволила кожному жити в культурно розмаїтому суспільстві й користуватися правами та основними свободами людини. Ця модель, що створюється, є результатом діяльності багатьох людей. Вона передбачає відповідальність державної влади на всіх рівнях, об'єднань громадянського суспільства та всіх інших зацікавлених сторін.

Рада Європи презентує цю Білу книгу як свій внесок у міжнародне обговорення, що набирає обертів. Завдання жити разом у дедалі більшому культурному розмаїтті, поважаючи права та основні свободи людини, стало в наш час головним і залишатиметься таким ще багато років.

**Перелік конвенцій, декларацій, рекомендацій та інших довідкових текстів  
Ради Європи, що стосуються міжкультурного діалогу**

Назва конвенції (рік ухвалення)	Кількість ратифікацій	Кількість країн, що підписали, але не ратифікували
Конвенція про захист прав і основних свобод людини (1950)	47	0
Європейська культурна конвенція (1954)	49	0
Європейська конвенція про правове становище робітників-мігрантів (1977)	11	4
Європейська рамкова конвенція про транскордонне співробітництво між територіальними громадами або органами влади (1980)	36	2
Європейська хартія місцевого самоврядування (1985)	43	1
Європейська конвенція про транскордонне телебачення (1989)	32	7
Європейський кодекс соціального забезпечення (переглянутий) (1990)	0	14
Конвенція про участь іноземців у громадському житті на місцевому рівні (1992)	8	5
Європейська хартія регіональних мов або мов меншин (1992)	23	10
Рамкова конвенція про захист національних меншин (1995)	39	4
Європейська соціальна хартія (1961) та Європейська соціальна хартія (переглянута) (1996)	39	8
Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні (1997)	47	4
Європейська конвенція про громадянство (1997)	16	11
Європейська конвенція про сприяння довготерміновій транснаціональній добровільній службі молоді (2000)	1	8
Конвенція про кіберзлочинність (2001)	22	22
Конвенція Ради Європи про попередження тероризму (2005)	11	31
Рамкова Конвенція Ради Європи про значення культурної спадщини для суспільства (2005)	3	10

**Перелік декларацій самітів, міністерських конференцій Комітету міністрів Ради Європи, що стосуються міжкультурного діалогу**

- «Декларація про нетерпимість – загрозу демократії», ухвалена Комітетом міністрів 14 травня 1981 року;
- «Декларація про рівність жінок і чоловіків», ухвалена Комітетом міністрів 16 листопада 1988 року;
- «Декларація про багатокультурне суспільство та європейську культурну ідентичність», ухвалена на Шостій конференції європейських міністрів з питань культури, Палермо/Італія, квітень 1990 року;
- «Віденська декларація», ухвалена на Першому саміті голів держав і урядів Ради Європи, Відень, жовтень 1993 року;
- «підсумкова декларація» і «План дій» Другого саміту голів держав і урядів Ради Європи, Страсбург, листопад 1997 року;
- Резолюція №1 про Європейський мовний портфель, ухвалена на 19-й сесії Постійної конференції міністрів освіти, Кристіансанд/Норвегія, 22-24 червня 1997 року;
- «Будапештська декларація» («За Велику Європу без розділювальних ліній»), ухвалена Комітетом міністрів 7 травня 1999 року;
- Резолюція №2 про Європейський мовний портфель, ухвалена на 20-й сесії Постійної конференції міністрів освіти, Краків/Польща, 15-17 жовтня 2000 року;
- «Декларація про культурне розмаїття», ухвалена Комітетом міністрів 7 грудня 2000 року;
- «Гельсинська декларація», ухвалена на Сьомій конференції міністрів з питань міграції, Гельсинкі, вересень 2002 року;
- «Декларація про міжкультурний діалог і попередження конфліктів», ухвалена на Конференції європейських міністрів культури, Опатія/Хорватія, жовтень 2003 року;
- Резолюція Res(2003)7 про молодіжну політику Ради Європи, ухвалена Комітетом міністрів 29 жовтня 2003 року;
- «Декларація про міжкультурну освіту в новому європейському контексті», ухвалена на Конференції європейських міністрів освіти, Афіни, листопад 2003 року;
- Резолюція «Роль жінок і чоловіків у попередженні конфліктів, побудові миру і пост конфліктних демократичних процесах – гендерна перспектива», ухвалена на П'ятій міністерській конференції з питань рівності між жінками та чоловіками, Скоп'є, 22-23 січня 2003 року;
- Переглянута стратегія соціальної злагоди, ухвалена Комітетом міністрів 31 березня 2004 року;
- «Вроцлавська декларація», ухвалена європейськими міністрами з питань культури, освіти, молоді і спорту, Вроцлав/Польща, грудень 2004 року;
- «Варшавська декларація» і «План дій», ухвалені на Третньому саміті голів держав і урядів Ради Європи, Варшава, травень 2005 року;
- Підсумкова декларація, ухвалена європейськими міністрами у справах молоді «Людська гідність і соціальна злагода: заходи молодіжної політики проти насильства», Будапешт, вересень 2005 року;
- «Декларація Фаро про стратегію Ради Європи з розвитку міжкультурного діалогу», ухвалена на Конференції європейських міністрів культури, Фаро/Португалія, жовтень 2005 року;
- Декларація Комітету міністрів з приводу 1000-го засідання КМРС на рівні постійних представників «Одна Європа – Наша Європа», Белград, червень 2007 року;
- Підсумкова декларація Постійної конференції європейських міністрів освіти «Будуємо більш гуманну Європу для всіх: роль освітньої політики», Стамбул, 4-5 травня 2007 року;

- «Декларація Валенсії», ухвалена на Конференції міністрів з питань місцевих і регіональних влад, Валенсія/Іспанія, жовтень 2007 року;
- Неформальна регіональна конференція міністрів культури на тему «Просування міжкультурного діалогу і Білої книги Ради Європи», Белград, листопад 2007 року;
- Стратегія з інновацій і належного управління на місцевому рівні», ухвалена Комітетом міністрів у березні 2008 року.

### **Рекомендації Комітету міністрів**

- Рекомендація (1981 р.) щодо участі на місцевому рівні;
- Рекомендація (1982 р.) про Європейський день шкіл;
- Рекомендація (1982 р.) щодо сучасних мов;
- Рекомендація (1983 р.) про кочівників, що не мають громадянства, і кочівників із невизначеним громадянством;
- Рекомендація (1984 р.) про підтримку іммігрантами культурних зв'язків із країнами свого походження і можливості з організації дозвілля;
- Рекомендація (1984 р.) про іммігрантів у другій генерації;
- Рекомендація (1984 р.) щодо становища іноземних студентів;
- Рекомендація (1984 р.) про рівність між чоловіками та жінками в ЗМІ;
- Рекомендація (1984 р.) про підготовку вчителів з викладання міжкультурного розуміння, зокрема, в контексті міграції;
- Рекомендація (1984 р.) про набутті біженцями громадянства держави, що приймає;
- Рекомендація (1985 р.) про правовий захист від дискримінації за ознаками статі;
- Рекомендація (1985 р.) про викладання і вивчення прав людини у школах;
- Рекомендація (1986 р.) про реалізацію в країні перебування громадянами інших країн права брати участь у виборах країни свого походження;
- Рекомендація (1986 р.) про узгоджену культурну політику за кордоном;
- Рекомендація (1988 р.) про громадську реакцію на злочинність неповнолітніх, що походять із родин іммігрантів;
- Рекомендація (1988 р.) про забезпечення іммігрантів житлом;
- Рекомендація (1990 р.) про викорінення з мови виявів дискримінації за ознаками статі;
- Рекомендація (1990 р.) про захист психічного здоров'я деяких вразливих груп населення;
- Рекомендація (1992 р.) про стосунки у громадах;
- Рекомендація (1992 р.) про реалізацію прав людей, що належать до національних меншин;
- Рекомендація (1997 р.) про участь молоді й майбутнє громадянського суспільства;
- Рекомендація (1997 р.) про висловлювання, що розпалюють ненависть;
- Рекомендація (1997 р.) про ЗМІ та просування культури терпимості;
- Рекомендація (1998 р.) про доступ до вищої освіти;
- Рекомендація (1999 р.) про роль спорту в досягненні соціальної злагоди;
- Рекомендація (2000 р.) про сприяння транскордонному співробітництву між територіальними громадами чи органами влади у сфері культури;
- Рекомендація (2000 р.) про освіту для дітей циган в Європі;
- Рекомендація (2001 р.) про попередження расизму, ксенофобії та расової нетерпимості в спорті;
- Рекомендація (2001 р.) про Європейський кодекс поліцейської етики;
- Рекомендація (2001 р.) про викладання історії в Європі 21-го століття;
- Рекомендація (2001 р.) про поліпшення економічного становища і зайнятості циган і кочівників у Європі;
- Європейська хартія про участь молоді в громадському житті на місцевому і регіональному рівнях (2003 р.) ;
- Рекомендація (2003 р.) про поліпшення становища у фізичному вихованні та спорті для дітей і молоді в усіх європейських країнах;

- Рекомендація (2003 р.) про підтримку і визнання неформальної освіти/навчання для молоді;
- Рекомендація (2004 р.) про доступ іноземців до працевлаштування у державному секторі;
- Рекомендація (2004 р.) про Європейську конвенцію з прав людини в університетській освіті й професійному навчанні;
- Рекомендація (2004 р.) про переміщення і тимчасове розташування кочівників у Європі;
- Рекомендація (2005 р.) про вдалі приклади та усунення перешкод у транскордонному співробітництві між територіальними громадами чи органами влади;
- Рекомендація (2005 р.) про викладання суміжних мов у прикордонних районах;
- Рекомендація (2006 р.) про Конвенцію ЮНЕСКО про захист і заохочення розмаїття форм культурного самовираження;
- Рекомендація (2006 р.) про План дій Ради Європи з підтримки прав і повноцінної участі інвалідів у громадському житті: покращання якості життя інвалідів у Європі в 2006-2015 роках;
- Рекомендація (2001 р.) про попередження расизму, ксенофобії та расової нетерпимості в спорті;
- Рекомендація (2006 р.) про прийом, права та обов'язки студентів-іммігрантів і співпрацю з країнами їхнього походження;
- Рекомендація (2006 р.) про послуги з охорони здоров'я в багатокультурному суспільстві;
- Рекомендація (2007 р.) про сприяння розвитку і внесок мігрантів у розвиток країн свого походження;
- Рекомендація (2007 р.) про гендерну основу в освіті;
- Рекомендація (2007 р.) про стандарти й механізми гендерної рівності;
- Рекомендація (2008 р.) про поглиблення інтеграції дітей іммігрантів і тих, що походять з іммігрантських кіл;
- Рекомендація (2008 р.) про політику щодо циган і кочівників у Європі.



## Перелік рекомендацій та резолюцій Парламентської асамблеї Ради Європи, що стосуються міжкультурного діалогу

- Резолюція 807 (1983 р.) про європейське співробітництво в галузі освіти;
- Резолюція 885 (1987 р.) про внесок євреїв у європейську культуру;
- Рекомендація 1093 (1989 р.) про освіту для дітей іммігрантів;
- Рекомендація 1111 (1989 р.) про європейське вимір в освіті;
- Рекомендація 1162 (1991 р.) про внесок ісламської цивілізації в європейську культуру;
- Рекомендація 1202 (1992 р.) про релігійну терпимість у демократичному суспільстві;
- Рекомендація 1178 (1992 р.) про секти й нові релігійні течії;
- Рекомендація 1281 (1995 р.) про гендерну рівність в освіті;
- Рекомендація 1283 (1996 р.) про історію та вивчення історії в Європі;
- Рекомендація 1291 (1996 р.) про культуру ідиш;
- Рекомендація 1353 (1998 р.) про доступ меншин до вищої освіти;
- Рекомендація 1383 (1998 р.) про мовну диверсифікацію;
- Рекомендація 1396 (1999 р.) про релігію і демократію;
- Рекомендація 1412 (1999 р.) про незаконні дії сект;
- Рекомендація 1539 (2001 р.) про Європейський день мов;
- Рекомендація 1278 (2002 р.) про російський закон про релігію;
- Рекомендація 1309 (2002 р.) про свободу релігій і релігійних меншин у Франції;
- Рекомендація 1556 (2002 р.) про релігію і зміни в Центральній і Східній Європі;
- Рекомендація 1598 (2003 р.) про захист мови жестів глухонімих у державах Ради Європи;
- Рекомендація 1620 (2003 р.) про внесок Ради Європи у створення Європейського простору вищої освіти;
- Рекомендація 1652 (2004 р.) про освіту для біженців і переміщених осіб;
- Рекомендація 1688 (2004 р.) про культури діаспор;
- Резолюція 1437 (2005 р.) про міграцію та інтеграцію: виклик і перспектива для Європи;
- Рекомендація 1687 (2005 р.) про боротьбу з тероризмом за допомогою культури;
- Рекомендація 1720 (2005 р.) про освіту і релігію;
- Резолюція 1464 (2005 р.) про жінок і релігії в Європі;
- Резолюція 1510 (2006 р.) про свободу самовираження і повагу до релігійних вірувань;
- Рекомендація 1753 (2006 р.) про зовнішні зв'язки Ради Європи;
- Рекомендація 1762 (2006 р.) про академічну свободу й автономність університетів;
- Рекомендація 1804 (2007 р.) про державу, релігію, світськість і права людини;
- Резолюція 1563 (2007 р.) про боротьбу з антисемітизмом у Європі;
- Рекомендація 1805 (2007 р.) про богохульство, релігійні образи й вислови, що розпалюють ненависть, спрямовані проти людей за ознаками релігії;
- Рекомендація 1605 (2008 р.) і Резолюція 1831 (2008 р.) про європейські мусульманські громади, що стикаються з екстремізмом.

## Перелік рекомендацій, резолюцій і декларацій конгресів місцевих і регіональних влад, що стосуються міжкультурного діалогу

- Резолюція 236 про нову муніципальну політику багатокультурної інтеграції в Європі та «Франкфуртська декларація» (1992 р.);
- Декларація «Інтеграція та участь іноземців у житті європейських міст», Штутгарт/Німеччина, 15-16 вересня 2003 року;
- Рекомендація 165 про боротьбу з торгівлею людьми та сексуальною експлуатацією: роль міст і регіонів (2005 р.);
- Рекомендація 170 про міжкультурний і міжконфесійний діалог: ініціативи та відповідальність місцевих влад (2005 р.);
- Рекомендація 173 про регіональні ЗМІ й транскордонну співпрацю (2005 р.);
- Рекомендація 177 про культурну ідентичність у периферійних районах міста: роль місцевих і регіональних влад (2005 р.);
- Рекомендація 194 (2006 р.) про ефективний доступ до соціальних прав для іммігрантів: роль місцевих і регіональних влад;
- Рекомендація 197 про безпеку в міських районах у Європі (2006 р.);
- Рекомендація 207 про розвиток показників соціальної злагоди – узгоджений підхід на місцевому і регіональному рівнях (2007 р.);
- Рекомендація 209 про співпрацю між поколіннями та активну участь в управлінні державою (2007 р.);
- Рекомендація 211 про свободу зібрань і самовираження ЛГБТ (2007 р.);
- Рекомендація 221 про організаційну основу співпраці між містами (2007 р.);
- Рекомендація 222 про мовну освіту на регіональних мовах і мовах меншин (2007 р.);
- Резолюція 250 про інтеграцію за допомогою спорту (2008 р.).

