

Пришляк Оксана Юріївна

**ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

Тернопіль 2021

УДК 378.091.2:316.47]:005.336.2-052

П 75

Рецензенти:

Волкова Наталія Павлівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля»;

Логвиненко Тетяна Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та спеціальної освіти Дрогобицького державного університету імені І. Франка;

Атрощенко Тетяна Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету.

*Рекомендовано до друку вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(протокол № 4 від 24.11.2020 р.)*

Пришляк О. Ю.

П 75

Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: теоретичний контекст: монографія / за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2021. 556 с.

ISBN

У монографії узагальнено наукові підходи до трактування суті міжкультурної компетентності, схарактеризовано провідні теорії та моделі міжкультурної взаємодії та міжкультурної компетентності; здійснено аналіз особливостей професійної діяльності фахівців соціономічних професій у міжкультурному середовищі; здійснено концептуалізацію міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; схарактеризовано професіограму фахівця соціономічних професій; визначено структуру й основні компоненти міжкультурної компетентності; теоретично обґрунтовано систему формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Описано концептуальні засади мультикультурної освіти і професійної підготовки фахівців до роботи у міжкультурному середовищі у закладах освіти США, Канади і країнах Європейського Союзу.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, дослідникам міжкультурної компетентності та професійної підготовки фахівців соціономічних професій, викладачам, аспірантам, студентам закладів вищої освіти.

УДК 378.091.2:316.47]:005.336.2-052

© Пришляк О.Ю. 2021

© ФОП Осадца Ю.В., 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ I. ПРОБЛЕМА МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ	9
1.1. Філософські і культурологічні засади дослідження проблеми міжкультурної освіти	9
1.2. Освіта у ХХІ столітті: міжкультурний аспект	35
1.3. Понятійно-термінологічне поле дослідження міжкультурної компетентності як наукової дефініції	54
Висновки до першого розділу	81
РОЗДІЛ II. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ДО РОБОТИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	84
2.1. Концептуальні засади міжкультурної освіти і професійної підготовки фахівців до роботи у міжкультурному середовищі у документах міжнародних об'єднань й організацій	84
2.2. Особливості упровадження міжкультурної освіти в країнах Північної Америки	110
2.3. Досвід підготовки фахівців соціальної сфери до роботи в міжкультурному середовищі у країнах Європейського Союзу	129
Висновки до другого розділу	155
РОЗДІЛ III. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	158
3.1. Теорії міжкультурної взаємодії та міжкультурної компетентності	158
3.2. Підходи дослідників щодо моделювання міжкультурної компетентності. Аналіз композиційних та коорієнтаційних моделей	181
3.3. Характеристика адаптаційних, причинно-наслідкових моделей та моделей розвитку	197
Висновки до третього розділу	216

РОЗДІЛ IV. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ У ЗВО УКРАЇНИ	223
4.1. Особливості професійної діяльності фахівців соціономічних професій в контексті міжкультурності буття сучасної людини	223
4.2. Професіограма фахівця соціономічної професії в контексті формування міжкультурної компетентності	244
4.3. Концептуалізація суті та структури міжкультурної компетентності сучасного фахівця соціономічних професій	259
Висновки до четвертого розділу	279
РОЗДІЛ V. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ	282
5.1. Концепція формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у контексті міжкультурної парадигми освіти	282
5.2. Методологічні підходи до формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у закладі вищої освіти України	304
5.3. Компонентно-структурний аналіз міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій	327
5.4. Обґрунтування системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій	341
Висновки до п'ятого розділу	368
ВИСНОВКИ	372
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	377
ДОДАТКИ	465

ПЕРЕДМОВА

Притаманні сучасному розвитку людської цивілізації процеси інтеграції, міграції і культурної глобалізації з особливою гостротою поставили на порядок денний питання пошуку шляхів і технологій мирного співіснування представників різних культур в мультикультурному суспільстві. Глобалізаційні процеси, наростання міграції у небачених раніше масштабах призводять до влиття у раніше монолітно етнічні народи представників різних етнічних груп зі своїми світоглядними переконаннями, духовними цінностями, традиціями, обрядами, звичаями та релігійними уподобаннями. Важливим наслідком культурної глобалізації і наростаючої хвилі міграції стало виникнення міжкультурної комунікації між представниками різних культур у сферах бізнесу, науки, освіти, культури, туризму тощо. Цивілізоване існування сучасного суспільства у значній мірі залежить від успішності і безконфліктності взаємодій представників різних культур, етнокультурних спільнот, стану процесу гармонізації економічних і культурних взаємовідносин між ними. Конкретика та інтенсивність зазначених взаємодій і взаємовідносин зумовлюється багатьма чинниками, в тому числі і станом їхньої культурної освіченості, толерантності, рівнем міжкультурної компетентності та прагненням до упровадження системи цивілізованих міжкультурних взаємовідносин і компромісів.

У звіті «Ключові компетенції для Європи» за програмою Ради Європи було визначено п'ять ключових компетентностей в освіті, однією з яких є компетентність, пов'язана з життям у багатокультурному суспільстві, для того, щоб попереджувати і контролювати прояви расизму і ксенофобії і сприяти проявам толерантності. Освіта має спонукати розвиток у молодих людей міжкультурних компетенцій, таких як прийняття відмінностей, повага до різноманіття і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій. Таким чином, міжкультурна компетентність є однією зі складових загальної структури ключових компетентностей особистості.

Система професійної підготовки майбутніх фахівців будь якого профілю покликана формувати особистість фахівця, спроможного до виконання професійних функцій і ролей у мультикультурному середовищі, до активної взаємодії із представниками різних культур, спільнот і груп. Формування у майбутніх фахівців соціономічних професій міжкультурної компетентності, здатності і готовності до роботи у міжкультурному контексті набуває особливої гостроти в контексті особливостей їх професійної діяльності та викликів і ризиків, які ставлять перед ними реалії сучасного життя.

На сучасному етапі наукового пошуку наукові дослідження з міжкультурної компетентності, як нової галузі наукових досліджень, виконуються на стику наукових пошуків з соціології культури, культурології, лінгвокраїнознавства, педагогічної синергетики, етнопедагогіки, аксіопсихології, соціальної психології, етнопсихології комунікативістики та інших.

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

- стрімкими темпами й масштабами глобалізаційних та міграційних процесів, що ставлять нові виклики перед фахівцями соціономічних професій щодо необхідності здійснення професійної діяльності у мультикультурному середовищі і недостатнім рівнем їх міжкультурної компетентності;

- замовленням суспільства