### **Рекомендації та декларації Європейської комісії проти расизму і нетерпимості (ЄКРН):**

- № 1: Боротьба проти расизму, ксенофобії, антисемітизму і нетерпимості (1996 р.);
- № 2: Спеціалізовані органи з боротьби проти расизму, ксенофобії, антисемітизму і нетерпимості на національному рівні (1997 р.);
- № 3: Боротьба проти расизму і нетерпимості відносно циган (1998 р.);
- № 4: Національні огляди досвіду і сприйняття дискримінації та расизму з точки зору потенційних жертв (1998 р.);
- № 5: Боротьба проти нетерпимості та дискримінації відносно мусульман (2009 р.);
- № 6: Боротьба проти поширення расистських, ксенофобських і антисемітських матеріалів через Інтернет (2000 р.);
- № 7: Національне законодавство з боротьби проти расизму і расової дискримінації (2002 р.);
- № 8: Боротьба проти расизму і протидія тероризму (2004 р.);
- № 9: Боротьба проти антисемітизму (2004 р.);
- Декларація про використання расистських, антисемітських і ксенофобських висловлювань у політичних дискусіях (2005 р.);
- № 10: Боротьба проти расизму і расової дискримінації в межах і за допомогою шкільної освіти (2007 р.);
- № 11: Боротьба проти расизму і расової дискримінації в діяльності правозахисних органів (2007 р.).

**Перелік компетенцій професійної кваліфікації фахівців соціальної сфери діяльності, що забезпечують готовність до роботи в міжкультурному середовищі**

*\*Джерело: Compte-rendu des travaux de l'Atelier Cooperatif de Recherche-Action «Travail social et developpement de connaissances et competences interculturelles». – 2012. – №2. - P.7-14.*

**Компетенції міжособистісної взаємодії:**

- оволодіння навичками активного та рефлексивного слухання;
- вміння дистанціюватись від власних духовно-культурних стереотипів;
- володіти палітрою інструментів для налагодження взаємодії з представниками інших етнокультурних груп;
- вміння оцінити ставлення клієнта до проблемної ситуації, готовність реорганізувати ситуацію з метою покращення взаємодії;
- здатність виступати посередником між домінують культурою, якою в даному контексті виступає французька, і культурою меншості, носієм якої є клієнт;
- вміння визначити та мобілізувати ресурси клієнта;
- вміння вчасно зробити паузу в роботі для аналізу ситуації;
- вміння ідентифікувати клієнта як надійне джерело інформації, що має своє бачення власної ситуації.

**Комунікативні компетенції:**

- вміння визначити та схематично відтворити систему комунікативних кодів клієнта;
- здатність діагностувати труднощі, які можуть виникнути в контексті міжкультурної взаємодії;
- вміння забезпечити взаєморозуміння упродовж усієї співпраці з клієнтом;
- здатність інформувати клієнта про форми соціального втручання, його соціальні права із урахуванням можливостей розуміння ним наданої інформації у контексті персональної, групової чи общинної етнокультурної специфіки;
- вміння визначати етноцентричні експресивні комунікативні елементи, які є важливими чи несуттєвими в різних ситуаціях;
- вміння об'єднувати символічний, етичний та суб'єктний контекст комунікації із врахуванням усіх сторін комунікативної взаємодії (клієнт, соціальний працівник, психолог);
- вміння відчувати межі допустимого та забороненого у міжкультурній взаємодії.

**Технічні компетенції (навички):**

- вміння сприяти налагодженню комунікації між фахівцями та клієнтами, самими клієнтами з допомогою наскрізних компетенцій професійної діяльності, а не специфічних, притаманних роботі лише з конкретною цільовою групою;
- вміння аналізувати складні ситуації із врахуванням етнокультурності клієнта;
- володіння інструментарієм вирішення проблем, зумовлених міжкультурною взаємодією;

- володіння методикою та технікою соціального втручання: діагностика, медіація, персональний супровід, соціальна орієнтація, посередництво тощо;
- вміння актуалізувати та застосовувати специфічні навички професійної діяльності із врахування етнокультурного контексту ситуації;
- достатня обізнаність про можливі підводні камені в ситуації міжкультурної взаємодії (релятивізм, етнічність, релігійність, домінування тощо).

**Загальні компетенції (знання):**

- загальні знання про особливості релігій та їхні духовні цінності;
- знання підходів до тлумачення особливостей різних культур;
- достатній рівень володіння антропологічними, соціологічними знаннями, психолого-соціологічною й історичною інформацією, пов'язаною із поняттям міжкультурності та міжкультурної взаємодії;
- знання концепцій мультикультуралізму та їхнього тлумачення;
- знання підходів у філософії і культурології, пов'язаних з толерантністю, плюралізмом, гуманізмом, етнічністю, розв'язання проблем міжкультурної і міжетнічної взаємодії;
- знання правових та адміністративних механізмів регулювання міграційних процесів;
- знання політичних та соціальних аспектів міграції, прав іноземців на міжнародному, європейському та національному рівнях;
- загальні знання про культурні відмінності у поглядах на базові цінності (батьківство, гендерні відносини, виховання дітей тощо);
- розуміння різних термінологічних складових категорії «міжкультурність» (інтеграція, ідентичність, різноманітність, асиміляція, акультурація, етноцентризм, етнізація, інкультурація, толерантність, медіація, мультикультуралізм, расизм, емпатія, релятивізм);
- знання мови та культурних особливостей цільової групи клієнтів.

*Примітка: Вищезазначений перелік компетенцій кожний вищий навчальний заклад Франції реалізовує у процесі вивчення конкретних навчальних курсів.*

**Характеристика показників відповідно до визначених компонентів та критеріїв сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій**

*\*Джерело: розроблено автором дослідження*

Назва компонента	Назва критерію	Назва показника	Характеристики показника
<b>МОТИВАЦІЙНИЙ</b>	<b>Мотиваційно-ціннісний</b> - включає систему мотивів і цінностей	<b>умотивованість до формування МК</b>	<p>1.1.1. умотивованість до пізнання надбань світової культури;</p> <p>1.1.2. умотивованість до пізнання багатомайття світу і себе у цьому світі;</p> <p>1.1.3. умотивованість до формування МК, щоб вважати себе сучасною людиною і відповідати сучасним викликам і вимогам;</p> <p>1.1.4. умотивованість до формування МК, щоб, інтегруватися в міжкультурний світовий простір;</p> <p>1.1.5. умотивованість до пізнання і розуміння власних культурних рамок (історію свого народу, свого краю, культуру і менталітет групи, етносу, групи, до якої ви належите);</p> <p>1.1.6. умотивованість до вивчення зрозуміння культурних рамок (історію, культуру і менталітет народів, етносів і національностей, які проживають на території України);</p> <p>1.1.7. умотивованість до формування себе МК, для життя і самореалізації в міжкультурному соціумі;</p> <p>1.1.8. умотивованість до формування себе як міжкультурно-компетентного фахівця для ефективного виконання професійної діяльності в міжкультурному контексті;</p> <p>1.1.9. умотивованість до формування МК для того, щоб ефективно надавати послуги в міжкультурному середовищі;</p> <p>1.1.10. умотивованості до формування МК для того, щоб мати можливість працювати за фахом у разі зміни країни проживання.</p>
		<b>сформованість цінностей та ідеалів</b>	<p>1.2.1. визнання гуманістичних ідеалів як основи міжнародних і міжкультурних відносин;</p> <p>1.2.2. визнання цінностей і надбань та особливостей культури різних народів, етносів і спільнот, які проживають на території України;</p> <p>1.2.3. визнання й культивування національної, культурної та релігійної різноманітності України;</p> <p>1.2.4. визнання людини як найвищої цінності незалежно від її національної приналежності, віросповідання, орієнтації;</p> <p>1.2.5. визнання культурних відмінностей та особливостей народів, які проживають на спільній території;</p> <p>1.2.6. визнання культурних відмінностей та особливостей народів, етносів, які є резидентами України;</p> <p>1.2.7. визнання необхідності заперечення расизму, ксенофобії та дискримінації і боротьби з їх проявами;</p> <p>1.2.8. визнання унікальності й універсальності кожної культури, кожного представника цієї культури та прояву поваги,</p> <p>1.2.9. визнання і дотримання основних прав кожної людини, яка проживає не території України;</p> <p>1.2.10. визнання особливостей і відмінностей кожної нації, етносу, культурного угруповання, що проживають на території України уважливого й толерантного ставлення до них.</p>

<b>КОГНІТИВНИЙ</b>	<p><b>Пізнавально-когнітивний</b> – характеризується рівнем засвоєння студентами знань, розуміння сутності, змісту, мети і важливості міжкультурної компетентності.</p>	<p><b>сформованість (наявність) системи знань про історію, культуру, традиції, ментальність представників інших країн, міжкультурну взаємодію, цінності, моральні норми, заборони</b></p>	<p>2.1.1. знання про: провідні тенденції розвитку світової спільноти в сучасних умовах;</p> <p>2.1.2. провідні проблеми міжнародних і міжкультурних відносин в сучасних умовах;</p> <p>2.1.3. роль і значення міжкультурного виховання у гармонізації і гуманізації міжнародних відносин і міжкультурної взаємодії в сучасному світі;</p> <p>2.1.4. міжнародні правила міжкультурної взаємодії;</p> <p>2.1.5. надбання і здобутки світової культурної спадщини;</p> <p>2.1.6. історію, культуру, традиції, ментальність представників інших країн і народів;</p> <p>2.1.7. історію, культуру, традиції, державні символи, ментальність власного народу;</p> <p>2.1.8. історію, національні особливості, цінності, моральні норми, заборони народностей, етносів, що проживають на території України;</p> <p>2.1.9. цінності, моральні норми, заборони представників інших культур, що навчаються разом з вами у ЗВО, що дозволяє мінімізувати непорозуміння при комунікації та максимізувати міжкультурну взаємодію;</p> <p>2.1.10. різні культурні групи, що проживають у вашому регіоні, їх ідентифікацію й особливості, їх цінності, моральні норми, заборони і дозволяє мінімізувати непорозуміння при комунікації з представниками інших культур та максимізувати міжкультурну взаємодію.</p>
		<p><b>усвідомлення (розуміння) сутності, змісту, мети і важливості МК</b></p>	<p>2.2.1. розуміння ролі і значення міжкультурної компетентності у попередженні та ліквідації міжкультурних конфліктів, зла і насилля в сучасному світі;</p> <p>2.2.2. розуміння необхідності і доцільності гуманізації відносин між державами і народами;</p> <p>2.2.3. розуміння впливу культури на розвиток людської цивілізації та світогляд, поведінку і мислення людей;</p> <p>2.2.4. проблем розвитку людської цивілізації на сучасному етапі її розвитку, зумовлених міжкультурними відмінностями;</p> <p>2.2.5. розуміння відмінностей та схожості між власною культурою та мовою й культурою представників інших народів;</p> <p>2.2.6. розуміння необхідності і доцільності вивчення і визнання культури народів, етносів, їх національних особливості і проявів (моральних норм, заборон, правил поведінки і спілкування), які проживають на території України;</p> <p>2.2.7. усвідомлення і толерантне ставлення до національних особливостей (моральних норм, заборон, правил поведінки і спілкування) клієнтів у процесі професійної діяльності;</p> <p>2.2.8. знання й розуміння способів запобігання та подолання міжкультурних розходжень і потенційних бар'єрів міжкультурної взаємодії між фахівцем соціономічної професії і клієнтом /клієнтами у процесі професійної діяльності;</p> <p>2.2.9. знання й розуміння способів запобігання та подолання міжкультурних розходжень і потенційних бар'єрів міжкультурної взаємодії між членами у міжкультурної команди фахівців; /між студентами ЗВО;</p> <p>2.2.10. знання й розуміння способів подолання культурних установок, норм, правил і упереджень власної культури.</p>

<b>ДІЯЛЬНІСНИЙ</b>	<p><b>Діяльнісно-практичний</b> – характеризується вмінням застосовувати фахові знання у міжкультурному середовищі; виконувати професійні функції і завдання у міжкультурній взаємодії; розвинутою поведінковою гнучкістю;</p>	<p><b>здатність до професійної діяльності в міжкультурному середовищі</b></p>	<p>3.1.1. володіння професійно зумовленими знаннями, необхідними для успішного виконання професійних функцій і ролей у міжкультурному середовищі;</p> <p>3.1.2. вміння застосовувати фахові знання при взаємодії з представниками іншої культури;</p> <p>3.1.3. володіння технологіями професійної діяльності, необхідними для успішного виконання професійних функцій і ролей у міжкультурному середовищі;</p> <p>3.1.4. виконання професійних завдань і функцій в умовах міжкультурного середовища;</p> <p>3.1.5. уміння здійснювати моніторинг виробничої ситуації й аналізувати її з врахуванням міжкультурного контексту;</p> <p>3.1.6. уміння вибудовувати стратегію професійної діяльності з врахуванням міжкультурного контексту;</p> <p>3.1.7. здатності (готовності) до роботи у міжкультурній команді;</p> <p>3.1.8. передбачати результати професійних дій і вчинків з врахуванням міжкультурного контексту;</p> <p>3.1.9. готовність до професійної діяльності у складі міжкультурної команди фахівців з представниками різних культур, національностей, етнічних груп;</p> <p>3.1.10. готовність до роботи у міжкультурній команді студентів;</p>
		<p><b>Розвиненість поведінкової гнучкості</b></p>	<p>3.2.1. здатності (уміння) обирати оптимальну модель поведінки відповідно до міжкультурної ситуації;</p> <p>3.2.2. здатності (готовності) змінити звичну модель поведінки відповідно до ситуації міжкультурної взаємодії;</p> <p>3.2.3. здатності (готовності) обговорювати та порівнювати різні моделі поведінки представників власної культури з моделями поведінки, що притаманні представникам інших культур та народів, які перебувають на території України;</p> <p>3.2.4. здатності (готовності) розпізнати ознаки культурного шоку;</p> <p>3.2.5. здатності (готовності) розробити стратегії подолання культурного шоку;</p> <p>3.2.6. здатності (готовності) реалізувати етапи міжкультурної адаптації;</p> <p>3.2.7. уміння слухати з терпінням і наполегливістю іншу людину (інших людей)</p> <p>3.2.8. уміння дивитись на світ очима інших;</p> <p>3.2.9. здатності (готовності) проявляти толерантність і не образити почуття і переконання представників інших культур;</p> <p>3.2.10. здатності (готовності) аналізувати й порівнювати моделі власної поведінки з моделями поведінки, що притаманні представникам інших культур та народів.</p>

	<p><b>Професійно-комунікативний</b> – включає знання про сутність, зміст і особливості міжкультурної комунікації та комунікативні вміння.</p>	<p><b>оволодіння знаннями про сутність, зміст і особливості міжкультурної комунікації</b></p>	<p>4.1.1. розуміння важливості і необхідності міжкультурного діалогу в сучасному світі і суспільстві</p> <p>4.1.2. володіння знаннями про сутність, зміст і особливості міжкультурної взаємодії і міжкультурного діалогу;</p> <p>4.1.3. зацікавленість у спілкуванні та взаємодії з представниками інших культур та народів, які перебувають на території України;</p> <p>4.1.4. здатність (готовність) до міжкультурної взаємодії і міжкультурного діалогу (готовність до міжкультурної взаємодії й бажання співпрацювати з представниками різних культур, національностей, етносів, релігійних конфесій);</p> <p>4.1.5. здатність робити порівняння важливих аспектів власної мови і культури та мови і культури представників інших культур та народів, які перебувають на території України; володіння стратегії коригування власної поведінки, для вивчення мови та культури представників інших культур та народів, які перебувають на території України;</p> <p>4.1.6. уміння спілкуватися та налагоджувати міжкультурну взаємодію (на основі наявних міжкультурних знань, навичок та ставлень);</p> <p>4.1.7. здатність (уміння) вести діалог у процесі професійної міжкультурної взаємодії;</p> <p>4.1.8. уміння визначати проблеми, проблемні ситуації комунікативного професійного характеру, що пов'язані з міжкультурністю середовища;</p> <p>4.1.9. уміння конструктивно розв'язувати проблеми, проблемні ситуації комунікативного характеру, що виникають у процесі професійної діяльності і пов'язані з міжкультурністю середовища;</p> <p>4.1.10. володіння методикою, що допомагає вивчити мову та культуру представників інших культур та народів, які перебувають на території України;</p>
		<p>розвиненість комунікативних вмінь</p>	<p>4.2.1. уміння оптимально обирати комунікативні засоби залежно від ситуації спілкування (у процесі комунікації на побутовому рівні);</p> <p>4.2.2. уміння застосувати комунікативні засоби залежно від ситуації спілкування (у процесі комунікації на професійному рівнях);</p> <p>4.2.3. уміння адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури з метою запобігання непорозуміння;</p> <p>4.2.4. уміння правильно добирати і застосовувати мовні засоби (мовні кліше) залежно від ситуації спілкування з представниками іншої культури;</p> <p>4.2.5. уміння спілкуватися зі студентами академічної групи (курсу, потоку, факультету) (наскільки ви здатні проявляти гуманізм, повагу до них, незалежно від їх національності, етнічного походження, щирість, тактовність, доброзичливість, толерантність); приймати на себе різні ролі, щоб поводитись відповідним чином у різних міжкультурних ситуаціях;</p> <p>4.2.6. уміння спілкуватися з клієнтами під час виробничої (навчальної практики) (наскільки ви здатні проявляти гуманізм, повагу незалежно від їх віку, національності, етнічного походження);</p> <p>4.2.7. уміння змінювати власну комунікативну поведінку залежно від ситуації в інтерактивному процесі;</p> <p>4.2.8. володіння знаннями іноземної мови (іноземних мов);</p> <p>4.2.9. уміння спілкуватися іноземною мовою (іноземними мовами) на побутовому рівні;</p> <p>4.2.9. уміння спілкуватися іноземною мовою (іноземними мовами) у процесі виконання професійних функцій і завдань;</p> <p>4.2.10. усвідомлення важливості використання іноземної мови, різні норми культури та їх вплив у побутових та робочих міжкультурних ситуаціях.</p>



<p><b>Рефлексійно - особистісний</b> - відповідає за перевірку рівня рефлексії та виховання в собі рис і якостей характеру, які сприятимуть якісному виконанню майбутніми фахівцями їх професійних функцій у міжкультурному середовищі</p>	<p><b>здатність до рефлексії</b></p>	<p>5.1.1 здатність (готовність) до пізнання чужої культури, до взаємодії з представниками іншої культури; 5.1.2. психологічна настроєність / налаштованість на кооперацію, взаємодію і професійну співпрацю з представниками іншої культури; 5.1.3. здатність (готовність) легко й швидко вступати в психологічно близьку взаємодію з клієнтом/співрозмовником, представником іншої культури; 5.1.4. здатність (готовність) сприймати і пристосовуватися до «іншої» культури (сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей); 5.1.5. здатність (готовність) до трансформації власних установок відповідно до зміни зовнішніх обставин міжкультурного контексту; 5.1.6. здатність (готовність) змінювати свої погляди, здатність до компромісу, до співчуття); 5.1.7. здатність бути емпатійним (мати здатність емоційно відгукуватися на проблеми, з якими звертаються клієнти, особливо на проблеми, що спричиняють непорозуміння на міжкультурному та міжнаціональному підґрунті); 5.1.8. здатність (готовність) толерантно ставитися до іншої культури та її представників; 5.1.9. здатність (готовність) боротися з психологічним стресом, володіння емоціями; 5.1.10. здатність (готовність) проявляти міжкультурну толерантність (толерантне ставлення до інших поглядів та думок, психологічну готовність до взаємодії з представниками інших національностей та етносів на основі терпимості та згоди; сприйняття культурного плюралізму);</p>
	<p><b>сформованість професійно значущих особистісних якостей</b></p>	<p>5.2.1. здатність до побудови довірливих дружніх відносин з представником/ представниками іншої культури; 5.2.2. здатність (готовність) до професійної співпраці з представниками іншої культури; 5.2.3. здатність (готовність) до особистісних (родинних, сімейних) взаємин з представниками іншої культури; 5.2.4. здатність (готовність) до формування і обстоювання власної життєвої позиції в міжкультурному середовищі, поважаючи і враховуючи при цьому позицію інших людей/іншої людини; 5.2.5. здатність (готовність) вміння висловлювати і обстоювати професійно спрямовану позицію в міжкультурному середовищі, враховуючи при цьому позицію і переконання людей/іншої культури й інших поглядів та переконань; 5.2.6. здатність (готовність) до самоаналізу та самооцінки власної поведінки і результативності професійних дій у міжкультурному середовищі (вміння здійснювати моніторинг конкретної ситуації в умовах міжкультурного середовища, критично аналізувати власні професійні дії та приймати обґрунтоване рішення для успішного вирішення професійних завдань та виконання професійних функцій та ролей); 5.2.7. здатність (готовність) до зміни власного світогляду, власної поведінки відповідно до зміни чи вимог міжкультурного контексту; 5.2.8. здатність (готовність) усвідомлювати себе як фахівця і особистість, що є одночасно носієм як національної культури так і носієм міжкультурності (розуміння, визнання і захист культурних відмінностей); 5.2.9. здатність до життєдіяльності в умовах міжкультурного середовища за умови необхідності постійної взаємодії з представниками різних культур, національностей, етнічних груп; 5.2.10. здатність (готовність) усвідомлено оцінити розвитком своєї міжкультурної компетентності.</p>

## Опитувальник для діагностики рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій

### Шановні студенти!

Ми проводимо дослідження з формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій. Нами розроблено опитувальник для діагностики рівня сформованості міжкультурної компетентності.

*Інструкція: просимо Вас правдиво /чесно /відверто дати відповіді на поставлені запитання.*

*Дякуємо.*

### Успіхів Вам!

#### Блок 0: Особисті дані

1.1. Ваша стать?

Чоловіча  Жіноча

1.2. Дата народження (використовуйте лише цифри): \_\_\_\_\_

1.3. Ваша національність? \_\_\_\_\_

1.4. Яка ваша рідна мова? Або якщо ви вважаєте себе двомовним: які ваші рідні мови?

\_\_\_\_\_

1.5. Вкажіть назву закладу вищої освіти, в якому Ви навчаєтесь ?

\_\_\_\_\_

1.6. Назвіть освітній рівень, на якому Ви навчаєтесь?

перший (бакалаврський) рівень ВО;

другий (магістерський) рівень ВО

1.7. Назвіть спеціальність, на якій Ви навчаєтесь:

соціальна робота  соціальна педагогіка  психологія

1.8. Вкажіть назву освітньої програми, на якій Ви навчаєтесь:

\_\_\_\_\_

1.9. Студентом якого курсу Ви є:

1-го курсу;  2-го курсу;  3-го курсу;  4-го курсу.

1.10. Які іноземні мови ви вивчаєте?

- англійська мова;  - французька мова;  - німецька мова;

- інші (написати) \_\_\_\_\_

\*

1.11. Чи маєте досвід роботи за спеціальністю?

так  ні

Якщо так, то який саме?

\_\_\_\_\_

1.12. Чи маєте досвід роботи, навчання, проживання у міжкультурному середовищі?

так  ні

Якщо так, який саме?

\_\_\_\_\_

## **Блок 1: Мотиваційний компонент МК**

### **Мотиваційно-ціннісний критерій**

#### **Показник 1: оцінювання умотивованість до формування МК**

**Мета:** виявити рівень зацікавленості майбутніх фахівців соціономічних професій проблемою міжкультурної компетентності та їхню умотивованість щодо формування міжкультурної компетентності у процесі професійної підготовки у ЗВО.

#### **1.1.1. Чи вмотивовані Ви до пізнання надбань світової культури?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

#### **1.1.2. Чи вмотивовані Ви до пізнання багатомайття світу і себе у цьому світі?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

#### **1.1.3. Чи вмотивовані Ви до формування міжкультурної компетентності, щоб вважати себе сучасною людиною і відповідати сучасним викликам і вимогам?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

#### **1.1.4. Висловіть Вашу позицію стосовно умотивованості здобувати міжкультурну підготовку для того, щоб інтегрувати в полікультурний світовий простір:**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

#### **1.1.5. Чи вмотивовані Ви до пізнання і розуміння власних культурних рамок (історії свого народу, свого краю, культуру і менталітет нації, групи, етносу), до яких ви належите?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

#### **1.1.6. Чи вмотивовані Ви до пізнання й осмислення історії, культури і менталітету народів, етносів і національностей, які проживають на території України?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

#### **1.1.7. Чи вмотивовані Ви до формування і розвитку у себе міжкультурної компетентності (цілеспрямованих знань, вмінь, навичок і ставлень), які є необхідними і доцільними для життя і самореалізації в міжкультурному соціумі;**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;

5.- однозначно так.

**1.1.8. Чи Ви є вмотивованими до формування себе як міжкультурно-компетентного фахівця для того, щоб ефективно виконувати професійну діяльність у міжкультурному контексті (міжкультурному середовищі)?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**1.1.9. Висловіть вашу позицію стосовно того, чи допускаєте думку про те, що формувати себе як міжкультурно-компетентного фахівця потрібно для того, щоб мати можливість працювати за фахом у разі зміни країни проживання:**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**1.1.10. Висловіть вашу позицію стосовно того, наскільки ви допускаєте думку про те, що формувати себе як міжкультурно-компетентного фахівця потрібно для того, щоб мати можливість змінити країну проживання.**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**Показник 2: сформованість цінностей та ідеалів**

**1.2.1. Чи ви приймаєте і поділяєте позицію про визнання гуманістичних ідеалів як основи міжнародних і міжкультурних культурних відносин?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**1.2.2. Чи ви поділяєте позицію про необхідність визнання цінностей, надбань та особливостей культури різних народів і етносів, які проживають на території України?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**1.2.3. Чи ви приймаєте позицію про доцільність і необхідність визнання й культивування національної, культурної та релігійної різноманітності України?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**1.2.4. Чи ви приймаєте і поділяєте концепцію про визнання людини як найвищої цінності незалежно від її національної приналежності, віросповідання, орієнтації?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**1.2.5. Чи розумієте і усвідомлюєте Ви складність і непередбачуваність наслідків, до яких може призвести нерозуміння, недооцінка і неприйняття і культурних відмінностей та особливостей народів, які проживають на спільній території?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**1.2.6. Чи ви розумієте, усвідомлюєте і переймаєтеся проблемою складності наслідків, до яких може призвести нерозуміння і неприйняття і культурних відмінностей та особливостей народів, етносів, які проживають на території України?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**1.2.7. Чи Ви усвідомлюєте і переймаєтеся проблемою необхідності заперечення расизму, ксенофобії та дискримінації і боротьби з їх проявами?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**1.2.8. Чи Ви усвідомлюєте і поділяєте думку про необхідність визнання унікальності й універсальності кожної культури, кожного представника цієї культури та прояву поваги, уважливого й толерантного ставлення до них?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**1.2.9. Чи поділяєте думку про необхідність визнання і дотримання основних прав кожної людини, яка проживає на території України?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**1.2.10. Чи поділяєте думку про необхідність визнання особливостей і відмінностей кожної нації, етносу, культурного угруповання, що проживають на території України й толерантного ставлення до них?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так; аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

## **Блок 2: Когнітивний компонент МК**

### **Пізнавально-когнітивний критерій**

**Показник 1: сформованість (наявність) системи знань про історію, культуру, традиції, ментальність представників інших культур, інших культур, міжкультурну взаємодію, цінності, моральні норми, заборони:**

Мета: виявити рівень засвоєння студентами знань та розуміння сутності, змісту, мети і важливості міжкультурної компетентності.

**2.1.1. Чи володієте ви знаннями про основні надбання світової культурної спадщини та її вплив на сучасну людську цивілізацію?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.1.2. Чи володієте ви знаннями про культурну спадщину вашого народу та її вплив на історію вашої країни?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.1.3. Чи володієте ви знаннями про провідні тенденції розвитку світової спільноти в сучасних умовах (інтеграційні, міграційні, глобалізаційні та інші процеси) та очікувані наслідки?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.1.4. Чи володієте ви знаннями про історію, культуру, традиції, державні символи, ментальність власного народу?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.1.5. Чи володієте ви знаннями про історію, культуру, традиції, ментальність представників інших країн і народів?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.1.6. Чи володієте ви знаннями про історію, національні особливості представників інших культур, народностей, етносів, що проживають на території України (гуцулів, русинів, угорців, євреїв, чехів, лемків, тощо), їх цінності, моральні норми, заборони?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.1.7. Чи володієте ви знаннями про особливості культурних груп, з якими ви взаємодієте у такій мірі, що це дозволяє вам мінімізувати непорозуміння при комунікації з ними та максимізувати міжкультурну взаємодію?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.1.8. Чи володієте ви знаннями про провідні проблеми міжнародних (міжнаціональних) відносин, що мають місце в сучасному світі?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.1.9. Чи володієте ви знаннями про роль і значення міжкультурного виховання у гармонізації і гуманізації міжнародних відносин і міжкультурної взаємодії в сучасному світі?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.1.10. Чи володієте ви знаннями про міжнародні організації та міжнародні правила міждержавної та міжкультурної взаємодії?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**Показник 2: усвідомлення (розуміння) сутності, змісту, мети і важливості МК**

**2.2.1 Чи усвідомлюєте Ви сутність, зміст та важливість міжкультурної компетентності?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.2.2. Чи розумієте (усвідомлюєте) Ви роль і значення міжкультурної компетентності у попередженні та ліквідації міжкультурних конфліктів, зла і насилля в сучасному світі?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.2.3. Чи розумієте Ви вплив культури на розвиток людської цивілізації та світогляд, поведінку і мислення людей?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.2.4. Чи замислюєтеся (чи розумієте) Ви складність і глобальність проблем розвитку людської цивілізації, які зумовлені міжкультурними відмінностями на сучасному етапі її розвитку?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.2.5. Чи розумієте Ви відмінності та схожості (подібності) між власною культурою й культурою представників інших народів?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.2.6. Чи розумієте Ви необхідність і доцільність вивчення і визнання особливостей культури народів, етносів, національних меншин, їх проявів (моральних норм, заборон, правил поведінки і спілкування), що проживають на території України?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.2.7. Чи розумієте і усвідомлюєте Ви необхідність вивчення і толерантного ставлення до культурних відмінностей і особливостей клієнтів, з якими вам доведеться працювати (наприклад, національних, вікових, релігійних тощо) у процесі професійної діяльності?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.2.8. Чи володієте Ви технологіями попередження (запобігання) та подолання міжкультурних розходжень, відмінностей психології, потенційних бар'єрів міжкультурної взаємодії між вами, як фахівцем і клієнтом /клієнтами у процесі професійної діяльності?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.2.9. Чи володієте Ви технологіями запобігання та подолання міжкультурних розходжень і бар'єрів міжкультурної взаємодії між членами міжкультурної команди студентів ЗВО?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**2.2.10. Чи володієте Ви технологіями подолання культурних установок, норм, правил і упереджень) власної культури?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.



### **Блок 3: Діяльнісний компонент МК**

#### **Діяльнісно-практичний критерій**

#### **Показник 1: здатність до професійної діяльності в міжкультурному середовищі**

Мета: виявити рівень готовності студентів до роботи у міжкультурному середовищі та діагностувати рівень розвиненості поведінкової гнучкості майбутніх фахівців соціономічних професій.

**3.1.1. Чи готові Ви до життєдіяльності в міжкультурному середовищі за умови необхідності постійної взаємодії з представниками різних культур, національностей, етнічних груп?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.1.2. Чи володієте Ви професійно зумовленими знаннями, необхідними для успішного виконання професійних функцій і ролей у міжкультурному середовищі?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.1.3. Чи володієте Ви технологіями професійної діяльності, необхідними для успішного виконання професійних функцій і ролей у міжкультурному середовищі?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.1.4. Чи готові Ви до виконання професійних завдань і функцій в умовах міжкультурного середовища при взаємодії з представниками різних культур, національностей, етнічних груп?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.1.5. Чи володієте Ви професійно зумовленими вміннями здійснювати моніторинг виробничої ситуації й аналізувати її з врахуванням міжкультурного контексту?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.1.6. Чи здатні Ви розпізнати ознаки культурного шоку?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.1.7. Чи здатні Ви розробити стратегії подолання культурного шоку?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;

5.- однозначно так.

**3.1.8. Чи здатні Ви розробити і реалізувати етапи міжкультурної адаптації?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.1.9. Чи готові ви до професійної діяльності у складі міжкультурної команди фахівців з представниками різних культур, національностей, етнічних груп?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.1.10. Чи готові Ви до роботи у міжкультурній команді студентів (волонтерський загін, студентське наукове товариство, розробка соціального проекту, тощо)?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**Показник 2: розвинена поведінкова гнучкість**

**3.2.1. Чи вмісте Ви порівняти власну поведінку з поведінкою представників інших культур та народів, які проживають (перебувають) на території України?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.2.2. Чи вмісте Ви обирати оптимальну модель поведінки відповідно до міжкультурної ситуації?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.2.3. Чи готові Ви свідомо змінити звичну модель поведінки відповідно до ситуації міжкультурної взаємодії розвиненість поведінкової гнучкості?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.2.4. Чи вмісте Ви слухати з терпінням і наполегливістю іншу людину (інших людей)?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.2.5. Чи вмісте Ви дивитись на світ очима інших людей, не засуджувати інших людей?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.2.6. Чи вмієте Ви передбачати результати професійних дій і вчинків з врахуванням міжкультурного контексту?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.2.7. Чи вмієте Ви демонструвати гнучкість під час взаємодії з представниками інших культур та народів, навіть якщо це суперечить Вашим правилам і принципам?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.2.8. Чи вмієте Ви коригувати свою поведінку для того, щоб проявити толерантність і не образити почуття і переконання представників інших культур?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.2.9. Чи вмієте Ви коригувати свій зовнішній вигляд і одяг для того, щоб набути відповідного вигляду і не образити представників інших культур та народів?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**3.2.10. Чи умієте Ви аналізувати й порівнювати модель власної поведінки з моделями поведінки, що притаманні представникам інших культур та народів?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

#### **Блок 4: Комунікативний компонент МК**

##### **Професійно-комунікативний критерій**

##### **Показник 1. Оволодіння знаннями про сутність, зміст і особливості міжкультурної комунікації**

**4.1.1. Чи розумієте Ви важливість і необхідність міжкультурного діалогу в сучасному світі і суспільстві?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.1.2. Чи володієте Ви знаннями про сутність, зміст і особливості міжкультурної взаємодії і міжкультурного діалогу в сучасному світі?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.1.3. Чи Ви є зацікавленими до побудови міжкультурної взаємодії і міжкультурного діалогу, чи маєте бажання співпрацювати з представниками різних культур, національностей, етносів, релігійних конфесій)?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.1.4. Чи умієте Ви у процесі спілкування проявляти гуманізм, повагу до клієнта, щирість, тактовність, доброзичливість, толерантність, незалежно від його національності, етнічного походження та ін.?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.1.5. Чи проявляєте Ви зацікавленість (ініціативу) у взаємодії та спілкуванні з представниками інших культур та народів, які перебувають на території України (навчаються у Вашому ЗВО)?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.1.6. Чи умієте Ви оптимально обирати та застосувати комунікативні засоби залежно від ситуації спілкування (дотримання норм етикету у процесі комунікації на побутовому та професійному рівнях)?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.1.7. Чи умієте Ви робити порівняння важливих аспектів власної мови і культури та мови і культури представників інших культур та народів, які перебувають на території України?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.1.8. Чи здатні проявляти гуманізм, щирість, тактовність, доброзичливість, толерантність повагу до одногрупників, однокурсників, незалежно від їх національності, етнічного походження?.**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.1.9. Чи володієте Ви здатністю проявляти гуманізм, повагу, щирість, тактовність, доброзичливість, толерантність до клієнтів під час виробничої (навчальної) практики, незалежно від їх віку, національності, етнічного походження?**

1. - однозначно ні;

2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.1.10. Чи вмієте Ви приймати на себе різні ролі, щоб поводитись відповідним чином у різних міжкультурних ситуаціях?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
5. - однозначно так.

**Показник 2. Розвиненість комунікативних вмінь**

**4.2.1. Схарактеризуйте рівень Вашої готовності до міжкультурного діалогу, налагодження міжкультурної взаємодії й співпраці з представниками різних культур, національностей, етносів, релігійних конфесій?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.2.2. Чи вмієте спілкуватися та налагоджувати міжкультурну взаємодію (на основі наявних міжкультурних знань, навичок та ставлень)?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.2.3. Чи володієте Ви знаннями іноземної мови (іноземних мов)?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.2.4. Чи володієте Ви методикою, що допомагає вивчити мову та культуру представників інших культур та народів, які перебувають на території України?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.2.5. Чи вмієте Ви адекватно тлумачити комунікативну поведінку представників іншої культури з метою запобігання непорозуміння?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.2.6. Чи вмієте Ви правильно добирати і застосовувати мовні засоби (мовні кліше) залежно від ситуації спілкування з представниками іншої культури?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;

5.- однозначно так.

**4.2.7. Чи здатні (готові) Ви до зміни власної комунікативної поведінки залежно від ситуації в інтерактивному процесі?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.2.8. Чи вмієте Ви вести діалог у процесі професійної міжкультурної взаємодії, визначати проблеми, проблемні ситуації професійного характеру, що пов'язані з міжкультурністю середовища, конструктивно їх розв'язувати та ін.?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.2.9. Чи володієте Ви навчальними стратегіями коригування власної поведінки для вивчення мови та культури представників інших культур та народів, які перебувають на території України?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**4.2.10. Чи використовуєте Ви знання іноземної мови, різних норм культури у побутових та робочих міжкультурних ситуаціях?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**Блок 4: Конативний компонент МК  
Рефлексійно-особистісний критерій  
Показник 1: здатність до рефлексії**

Мета: виявити рівень рефлексії та виховання в собі рис і якостей характеру, які сприятимуть якісному виконанню майбутніми фахівцями їх професійних функцій у міжкультурному середовищі.

**5.1.1 Чи здатні (готові) Ви до пізнання чужої культури, взаємодії з представниками іншої культури?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.1.2. Чи є Ви психологічно налаштовані на кооперацію, взаємодію і професійну співпрацю з представниками іншої культури?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.1.3. Схарактеризуйте рівень вашої здатності (готовності) легко та швидко вступати в психологічно близьку взаємодію з клієнтом/співрозмовником, представником іншої культури?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.1.4. Чи здатні (готові) Ви пристосовуватися до «іншої» культури, сприймати психологічні, соціальні та інші міжкультурні відмінності?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.1.5. Чи здатні (готові) Ви до трансформації власних установок відповідно до зміни зовнішніх обставин міжкультурного контексту?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.1.6. Чи розвинена у Вас поведінкова гнучкість, здатність змінювати свої погляди, здатність до компромісу, до співчуття?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.1.7. Чи здатні Ви бути емпатійним, емоційно відгукуватися на проблеми, з якими звертаються клієнти, особливо на проблеми, що спричиняють непорозуміння на міжкультурному та міжнаціональному підґрунті?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.1.8. Чи здатні Ви толерантно ставитися до іншої культури та її представників?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.1.9. Чи задні Ви боротися з психологічним стресом, володіти своїми емоціями?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.1.10. Чи здатні Ви проявляти міжкультурну толерантність, психологічну готовність до взаємодії з представниками інших національностей та етносів на основі терпимості та згоди; сприйняття культурного плюралізму?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;

3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**Показник 2: Сформованість значущих особистісно-професійних якостей**

**5.2.1. Чи здатні (готові) Ви до побудови довірливих відносин з представником/представниками іншої культури?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.2.2. Чи здатні (готові) Ви до професійної співпраці з представниками іншої культури?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.2.3. Чи здатні (готові) Ви до особистісного (сусідського) пристосовування з представниками іншої культури?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.2.4. Чи здатні (готові) Ви до критичного мислення, вміння формувати і обстоювати власну життєву і професійно спрямовану позицію в міжкультурному середовищі, поважаючи і враховуючи при цьому позицію інших людей/іншої людини?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.2.5. Чи здатні (готові) Ви висловлювати і обстоювати професійно спрямовану позицію в міжкультурному середовищі, враховуючи при цьому позицію і переконання людей/іншої культури й інших поглядів та переконань?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.2.6. Чи володієте ви здатністю (умінням) до самоаналізу та самооцінки власної поведінки і результативності професійних дій у міжкультурному середовищі, вмінням здійснювати моніторинг конкретної ситуації в умовах міжкультурного середовища, критично аналізувати власні професійні дії та приймати обґрунтоване рішення для успішного вирішення професійних завдань та виконання професійних функцій та ролей?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.2.7. Чи здатні (готові) Ви до зміни своєї поведінки відповідно до зміни чи вимог міжкультурного контексту?**

1. - однозначно ні;



2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.2.8. Чи здатні (готові) Ви усвідомлювати себе як фахівця і особистість, що є одночасно носієм як національної культури так і носієм і провісником (пропагандистом) міжкультурності (розуміння, визнання і захист культурних та національних відмінностей (звичаїв, традицій)?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.2.9. Чи здатні (готові) Ви усвідомлено оцінити власний рівень міжкультурного розвитку?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**5.2.10. Чи здатні (готові) Ви до життєдіяльності в умовах міжкультурного середовища за умови необхідності постійної взаємодії з представниками різних культур, національностей, етнічних груп?**

1. - однозначно ні;
2. - скоріше ні, аніж так;
3. - скоріше так, аніж ні;
4. - так;
- 5.- однозначно так.

**Дякуємо за відповіді!**

Матеріали до лекції з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація». Кредит 1. Культура міжнародного співіснування. «Виховання культури толерантного співіснування та спілкування» Толерантність як результат міжкультурної компетентності) (англ. мовою)

### **Lecture 1. Educating the culture of tolerant coexistence and communication**

Questions for discussion:

1. Why educate for tolerance?
2. Intolerance and the cycle of violence
3. Nurturing signs of hope: the conditions of tolerance
4. Tolerance in the classroom in every subject, at every level and in every country
5. The role and impacts of the mass media

#### *1. Why educate for tolerance?*

“Educate our children and young people with a sense of openness and comprehension toward other people, their diverse cultures and histories and their fundamental shared humanity; teach them the importance of refusing violence and adopting peaceful means for resolving disagreements and conflicts; forge in the next generations feelings of altruism, openness and respect toward others, solidarity and sharing based on a sense of security in one's own identity and a capacity to recognise the many dimensions of being human in different cultural and social contexts. A peaceful future depends on our everyday acts and gestures. Let us educate for tolerance in our schools and communities, in our homes and workplaces and, most of all, in our hearts and minds.” Federico Mayor, Director-General of UNESCO (From his address at the dedication of the Beit-Hashoah Museum of Tolerance, Los Angeles, 8 February 1993)

Societies educate to serve socially constructive purposes. Often those purposes relate to particular goals or problems. The larger society it is to serve is our emerging global community, addressed in its diversity. World society, having emerged from the decades of the Cold War, enjoyed for a short time the hopes that the end of this struggle was the beginning of an era in which the destructive consequences of that conflict and the deep divisions imposed by global economic inequities might be addressed. These hopes were sorely tested, however, by the eruption of regional conflicts and the hostilities among peoples which fragmented nations and drastically changed the political arrangement of the world as it had been for nearly half a century. All over the globe, intergroup tensions, religious hostilities and ethnic conflicts erupted. Many long-standing conflicts previously overlooked came to world attention. Deep hatreds, some of which had previously healed over in reconciliations that permitted distinct ethnic groups to live together in peace and co-operation, surfaced in behaviours and were voiced in the media and conferences; communities exploded into warfare. The process of settling the disputes, reconciling the hostilities and reconstructing the societies will be one of the most difficult human society has ever undertaken. It may be the greatest challenge ever faced by those who seek to educate for peace. Educators cannot shrink from facing the realities of history, nor can they avoid the responsibility of taking up the challenge posed by the reconciliation process to those who plan and carry out the social learning process. These conflicts, along with problems of poverty that have accelerated migration rates, have swelled the numbers of refugees seeking asylum and migrants seeking work in countries and communities that had once been primarily monocultural. Multi-culturalism emerged, often unanticipated, as a social condition that affected many communities and had a major impact on their schools. Classrooms have become microcosms of the cultural diversity of global society and crosscultural understanding has become a primary requirement of a healthy learning climate in schools around the world. For many schools, these new circumstances posed difficult challenges. Some have made of the challenges an opportunity to educate for a harmonious multi-culturalism that is envisioned as the positive pluralism of a culture of peace. Cross-cultural understanding must be learned. Reconciliation must be learned. And each, in its turn, requires that tolerance be learned and practised.

As UNESCO's Director-General indicates, tolerance is integral and essential to the realisation of human rights and the achievement of peace. In its most simple and fundamental form, tolerance is according others the rights to have their persons and identities respected. The modern political and social values out of which the present international standards of human rights have evolved were first articulated in a call for tolerance as fundamental to the maintenance of social order. The Western political philosophers articulated the necessity of tolerance to a society that could no longer tolerate the intolerance and strife of the religious wars of the sixteenth and seventeenth centuries. The recognition of tolerance as a fundamental component of peace among nations was a significant part of the historical climate that led to the emergence of the first modern rights declarations that culminated three centuries later in the Universal Declaration of Human Rights.

A major function of democracy is to facilitate political change and mediate political differences without violence. Thus, the element of democracy becomes essentially interlocked with peace, human rights and tolerance. The achievement of these four values in the world society would constitute the basis of a culture of peace'. Any culture is fundamentally the result of learning. Education is that learning which is planned and guided by cultural values. A culture of peace thus requires an education planned and guided by the values of peace, human rights, democracy and, at its very core, tolerance. Given the present epidemic of intolerance, education for a culture of peace, should focus on that essential value.

Who can help to educate for tolerance? Every element of the community can contribute to educating for tolerance and every element can participate in observing. Town councils could set up a week of events to celebrate the diverse groups in the community and what they have brought to communal life. Various citizens' organisations and cultural groups could take responsibility for particular aspects of the observation. Churches, temples, mosques, synagogues and religious organisations could organize programmes on religious tolerance, hold interreligious dialogues and set up guidelines for teaching interreligious respect in the community schools. School authorities could introduce this guide to parents and teachers' organisations, asking for suggestions about how the guidelines and directions could be adapted to the local situation. Parents and members of local organizations who have special experiences or knowledge of intolerant - what it is like and how to respond to it - or who work for human rights could volunteer to share these experiences in school assemblies and classrooms. Community and social workers could develop action programmes to assess and confront problems of intolerance that affect their localities and clients. Churches and schools could provide the venues for programmes to review and look for solutions to local issues and problems of intolerance in the community. Assistance to and solidarity with victims of intolerance on the part of parents and community are likely to be the most powerful instruction in education for tolerance that the young could receive. Teacher educators, both pre-service and inservice, particularly those offering courses in the philosophical or social foundations of education, could use this course in their classes to introduce students and practising teachers to the concept of tolerance as an essential social value and an important learning goal for social education. Classroom teachers and non-formal educators could use this course as a handbook for teaching methods, goals and guidelines. They could also develop their own methods and materials to be shared with other educators in the revised and extended guide.

For study and discussion: The following questions are to help guide discussion in such study and are appropriate for students: What kind of society might we have if we were to achieve a culture of peace? How might such a culture manifest itself in our family lives, communities, national politics and international relations? What relationship do you perceive between tolerance and peace? Could human rights be realized without a social commitment to tolerance? Is there, in your opinion, a significant relationship between human rights and democracy? What are your own personal and communal concerns about the issue of tolerance? How do these concerns relate to tolerance on a global scale? Can you make connections between your own concerns and the achievement of world peace?

## *2. Intolerance and the cycle of violence*

Tolerance is not an end but a means; it is the minimal essential quality of social relations that eschew violence and coercion. Without tolerance, peace is not possible. With tolerance, a panoply of positive human and social possibilities can be pursued, including the evolution of a culture of peace.

Intolerance derives from the belief that one's own group, belief system or way of life is superior to those of others. It can produce a range of consequences from simple lack of civility or ignoring

others, through elaborate social systems such as Apartheid, or the intentional destruction of a people in the perpetration of genocide. All such actions originate in the denial of the fundamental worth of the human person. Thus the overriding goal of education for tolerance is an appreciation and respect for the human dignity and integrity of all persons. This is the core value of all human rights theory and international human rights standards; it is the main motivation behind efforts to achieve peace and the inspiration for democratic forms of government; it is the antithesis of intolerance. Intolerance is a symptom that carries the potential of a life-threatening social illness, violence. Violence is a pathology that requires the mobilisation of all possible efforts to protect the health and well-being of society. While 'preventive medicine' in the form of comprehensive lifelong education for peace, human rights and democracy is the most effective remedy, efforts also need to be made to respond effectively to the earliest symptoms. Policy-makers, educators, indeed all citizens, need to be able to recognize the symptoms or indicators of intolerance and take appropriate action.

Whatever the agent, be it a community organization, a school system or an individual teacher who undertakes to educate for tolerance, that agent will need to assess and take into consideration the degree and type of intolerance that may be present in the environment in question. Indicators or 'symptoms' of intolerance can serve as tools for assessment and as a basis for teaching about intolerance. The symptoms defined below are listed somewhat in order of severity, but they do not represent a progression. One or more, or even all, may exist at the same time. Each, as it becomes apparent, serves as a warning that other symptoms may be present or are likely to follow. If these symptoms exist in a community, they probably exist in the schools. Teachers should be on the alert for them in their classrooms. When children exhibit these symptoms in attitudes and behaviours in the classroom or schoolyard, teachers should take note, but be prudent in their initial reactions. Children, especially younger ones, may be replicating attitudes from their homes and/or the community at large. Seldom are they the originators of prejudices and dehumanizing attitudes and behaviours. When the behaviour is a blatant violation of rights, it may be dealt with directly, but even then it is important to refrain from preaching and moralising, trying instead to explain and call for reflection on the consequences of the symptom. In teaching how to recognize intolerance, it is useful to start with general descriptions and cases other than the actual ones that occur in the community where the teaching takes place. Then, through discussion and exploration, the teacher can lead into the elements of intolerance that directly relate to the students' own lives. The best of such teaching facilitates the students themselves discovering and 'naming' these instances of intolerance. Students should always be helped to understand the general concepts defined in the following indicators as well as the specific examples and be provided with information on other examples of the same concept. It is important that students comprehend intolerance as a problem of many societies, a global problem, and that they realize that by addressing present symptoms in their schools and communities, they can contribute to reducing the severity of a worldwide problem, thereby gaining knowledge of use to themselves and their societies over many years.

Some symptoms of intolerance and their behavioural indicators:

Language: Denigrations and pejorative or exclusive language that devalues, demeans and dehumanises cultural, racial, national or sexual groups. Denial of language rights. Stereotyping: Describing all members of a group as characterized by the same attributes - usually negative. Teasing: Calling attention to particular human behaviours, attributes and characteristics so as to ridicule or insult. Prejudice: Judgement on the basis of negative generalisations and stereotypes rather than on the actual facts of a case or specific behaviours of an individual or group. Scapegoating: Blaming traumatic events or social problems on a particular group. Discrimination: Exclusion from social benefits and activities on primarily prejudicial grounds. Ostracism: Behaving as if the other were not present or did not exist. Refusal to speak to or acknowledge the other, or their culture (includes ethnocide). Harassment: Deliberate behaviours to intimidate and degrade others, often intended as a means of forcing them out of the community, organization or group. Desecration and effacement: Forms of defacement of religious or cultural symbols or structures intended to devalue and ridicule the beliefs and identities of those to whom these structures and symbols are meaningful. Bullying: Use of superior physical capacity or greater numbers to humiliate others or deprive them of property or status. Expulsion: Officially or forcefully expelling or denying right of entrance or presence in a place, social group, profession or any place where group activity occurs, including those upon which survival depends, such as places of employment or shelter, etc. Exclusion: Denying possibilities to meet

fundamental needs and/or participate fully in the society, as in particular communal activities. Segregation: Enforced separation of people of different races, religions or genders, usually to the disadvantage of one group (includes Apartheid). Repression: Forceful prevention of enjoyment of human rights. Destruction: Confinement, physical abuse, removal from area of livelihood, armed attacks and killings (includes genocide).

As any educator can readily recognise, some of these symptoms occur in all groups and arenas where intolerance can erupt. Forms of these behaviours occur in schools from the earliest grades through the final years even in universities, as well as businesses, other institutions and society at large. In introducing these concepts in a learning process, educators might begin with newspaper stories they have selected or that the learners or group members select. Try to describe various specific incidents so it is clear what actually constitutes the behaviours that indicate intolerance. As indicated, the learning might start with more remote cases and ultimately come to 'storytelling' and reporting of the learners' own experiences and the instances of intolerance found in their own groups, classes and communities. Once the intolerance is recognised, responses should be addressed. It is best, however, to have some indicators of tolerance so that the responses can be directed not only at eliminating intolerance, but most especially at encouraging the development of tolerance.

The manner in which intolerance can be assessed as violations of human rights can be seen in some of the major forms of intolerance that have been addressed by human rights movements, by international standards and by education for tolerance. Some severe sorts of intolerance are: *Sexism*: Policies and behaviours that exclude women from full participation in society and from enjoyment of all human rights; rationalized by the assumption that men are humanly superior to women. *Racism*: Denial of human rights on the basis of race, rationalized by the assertion that some racial groups are superior to others. *Ethnocentrism*: Exclusion on the basis of culture or language; rationalised by the notion of different levels of value and 'advancement' - among cultures. *Anti-semitism*: Attitudes and behaviours of prejudice, discrimination and persecutions perpetrated against Jews. *Nationalism*: Belief that one nation is superior and has rights over others. *Fascism*: Belief that the state should not tolerate dissent or diversity and has the authority to control the lives of citizens. *Xenophobia*: Fear and dislike of foreigners and those of other cultures; belief that 'outsiders' will harm the society. *Imperialism*: Subjugation of one people or peoples by another, for control of the subjugated people's wealth and resources. *Exploitation*: Use of people's time and labour without fair recompense; imprudent and wasteful use of resources and the natural environment. *Religious repression*: Enforcement of a particular faith or its values and practices and the favouring of members of that faith over others, rationalized by the notion that the faith in question is the only authentic interpretation of religious or spiritual truth.

### *3. Nurturing signs of hope: the conditions of tolerance*

Since conditions of tolerance do not readily seize our attention, we need to have some notions of how to recognise and encourage the practice of tolerance. Here, too, there are some indicators that can be used as both tools of assessment and the basis of designating goals for learning tolerance. If the indicated conditions of tolerance are not present in your class, school or community, educators and community leaders could initiate steps to integrate education towards their achievement into public policy guidelines and educational programmes.

Some hopeful signs of tolerance and their social indicators:

*Language*: Absence of racial, ethnic, and gender epithets. Media and texts use gender-neutral language and refrain from prejudicial adjectives and verbs in descriptions of events and persons. Minority languages are employed in education and media. *Public order*: Characterized by equality among persons, i.e., equal access to social benefits, public activities, and educational and economic opportunities for all groups, men and women, racial, ethnic, religious, young and old, social classes, etc. *Social relations*: Based on mutual respect for the human dignity of all in society. *Political processes*: Essentially democratic with equal opportunity for participation of minorities, men and women. *Majority-minority relations and indigenous people*: The society or the particular group (school, business, etc.) intentionally provides space for exchanges among and between majority and minority groups; assures that the cultural integrity and languages of minorities are preserved and their use encouraged; human dignity and all rights of persons belonging to minorities and indigenous people

are respected. *Communal events, historical observations, etc.*: Such public events involve all who are concerned in both planning and participation. Sensitivity to the historic consequences to all concerned is demonstrated in observing historical events, national holidays, etc. *Cultural events and manifestations*: All cultures of the society have opportunities to celebrate their traditions and are represented in all national and community cultural events. *Religious practices*: All are free to observe the practices of their religious faiths so long as the rights and integrity of others are respected. No one is required to participate involuntarily in religious observances. *Intergroup co-operation*: Common concerns of the entire community are addressed by all groups. Solutions to public problems and controversies are co-operatively sought by all groups as are the common social goals. Thus, inter-ethnic and inter-religious dialogues on common problems and group relations are part of the community discourse.

Tolerance is perceived as an abstraction. It is usually described as an attitude or a social condition. Neither definition, however, can be applied in the absence of the other. Tolerance, as a social condition, depends upon tolerance as an attitude widely held within the society. If tolerance is a condition sought or valued by a society, the attitude will be equally valued and regarded as a socially desirable attribute. Thus, as with all socially desirable attributes, the society will educate its people to value and exercise the attitude.

Even with the help of social indicators, tolerance is abstract, and hard to measure and observe. Intolerance is simple to see, especially when it results in the violation of human rights. We can easily assess the consequence of intolerance in embittered human relations, severely destructive social discrimination of all forms and its eruption into violent, frequently lethal conflict. But such is not the case with tolerance, for tolerance in its fundamental forms requires not only the observable conditions described in the previous section and explicit action to assure them; it also requires refraining from and restraining the humanly destructive consequence of intolerance manifest in both personal behaviours and public policies. Tolerance is the very core of social responsibility in a pluralist society. It is the concepts and standards of human rights that specify the forms and goals of social responsibility which designate what conditions are intolerable and what behaviours are to be restrained.

Tolerance can be viewed in both negative and positive terms. One aspect of tolerance is its being the antidote to intolerance. Negative, aggressive or exclusionary responses must be restrained within persons and societies. Indeed, the value of tolerance holds persons and societies responsible for such restraint. Human rights standards and laws articulate some of these specific restraints in indicating what governments cannot do to citizens and what citizens must refrain from doing to other citizens. Such restraint is the minimal level of respect for others below which persons and societies fall into intolerance and the violation of human rights. Positive tolerance calls for responsible action to create the conditions of tolerance that are integral to the realization of human rights and peace. In education, it calls for the cultivation of attitudes of openness, positive interest in differences and respect for diversity, sowing the seeds of the capacities for recognising injustice, taking steps to overcome it, resolving differences constructively and moving from situations of conflict into reconciliation and social reconstruction.

#### *4. Tolerance in the classroom in every subject, at every level and in every country*

School or 'schooling' in the sense of intentional instruction which socializes children and youth, whether it takes place within or outside a school, is the most direct means for teaching social values. Thus, it is this institution in whatever form it takes that must assume much of the responsibility for education toward social goals. Schools then can be arenas of community building as well as instructors for tolerance. They must be places in which tolerance is practised as well as taught. If schools are to be such places, they will need principles and guidelines for tolerance.

*Principles for the practice of tolerance in schools*: The following is a list of the 'ingredients' of anti-racist education as it is being developed by the Anne Frank Foundation (the Netherlands). 1. School responsibility [to educate for tolerance]. 2. Positive approach to ethnicity. 3. Learning to think inclusively. 4. Integrating intercultural education. 5. Focusing on similarities. 6. Combating racism on a broad front. 7. Creating a positive school atmosphere.

Tolerance, like all other aspects of education for peace, human rights and democracy, can and should be brought into the schools through two fundamental approaches - through explicit instruction designed to achieve the intended learning goals and through infusion of the themes, ethics and

behaviours of tolerance throughout the schooling experience. Every subject area and activity offers possibilities for communicating to students the concepts, values and practices that tolerance contributes to the formation of communities. The school is itself both a community and a learning laboratory for participation in the larger communities at local, national and global levels.

The learning of languages is one of the most fruitful avenues for education for tolerance and mutual understanding. Indeed, only in the mastery of its language can another culture be understood fully and truly. Study of language involving study of the history and culture of a people offers opportunities for lessons in some of the following topics: Cultural values and the experiences and events which have influenced their formation. Social customs and institutions, viewed in comparative terms that illustrate the different ways in which human universals such as family structure, celebrations, occasions of mourning and so forth are expressed. Reading aloud, poetry, epics or the words of national hymns as a basis for reflection on how a person has responded to its common experience.

The teaching of history has often been a factor in developing attitudes of hostility, exclusion and prejudice towards others. Most national histories, having been presented to a people from their own perspective, have given little or no attention to how events may have appeared to other groups. Often the experience of women and minorities have not been recounted. In most histories, more attention has been given to war and conflict than to peace and co-operation. Thus, in educating for tolerance, special measures must be taken to revise and supplement standard histories. Education for tolerance in the sciences at the secondary level provides an appropriate basis for introducing and exploring issues related to the responsibilities that go with knowledge. As students learn the history of the twentieth century, they will discover that the sciences have been used to serve the ends of intolerance as well as the relief of suffering and injustice. As they acquire scientific knowledge, they will be called to make choices of how to use their knowledge. The suggestions here relate to raising questions of ethics and responsibility

In those subjects that form the content basis of education for citizenship, education for tolerance should be based on the international human rights standards, the possibilities for their implementation and the obstacles to their realisation. There are a very wide variety of teaching practices for these purposes.

Tolerance of others takes many forms. At its core is respect for the others' right to be themselves and be accepted by their communities. Such acceptance is important for a feeling of self-worth and for one's human dignity. The need for respect and acceptance is a human universal that applies to all ages and all cultures. The cultivation of 34 Tolerance: the threshold of peace these qualities is an important attribute of community building and should be integrated into children's earliest education.

##### *5. The role and impacts of the mass media*

*Mass communication* is the exchange of information via a mass medium (for instance radio, television, newspapers, and so forth) from one or a few individuals to an audience of many. The scholarly field of mass communication centers on understanding the effects of mass media messages on individuals who are exposed to these messages. Intercultural communication scholars are particularly interested in whether the media help (1) to maintain an individual's culture or (2) to assimilate the individual into the broader society in which the individual is living.

Although newspapers and magazines had existed for several decades previously, the first mass communication research began in the United States about the time that radio was introduced. From that point, the mass media increased exponentially. The first commercial radio station was founded in 1920 in Pittsburgh. Ten years later 46 percent of U.S. households owned radios; by 1940 this figure reached 82 percent. In the decade of the 1950s, television spread to most households in the United States. Today, the mass media of newspapers, radio, and television reach almost everyone every day, making the United States a media-saturated society.

In the years after World War I, the number of foreign-language newspapers decreased sharply. A primary factor in the decline was that the emphasis on assimilation at that time meant that the second generation offspring of immigrant parents rarely learned their parents' language. The newspapers effectively provided a transition between the two cultures, with an emphasis on providing newcomers with the information necessary to establish themselves as members of their new culture. In

order to avoid discrimination against them as strangers, immigrants learned the language and assumed the culture of the larger group.

As we already know, cultures must communicate their content to future generations if they are to survive. The socialization process works through society's institutions: the family, peer groups, schools, and religious institutions. The media are major players in communicating culture. They offer steady streams of information in appealing formats, capturing the attention of children over long periods of time—more time than is often spent with parents or teachers. Entertainment, including television, comic books, music, movies, and Internet chat groups, carries potent messages about politics, economics, and social behavior.

Because culture is not stagnant, the means of communicating attitudes and values often create their own contributions to the culture. The media as an institution reinforce a culture's beliefs and values. As a powerful channel transmitting cultural norms, the media can also generate new attitudes that become part of the general culture. One small indication of the influence of television was its power to rearrange living room. When introduced in the 1950s, this artifact became a focal point and furniture was grouped accordingly. Television influenced nonverbal behavior, family interactions, and leisure patterns. In providing a range of cultural information to children, the electronic media also blurred the lines between childhood and adulthood that existed previously. Ease of use and the demands of programming to fill hours of broadcast time meant that multiple topics from which children had been shielded previously were available at the flip of a power button.

Most individuals rely on the mass media for perceptions of others with whom they do not have regular interpersonal contact. Thus the media play a major role in forming and maintaining stereotypes. If journalists do not share the cultures of the society whose news they report, then society will not see itself reflected accurately in the news. In an ideal world, the media would serve as mirrors of society, accurately conveying the reality of different cultures to their audience. This is not the current state of affairs.

Reports about certain nations like Japan, Germany, and England appear far more frequently in the U.S. media than their population or economic size would seem to justify. Other nations such as Mexico and Canada, which border the United States and are very important trading partners, appear in the news only rarely. When the developing nations of Latin America, Africa, and Asia are covered by the U.S. media, the news is usually negative and mainly concerns wars, military coups, and disasters.

Although the growth of cable and satellite broadcasting has curtailed the monolithic power of the major networks that existed through the 1980s, the mainstream mass media still can counteract the effects of specialized media. The expansion of media outlets has allowed Univision, for example, to gain a strong foothold, but think of other cultures that do not have the same economic and political strength as the Latino population. Are they as well represented? Are they represented at all? The bulk of U.S. advertising dollars still goes to programs and networks dominated by mainstream U.S. culture. In a media-saturated society, what are the effects of an endless stream of images on viewers and listeners? What are the prevalent images projected? What values are reflected? Imagine a Pakistani child watching television in Chicago, or a Navajo child in Gallup, or an Indonesian child in San Diego. Depending on the amount of time spent watching the media, the child will copy the speech mannerisms of television characters, adopt their clothing styles, and beg his/her parents for the toys, sweetened drinks, and other products advertised on television. Even if the child's family members speak their own language at home, cook native recipes, and consider themselves to be Pakistani, Navajo, or Indonesian, their child is likely to grow up with a self-image as a European American. Such is the potent process of assimilation, driven in part by the ubiquitous nature of the dominant mass media.

Who gathers and produces the news and who appears in the mass media have an important impact on society. In an ideal world, people of color would be represented in the media in the same proportions as in the populations that the media serve. In the media of the United States, this ideal is far from being reached, although progress is being made in recent decades.

The underrepresentation of ethnic groups in the media is not in the economic interest of the media. The experience of the Los Angeles Times maps what may happen as demographics change. When the media do not have a workforce that reflects the audience that they seek to serve, news coverage is unbalanced and ethnic groups in the audience tune out. General newspapers have been particularly hard hit. With the growth of new media forms such as the Internet, and facing competition



from evening television news, many of the general-circulation newspapers have disappeared, especially big-city afternoon newspapers. Few U.S. cities have more than one newspaper today. In the late 1990s, only 62 percent of adults in the United States read a daily newspaper, down from 75 percent 20 years previously. Some of the lost readership has been recovered by special-interest publications.

The effects of the mass media on intercultural relations are not easy to characterize. The messages they communicate often depend on the perceptions of the audience. Communities and societies are made up of forces that pull people together and forces that push them apart. In the 1930s, Herbert Blumer viewed the broadcast media as the bulwark of social solidarity. From this view, the insistently omnipresent, standardizing influence of the media was a means to counteract disruptive forces. Today, new communication technologies support the creation of interest groups that often promote their own interests to the exclusion of all others. Both positions can harm efforts to exchange culturally different views.

The contributions of the media to the assimilation process will continue to be a focus of intercultural communication researchers. The opportunities and risks inherent in the ability of the media to reach limitless audiences supply rich veins to tap in the exploration of how culture is communicated. The remainder of this chapter looks at a unique group of people whose experiences clearly illustrate the pervasive influence of culture.

*Recommended literature:*

1. Людина у полікультурному суспільстві : навч.-метод. посіб. для викладачів вищих навчальних закладів з курсу за вибором для студентів соціогуманітарних спеціальностей / [О. І. Пометун, Л. Ю. Султанова та ін.]. – К. : “Інжиніринг”, 2010. – 248 с.

2.. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. / В. М. Манакін. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 288 с.

3. Міжкультурна освіта / за ред. А. Климович. – Варшава : “Орт друк”, 2004. – 176 с.

4. Пришляк О.Ю. Міжкультурна комунікація: навч. посібник для студентів закладів вищої освіти / О. Ю. Пришляк. – Тернопіль : Вектор, 2018. – 232 с.

5. Carson D. A. The Intolerance of Tolerance. Eerdmans; Reprint edition (2013). – 196 p.

6. Mio, J. S., Barker, L. A., & Tumambing, J. S. Multicultural psychology: Understanding our diverse communities (3rd ed.). New York, NY: Oxford University Press, 2012. – 539 p.

7. Fischer E. Peoples and Cultures of the World / Edward Fischer. – Washington: The Teaching Company, 2009. – 148 p.

8. Fowler, S. M., & Mumford, M. G. Intercultural Sourcebook: Cross-cultural Training Methods. Interactional methods of role plays, cultural contrast, and simulation games, and the cognitive methods of critical incidents, cultural assimilators and case studies, 1995.

9. Gushina, T. Fundamentals of Intercultural Communication: method. instructions /T. Gushina. - Kostroma: Publishing House of the fire. state. tehnol. University Press, 2015. – 130 p.

10. Gust, J., & McChesney, J. M. Learning About Cultures: Literature, Celebrations, Games and Art Activities. Carthage, IL: Teaching & Learning Company, 1995.

11. Hall E.T. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans / E.T. Hall. – Boston: Nicholas Brealey Publishing, 1991. – 196 p.

12. Kim Y.Y. Intercultural communicative competence / Y.Y. Kim; S. Ting-Toomey & F. Korzenny // Cross-cultural interpersonal communication. – California: Sage Publications, 1991. – P. 259–275.

13. Milord, S. Hands Around The World: 365 Creative Ways to Build Cultural Awareness and Global Respect. Milwaukee: Gareth Stevens, 1999.

## Зміст он-лайн курсу «Міжкультурна компетентність»

Блок 1.	<b>Основи міжкультурної компетентності</b> <b>Basics of intercultural competency</b>
Завдання 1.	<b>Давайте ближче познайомитись!</b> <b>Let's start by getting to know each other a little better!</b> Please take a moment to tell us about yourself.
Завдання 2.	<b>Перевірте свій рівень міжкультурної компетентності.</b> <b>Test your intercultural competence!</b> <a href="https://www.londonschool.com/lsc/resources/intercultural-quiz/">https://www.londonschool.com/lsc/resources/intercultural-quiz/</a> Find out how culturally competent you are in our interactive quiz.
Завдання 3.	<b>Важливість міжкультурної компетентності.</b> <b>The importance of intercultural competence.</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YMyofREc5Jk">https://www.youtube.com/watch?v=YMyofREc5Jk</a> Let's take about 20 minutes and catch an overview of the importance to develop intercultural competence before we begin to take specific steps in starting intercultural development. Following viewing the video, please reflect on these four questions: 1. How do you feel after watching the video? 2. What did you learn from what Mr. Riccardi shared about perceiving that your own assumptions may not be the same as others who are culturally different from you? 3. What is the single most important reason for you to develop intercultural competence?
Завдання 4.	<b>Вплив стереотипів у нашому житті.</b> <b>The Danger of a Single Story.</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg">https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg</a> Nigerian writer Chimamanda Adichie describes the effects that labels can have on how we think about ourselves and others.
Завдання 5.	<b>Обговорення.</b> <b>Discussion.</b> In the twenty minute video, Adichie describes the powerful impression the multitude of British stories made on her as a young girl growing up in Nigeria. She argues that inherent in the power of stories, is a danger—the danger of only knowing one story about a group. “The single story creates stereotypes, and the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story.” Author Chimamanda Ngozi Adichie uses the phrase “single stories” to describe the overly simplistic and sometimes false perceptions we form about individuals, groups, or countries. Her novels and short stories complicate the single stories many people believe about Nigeria, the country where she is from. <u>Create an identity chart for Chimamanda Adichie.</u> Which labels on the chart represent how she sees her own identity? Which ones represent how some others view her? What does Adichie mean by a “single story”? What examples does she give? Why does she believe “single stories” are dangerous? Is there a single story that others often use to define you? Can you think of other examples of “single stories” that may be part of your own worldview? Where do those “single stories” come from? How can we find a “balance of stories”?
Завдання 6.	<b>Вступ до культури.</b> <b>Introduction to Culture</b>

	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=yt30p69wasU">https://www.youtube.com/watch?v=yt30p69wasU</a></p> <p>A necessary step in developing intercultural competence is to have a very clear understanding of oneself as a cultural being, to understand what our own culture is and how it affects us day-to-day. Following viewing the video, please reflect on these questions: What did you learn from the video? What was new for you?</p>
Завдання 7.	<p><b>5 речей, які слід знати перед тим, як поїхати до України</b> <b>The 5 Things To Know Before You Go To UKRAINE</b></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=V-2yY_FV4FM">https://www.youtube.com/watch?v=V-2yY_FV4FM</a></p> <p>Look at Ukrainian culture as if you were a foreigner. Following viewing the video, please reflect on these questions: 1.How do you feel after watching the video? 2.Which of the following is true about Ukrainians?</p>
Завдання 8.	<p><b>10 культурних універсалів.</b> <b>The 10 Cultural Universals</b></p> <p><a href="https://owlcation.com/social-sciences/How-to-Accept-and-Respect-other-Cultures?li_source=LI&amp;li_medium=m2m-rcw-owlcation---education">https://owlcation.com/social-sciences/How-to-Accept-and-Respect-other-Cultures?li_source=LI&amp;li_medium=m2m-rcw-owlcation---education</a></p> <p>There are certain things that are a part of every culture. These things are called cultural universals. Let's read the article and answer the following questions: 1.How to Be Culturally Responsive? 2. What examples of differences in cultural norms are unclear ? 3. How do you feel when someone doesn't make eye contact with you?</p>
Завдання 9.	<p><b>15 основних культурних відмінностей між Заходом та Сходом, про які ви не знали.</b> <b>The 15 Main Cultural Differences Between the West and East (China) You Didn't Know</b></p> <p><a href="https://www.workandliveinchina.com/cultural-differences-between-the-west-and-china/">https://www.workandliveinchina.com/cultural-differences-between-the-west-and-china/</a></p> <p>In fact, the cultural differences between the West and China are so obvious that you might be surprised or even shocked the first time you come to China. At the same time, the culture gap is quite expected. The West and the East (China) are opposite sides of the world, and this is the first reason for their difference.</p>
Завдання 10.	<p><b>Модель культурного айсберга.</b> <b>Cultural Iceberg Model</b></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=woP0v-2nJCU">https://www.youtube.com/watch?v=woP0v-2nJCU</a></p> <p>In 1976, Edward T. Hall developed the iceberg analogy of culture. The 'iceberg' model of culture uses the metaphor of the iceberg to make the complex concept of culture easier to understand. Like an iceberg, only the 'tip' of culture is visible (observable) to the eye; while the bulk of what makes up cultural identity is submerged (unobservable).</p>
<b>Блок 2.</b>	<b>Навігація по різних культурах</b> <b>Navigating across different cultures</b>
Завдання 1.	<p><b>Пригоди міжкультурного спілкування</b> <b>Intercultural Communication Adventure</b></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=PSt_op3fQck">https://www.youtube.com/watch?v=PSt_op3fQck</a></p> <p>What makes for good intercultural communication? What is cross cultural awareness? Why are diversity issues important? Well, let Little Pilot help you discover the answers as he navigates the globe in his cultural cockpit with the help of a diversity dashboard.</p>
Завдання 2.	<p><b>Що сприяє міжкультурному спілкуванню?</b> <b>What makes for good intercultural communication?</b></p> <p>Following viewing the video, please reflect on these four questions: 1. How do</p>

	<p>you feel after viewing the video? 2. What did you learn from what Dr. Swallow presented? 3. What is the single most important reason for you to navigate different cultures?</p>
Завдання 3.	<p><b>Міжкультурне ставлення, знання та вміння.</b>  <b>Intercultural attitudes, knowledge, and skills.</b>          Intercultural communication is a difficult concept because culture itself is complex. Read a summary of the six intercultural constructs. Which of these six constructs do you believe is your strongest?</p>
Завдання 4.	<p><b>Міжкультурна відкритість.</b>  <b>Intercultural openness.</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=48RoRi0ddRU">https://www.youtube.com/watch?v=48RoRi0ddRU</a>          Intercultural openness is an attitude reflecting your willingness to interact with cultures different from your own. Openness also refers to your receptivity to interacting with diverse people and your degree of willingness to suspend judgement of people different from you. This video defines and clarifies intercultural openness.</p>
Завдання 5.	<p><b>Розвиток допитливості.</b>  <b>Developing curiosity.</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VMwjscSCcf0">https://www.youtube.com/watch?v=VMwjscSCcf0</a>          Intercultural curiosity is an attitude of willingness to learn more about different cultures. You ask questions and seek answers to those questions about diverse cultures. Following viewing the video, please reflect on question: What did you learn from what Valerie Hoeks shared about her experience in using her curiosity about cultural differences to build relationships with culturally different others, especially coming to understand Guanxi?</p>
Завдання 6.	<p><b>Самосвідомість та поведінка.</b>  <b>Self-awareness and behavior.</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=l-Yy6poJ2zs">https://www.youtube.com/watch?v=l-Yy6poJ2zs</a>          In what ways does our cultural self-awareness drive our behaviors?          Julien S. Bourrelle in the first half of this 12 minute TedX video argues that we can relate to a different culture in three ways of believing your cultural behavior is the only right behavior, isolating yourself from cultural differences, and adapting your way to fit in with cultural differences. So the question is, are you self-aware of which of these three ways do you practice when experiencing cultural diversity?          Following viewing the video, please reflect on these four questions:          How do you feel after the first six minutes of this video?          What did you learn from what Julien S. Bourrelle presented about insights into your meta-cognition of your own cultural self-awareness regarding confronting, complaining, or conforming?</p>
Завдання 7.	<p><b>Рамки культурного світогляду.</b>  <b>Worldview cultural frameworks.</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=cVqDQ7mA2nM#t=20.2414683">https://www.youtube.com/watch?v=cVqDQ7mA2nM#t=20.2414683</a>          Following viewing the video, please reflect on these four questions: How do you feel after watching the first half of this video? What did you learn from what Dato Gogichaishvile shared targeting knowledge of cultural worldview frameworks. How does Dato Gogichaishvile's talk on cultural worldview frameworks relate to the real world?</p>
Завдання 8.	<p><b>Культурна різноманітність - як і чому різні культури покращують наш світ.</b>  <b>Cultural Diversity- How &amp; Why Diverse Culture Makes Our World Better?</b></p>

	<p><a href="https://diversity.social/cultural-diversity/#gsc.tab=0">https://diversity.social/cultural-diversity/#gsc.tab=0</a>  Read the article and answer the question: What did you learn from this assignment? Why is Cultural Diversity Important?  "We have become not a melting pot but a beautiful mosaic. Different people, different beliefs, different yearnings, different hopes, different dreams." Jimmy Carter</p>
Завдання 9.	<p><b>Розуміння інших культур.</b>  <b>Understanding other Cultures.</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TWrhWTQXI6Y">https://www.youtube.com/watch?v=TWrhWTQXI6Y</a>  Watch the video and think about how you respect people from other cultures.</p>
Завдання 10.	<p><b>Обговорення.</b>  <b>Discussion</b></p>
<b>Блок 3.</b>	<p><b>Розвиток невербальної та вербальної комунікації</b>  <b>Developing nonverbal and verbal communication</b></p>
Завдання 1.	<p><b>В чому важливість вербального спілкування?</b>  <b>What is the importance of verbal communication?</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=488ZBeaGo6s">https://www.youtube.com/watch?v=488ZBeaGo6s</a>  Poet Ali provides insight into the importance of clear communication to bridge cultural differences and diversity. Following viewing the video, please reflect on these four questions: How do you feel after viewing the video? What did you learn from Poet Ali's talk? Please share your example of incorrectly perceived verbal communication.</p>
Завдання 2.	<p><b>Культура та стилі спілкування.</b>  <b>Culture and Communication Styles.</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=z0cnnB8Jyng">https://www.youtube.com/watch?v=z0cnnB8Jyng</a>  Intercultural non-verbal &amp; verbal communication are presented in this short 3 minute video. Following viewing the video or reviewing the transcript, please reflect on the question: What did you learn about intercultural non-verbal &amp; verbal communication?</p>
Завдання 3.	<p><b>Міжкультурна емпатія.</b>  <b>Intercultural empathy.</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RT5X6NIJR88">https://www.youtube.com/watch?v=RT5X6NIJR88</a>  Roman Krznaric addresses the need for intercultural empathy and to step into the shoes of others who are culturally different from ourselves in the first half of his 17 minute TedX talk. What did you learn from what Roman Krznaric advocates on empathy in the video? Please share the example of empathy you identified.</p>
Завдання 4.	<p><b>Міжкультурна компетентність - вміння співпереживання.</b>  <b>The intercultural competency skill of empathy.</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=rHkZiNwY6UE&amp;t=4s">https://www.youtube.com/watch?v=rHkZiNwY6UE&amp;t=4s</a>  The intercultural competency skill of empathy is described in this 1 minute video. Following viewing the video or reading the transcript, please reflect on these three questions: What did you learn about the skill of intercultural empathy? How does the intercultural competency skill of empathy relate to the real world?</p>
Завдання 5.	<p><b>Вербальне / невербальне спілкування.</b>  <b>Verbal / Non-verbal Communication.</b>  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=akfatVK5h3Y">https://www.youtube.com/watch?v=akfatVK5h3Y</a>  In this video, you will get to know about the differences between verbal and non-verbal communication. Along with that, we have also discussed the</p>

	meaning and types of verbal communication, with examples. Similarly, non-verbal communication has been explained.
Завдання 6.	<b>Типи невербальної комунікації.</b> <b>Types of Nonverbal Communication.</b> <a href="https://www.verywellmind.com/types-of-nonverbal-communication-2795397">https://www.verywellmind.com/types-of-nonverbal-communication-2795397</a> A substantial portion of our communication is nonverbal. Experts have found that every day we respond to thousands of nonverbal cues and behaviors including postures, facial expressions, eye gaze, gestures, and tone of voice. From our handshakes to our hairstyles, nonverbal details reveal who we are and impact how we relate to other people.
Завдання 7.	<b>Практика невербального спілкування.</b> <b>Practicing non-verbal communication.</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=eoW53zvWBqw">https://www.youtube.com/watch?v=eoW53zvWBqw</a> Video about the differences between non-verbal communication in different cultures.
Завдання 8.	<b>Обговорення</b> <b>Discussion</b>
<b>Перевірка вашого розуміння</b> <b>Checking your understanding</b>	
<b>Додаткові матеріали</b> <b>Additional materials</b>	

*Джерело: Розроблено автором дослідження*

**Типові завдання для студентів з навчальної дисципліни  
«Народознавство (етнопедагогіка) у соціальній роботі»**

1. Підберіть певний засіб народного виховання (звичай, свято), обґрунтуйте його виховне значення та запропонуйте фрагмент заходу на занятті.

2. Підготуйте презентацію: міні-лекції; фрагмент бесіди; фрагмент виховного заходу з використанням педагогічної спадщини за певним напрямом.

3. Користуючись моделлю Беррі, визначте власну етнічну ідентичність та складіть модель менталітету.

4. Розробіть засоби соціально-педагогічної діяльності, що впливатимуть на формування етнічної ідентичності чи подолання маргінального типу етнічної ідентичності.

5. Знайдіть казку або оповідання, що розкриває виховні традиції певного народу.

6. Складіть порівняльну таблицю: «Характеристика засобів народного виховання в народних традиціях Середньої Азії та Казахстану».

7. Підготуйте доповідь і фрагмент використання певного заходу етнопедагогічної спадщини кримсько-татарського народу у процесі виховання.

8. Підберіть засіб української обрядовості, що можна використовувати у соціальному вихованні особистості в умовах громади.

9. Підберіть засіб української обрядовості, що можна використовувати в корекційно-реабілітаційній роботі або профілактиці дезадаптації.

10. Розробіть сценарій роботи соціального педагога з дітьми, що схильні до девіантної поведінки, або дітьми з ООП з використанням засобів з паперу.

*Джерело: Розроблено автором дослідження*

### Завдання «Практикум міжкультурної допитливості» із он-лайн курсу «Міжкультурна компетентність»

Це завдання є можливістю практикувати міжкультурну допитливість. Виберіть культуру, відмінну від вашої власної, про яку ви хочете більше знати. Далі сформууйте список власних питань про цю різну культуру. Тепер за допомогою Інтернету шукайте правильні відповіді. Ось декілька потенційних тем для ставлення запитань:

1. Релігійні вірування та ставлення людей до надприродного
2. Політична влада та здійснення керівництва в управлінні
3. Поняття справедливості, покарання та правильної поведінки
3. Виховання дитини та традиційні процеси акультурації
4. Економічний розвиток та поділ праці
5. Обряди (святкування), ритуали та церемонії
6. Виразність та стиль у мистецтві
7. Харчові переваги та правила щодо споживання їжі
8. Невербальні моделі спілкування та жести
9. Концепція місця та ролі людини у світі
10. Міфи та для пояснення основних цінностей
11. Поширення ідей про красу, любов, правду, дружбу та вірність
12. Поняття скромності та стилів та поведінки одягу, що відповідають віку
13. Час та його відносна важливість
14. Проблеми з приводу індивідуальних та колективних привілеїв та відповідальності
15. Поняття про особистий простір та конфіденційність
14. Визначення статі та пов'язані з ними обов'язки та ролі.

*Джерело: Розроблено автором дослідження*



**Завдання «Чи комфортно мені?» з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація» (англ. мовою)**

*\*Джерело : [8].*

Activity set 6. “How comfortable am I?”

Indicate the following statements on a scale of 1-4, with 1 - Being not comfortable at all, 2 - Uneasy, 3 - Fairly comfortable, 4 - Being completely comfortable.

1. You visit your grandparent in Crimea.
2. A friend invites you to go to a gay bar.
3. You go to the gay bar and a person of the same sex asks you to dance.
4. A homeless man approaches you and asks for change.
5. Your new roommate is Palestinian and Muslim.
6. A group of young Black men are walking toward you on the street.
7. Your Ukrainian history teacher speaks with a pronounced Russian accent.
8. Your new roommate is Jewish.
9. Your sister invites her new boyfriend home to dinner. He is a female-to-male transsexual.
10. You arrive at church to discover your new pastor is a woman.
11. Your dentist is HIV positive.
12. Your English teacher is a Muslim woman who wears a headscarf and full length robe.
13. The young man sitting next to you on the airplane is Arab.
14. Your new roommate is gay/lesbian.
15. The woman sitting next to you on a plane weighs 150 kg.
16. Your new supervisor is Iranian.
17. Your math tutor is a 62 years old woman.
18. Your brother's new girlfriend is a single mother.
19. Your family buys a flat in a predominantly Black neighborhood.
20. A child in the class in which your son is teaching is HIV positive.
21. You discover that the cute young woman that you are attracted to is actually a man.
22. Your sister becomes a Buddhist.
23. You discover your teenage brother kissing a male friend.
24. Your Black roommate gets a full scholarship.
25. The two other students in your Accounting project group are animal rights activists.
26. Your new roommate has been in prison.
27. The school leader in your area is putting herself through school by exotic dancing.
28. A Thai immigrant student invites you to dinner with her family.
29. Your residence hall floor is doing community service at a homeless shelter.
30. You are asked to prepare a presentation on Diversity for your community.

---

<sup>8</sup> Pryshlyak O. Intercultural communication: навч. Посібник для студентів та викладачів закладів вищої освіти. Тернопіль : Вектор, 2018. – 228 с.

**Завдання «Що я знаю про культуру?» з навчальної дисципліни  
«Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація»  
(англ. мовою)**

\*Джерело: [9].

Activity set 19. “What do I know about culture?”

Directions: Answer the questions.

*Circle A for each statement with which you agree or D for each statement with which you disagree.*

A D 1. One’s culture and one’s race are usually one and the same.

A D 2. Culture consists exclusively of a group’s art, music, dance, food, language and dress.

A D 3. Cultural groups are generally mutually exclusive of one another.

A D 4. Cultural traits tend to have a genetic base.

A D 5. In general, people who speak the same language are members of the same cultural group.

A D 6. People are usually aware of all of the rules of their culture.

A D 7. Culture is expressed exclusively by one’s verbal behaviour.

A D 8. The only significant components of one’s oral language are vocabulary and rules on pronunciation and grammar.

A D 9. Each individual has his/her own culture.

A D 10. There are universal norms for acceptable communicative behaviour within Europe.

A D 11. Culture always exists and never changes.

A D 12. Culture is exclusively the patterns of ideas

---

<sup>9</sup> Pryshlyak O. Intercultural communication: навч. Посібник для студентів та викладачів закладів вищої освіти. Тернопіль : Вектор, 2018. – 228 с.

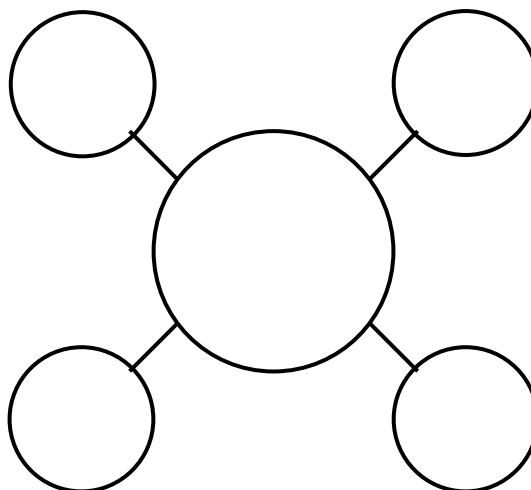
**Завдання «Кола моєї мультикультурності» з навчальної дисципліни  
«Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація»  
(англ. мовою)**

\*Джерело: [10].

Activity set 8. “Circles of my multicultural self”.

*This activity requires 20 min. Purpose:* The Circles activity engages participants in a process of identifying what they consider to be the most important dimensions of their own identity. Stereotypes are examined as participants share stories about when they were proud to be part of a particular group and when it was especially hurtful to be associated with a particular group.

*Preparation:* Distribute copies of **The Circles activity**



1. Share a story about a time you were especially proud to identify yourself with one of the descriptors you used above. 2. Share a story about a time it was especially painful to be identified with one of your identifiers or descriptors. 3. Name a stereotype associated with one of the groups with which you identify that is not consistent with who you are. Fill in the following sentence: I am (a/an) \_\_\_\_\_ but I am NOT (a/an) \_\_\_\_\_

*Instructions:*

Ask participants to pair up with somebody they do not know very well. Invite them to introduce each other, then follow these steps:

1. Ask participants to write their names in the center circle. They should then fill in each satellite circle with a dimension of their identity they consider to be among the most important in

<sup>10</sup> Pryshlyak O. Intercultural communication: навч. Посібник для студентів та викладачів закладів вищої освіти. Тернопіль : Вектор, 2018. – 228 с.

defining themselves. Give them several examples of dimensions that might fit into the satellite circles: female, student, athlete, Ukrainian, Jewish, Muslim, brother, educator, etc.

2. In their pairs, have participants share two stories with each other. First, they should share stories about when they felt especially proud to be associated with one of the identifiers they selected. Next, they should share a story about a time it was particularly painful to be associated with one of the identity dimensions they chose.

3. The third step will be for participants to share a stereotype they have heard about one dimension of their identity that fails to describe them accurately. Ask them to complete the sentence at the bottom of the handout by filling in the blanks: "I am (a/an) \_\_\_\_\_ but I am NOT (a/an) \_\_\_\_\_." Provide your own example, such as "I am a Christian, but I am NOT a radical right Christian." Instructions for steps 1, 2, and 3 should be given at once. Allow 8-10 minutes for participants to complete all three steps, but remind them with 2 minutes remaining that they must fill in the stereotype sentence.

4. Probe the group for reactions to each other's stories. Ask whether anyone heard a story she or he would like to share with the group. (Make sure the person who originally told the story has granted permission to share it with the entire group.)

5. Advise participants that the next step will involve individuals standing up and reading their stereotype statement. You can either simply go around the room in some order or have people randomly stand up and read their statements. Make sure that participants are respectful and listening actively for this step, as individuals are making themselves vulnerable by participating. Start by reading your own statement. This part of the activity can be extremely powerful if you introduce it energetically. It may take a few moments to start the flow of sharing; so allow for silent moments.

6. Several questions can be used to process this activity: 1. How do the dimensions of your identity that you chose as important differ from the dimensions other people use to make judgments about you? 2. Did anybody hear somebody challenge a stereotype that you once bought into? If so, what? 3. How did it feel to be able to stand up and challenge your stereotype? 4. (There is usually some laughter when somebody shares common stereotype such as "I may be Arab, but I am not a terrorist") 5. Where do stereotypes come from? 6. How can we eliminate them?

*Facilitator Notes:* The key to this activity is the process of examining one's own identity and the stereotypes associated with that identity, then having one's own stereotypes challenged through others' stories and stereotype challenges. Encourage participants to think about the stereotypes they apply to people and to make a conscious effort to think more deeply about them, eventually eliminating them. As with most activities, it can be especially effective if you participate while you facilitate. If you are willing to share your own experiences, participants are more likely to feel open to share their own. It is crucial, especially for the final part of the activity when participants are sharing their stereotypes, to allow for silences. People will be hesitant to share initially, but once the ball starts rolling, the activity carries a lot of energy. Allow time at the end for participants to talk more about whatever stereotype they shared. After everyone has shared their stereotype challenge, announce that anyone who would like to share another one can do so.

**Завдання «Цільова/нецільова група» з навчальної дисципліни «Міжкультурна компетентність та міжкультурна комунікація» (англ. мовою)**

\*Джерело: [11].

Activity set 26. “Target/Non-target activity”

Target/non-target is the activity that addresses the many stereotypes that exist in our society in a manner that is powerful and personal. It is the activity that requires those involved to participate by placing themselves in cultural or ethnic groups to which they feel they belong. A group will be announced by the facilitator, participants will self identify as a member of the Target group, cross a line and face the people who do not self identify as members of the target group (the Non Target group), and the facilitator will read a list of stereotyped attributes of the Target group. At the end, there will be conversations facilitated. This is a powerful activity and all are encouraged to participate.

*Outline*

- Welcome to Target/Non-Target
- Rules of the activity
  1. No Talking. This is a silent activity.
  2. No Laughing. I, as a facilitator will not be saying anything that is funny. Laughing is a defense mechanism and laughing could offend somebody in the room and make them not identify with a Target Group. (You may want to allow the group the laugh now and get it out of their system).
  3. The Room is divided into two halves by a line of tape on the middle of the floor. One side of the room is the “Target Area” and the other side of the room is the “Non-Target Area.”
  4. At the beginning, everyone should be standing in the Non Target Area.
  5. When I read the name of a group, the people who self identify as members of that group are to leave the Non Target Area and enter the Target Area. The people who enter the Target Area should turn around and face the people in the NonTarget Area.
  6. People must SELF IDENTIFY – please don’t tell people that they belong to a certain group. It is up to them!
  7. Maintain eye contact with participants at all times
  - 8 Once the group has self identified and walked to the Target Area, I will begin reading about this group.
  9. I will then ask the Targets to look at the Non Targets, the Non Targets to look at the Targets, and I will have the Target cross back over into the Non Target Area.

*Script EXAMPLE (for facilitator): “Could all “Vegetarians” please enter the Target Area?” After people who identify as being Vegetarian enter and face the Non-Targets you will read the words, putting them into sentences for a more powerful effect. “Vegetarians are hippies. Vegetarians are fakers and hypocrites. People who are Vegetarian are hyper-sensitive and over-sensitive. They think that everything should adjust to them. Targets look at your non-targets. Non-targets look at your targets.” Pause for a second so people can make eye contact. “You may cross back.” Then call your next group and do the same thing.*

Group Discussion (after activity)

- When the activity is complete, Facilitators facilitate discussion.
- Questions to ask:

---

<sup>11</sup> Pryshlyak O. Intercultural communication: навч. Посібник для студентів та викладачів закладів вищої освіти. Тернопіль : Вектор, 2018. – 228 с.

- How did it feel to stand in the Target Area?
- How did it feel to stand in the Non-Target Area?
- Out of all the times you entered the Target Area, which time did you feel the most uncomfortable?
- Was there ever a time that you stayed in the Non-Target Area, even though you felt that you belonged in the Target Area?
- Were there times when you were not sure whether or not you belonged?
- When you looked over into the Target area and made eye contact with someone you know, and the narrator was reading all those stereotypes about your friend? How did that make you feel?
- How can we recognize when our brain is giving us stereotypes?
- Why is it important to recognize and understand that we are using stereotypes?

*Groups:*

**Vegetarians** -hippies -fakers -hypocrites -hyper-sensitive -(over-sensitive) think that everything should adjust to them

**People from the Country** -dumb -hick -uneducated -speak with a tweak -all have big gardens - huge families - racists

**Smokers** -dirty -inconsiderate -stinky -polluters -Sexy -hot headed -emotional -strong willed -harsh/abrasive personalities

**Extremely Thin People** -don't take care of themselves -must be anorexic or bulimic -are sick -malnourished -lucky -exercise freaks **East Ukrainians** -thieves -can't be trusted -alcoholics -drug abusers -lazy -loud -speak Russian - pretend to not understand Ukrainian - make people feel uncomfortable - rude, inconsiderate -superior attitude -no manners -impatient - no hospitality -poor or come from low income families -women are promiscuous sex objects

**Jews** -stingy or tight with money -always look for a good deal -going to hell (for killing Jesus) -oppress women -have big noses/dark hair

**Wealthy People** -spoiled snobs -racist & superficial -lazy/have no work ethic -treat everyone like they work for them -they expect to buy their way out

**Exchange Students** -think that the system of education they are exchanging from is superior -think that all students are stupid and lazy -pretend to not understand English/Ukrainian -exclude others and only hang out with other exchange students -constantly talk about how much better things are in their country

**Tattooed or Body Pierced** -trashy -head-bangers -druggies -sexually deviant -smokers -low class

**Environmentalists** -tree hugging hippies -vegetarians -young extremists -hypocrites -pushy and/or critical

**Women** -only good for sex -too emotional -can't keep secrets -use sex to manipulate men -shallow, airy -giggly and immature -materialistic -insincere and gossipy -whores and sluts if they have several sexual partners -weak and need men to take care of them -% battered by husbands/partners - caretakers to children -bad drivers -less interested in sex than men -learning to become educated baby sitters

**People with learning disabilities or ADD** -really just lazy -stupid -have no social skills -hyper -on medication -just don't study -are failing out of school -blame everything that happens to them on their disability

**Black People** -loud and obnoxious -criminals -violent -very emotional -all come from single parent homes -have poor role models -racists -lazy -don't care about education, just here to party -pay for friends -think that they are more attractive to women -all haze their pledges

**Fine Arts Students (music, art, voice)** -can't cut it academically -have an easy load -aren't serious about life/can't make a career choice -only social involvement is their field -lazy -dreamers, and aren't realistic

**Students on Financial Aid** -are taking away from everyone else's education -don't have to be as academically sound as others as long as they are needy -are lazy and should just work their way

through school -get their aid because of their race, gender, or athletic ability -don't appreciate their education because they don't have to think about the hardships of paying for it or working for it

**People who went to or go to Private Colleges or Universities** -their parents pay their way - think they are better than everyone -drive expensive cars -rich -snotty -don't have a job because they still get allowance -sheltered

**Blondes** -have more fun -manipulate men -stupid or air-headed -pre-occupied with appearance -teases -sexy -get what they want because of good looks

**People who Wear Glasses** -smart -understand computers -read all the time -teacher's pets -4 eyes -have little or no social skills -nerds **Children of Divorce** -can't maintain a significant or long term relationship -have low self esteem -don't have stable role models -have a hard time making a commitment to a decision -% have their own marriages end in divorce -feel that the divorce is their fault -accustomed to getting what they want by manipulating the situation

**Athletes** - get special privileges and a better deal -need tutoring -winning is everything -only care about training -are not career oriented -obsessed with good health -on steroids -males are oversexed -females are asexual or lesbians -have eating disorders

**Fat People** -lazy -are not physically capable of taking care of themselves -slobs/pigs -eat more than other people -can't handle high pressure jobs -don't care about themselves -over compensate for their weight by being too loud or too quiet -have very low self esteem -have never had a loving relationship because they are not attractive to other people or because their self esteem is so low that they are afraid of physical contact.

**People with Physical Disabilities** -use their disabilities to gain favors -are not as bad off as they make it seem -% on welfare or government aid -are not normal -are angry at people who are not disabled -are not productive -bitter and have a bad attitude

**People who are Pro-Life** -Religious fanatics -just looking for a cause to fight -living in the dark ages -believe that killing unborn babies is wrong but killing abortion doctors is okay -will not listen -want to push their values on everyone else -Anti-feminist -all men, or they are women who are controlled by a man

**People who are Pro-Choice** -baby killers -selfish -uncaring -have no morals -don't listen -radical feminists -all women

**Men** -the only social interaction they are comfortable with is sports talk -insensitive - considered macho if they have several sexual partners -believe women are good for only one thing - feel that women are incompetent -bad communicators -afraid to express emotions other than anger - obsessed with control (self control as well as control over situations)

**Asian men** -over-achievers -they push their children too far -quiet and reserved -arranged marriages -eat rice with every meal -either extremely rich or work as servants -Karate experts -wise

**White Men** -believe that equality and diversity in the work place only takes jobs from qualified people (i.e. white men) and gives them to others based solely on their race/gender -they have dominant control over politics and big business and work to maintain that control -they believe they should be the "head of the house" based solely on their gender -they believe that a woman who has had several sexual partners is a whore -% beat their wives or partners -homophobic -sexist -racist -insecure

**Children of Alcoholics** -abused mentally and physically -% become alcoholics themselves - have no good role models -ashamed of their home and family -care givers and martyrs -attention getters (to cover up or hide what is really going on) -easy to manipulate (vulnerable) -low self esteem -perfectionists and try to bring order to all the groups and events they are involved in

**Black Men** -are all athletes -irresponsible -they are not smart academically so they have to rely on others to pass their classes -they are late -% abandon their children -violent -lazy -materialistic - wear loud bright orange/yellow and green clothing in order to draw attention to themselves -form black focus groups in order to separate themselves from others -they call attention to everything that is not calling attention to black culture, racist

**Catholics** -believe that all others are going to hell -worship ideals (Pope) -are told what to believe and don't think for themselves -condemning/judgmental -fanatics -intolerant -close-minded

**White People** -have power and use it to oppress others - have never been effected by discrimination and therefor are against equal opportunity employment - racist - rich - are all afraid if they look the wrong way they will be perceived as racist - don't have strong female role modes compared to other ethnic groups

**Agnostics "those who do not believe in a 'God'"** -Evil, Devil Worshipers -Going to Hell - Don't have any sense of spirituality -have no ethics -were raised in a bad home -have no morals or role models

**Confident Women** -aggressive -man haters -over compensate, assuming that everyone around them is looking down -lesbians -think they are a man and need to be in charge -feminist -want to run everything and tell everyone what their business should be

**Feminists** -man haters -can't get a man -separatists -trouble makers -members of militant equal rights groups - sexist -bitchy -have no sense of humor -Nazi feminists -single or divorced

**Gays, Lesbians & Bisexuals** -promiscuous -molesters -sexually deviant -butch and fag -carry, spread and are responsible for AIDS -should not be parents -do not have significant or long relationships -want special rights -bisexuals are not able to make up their mind.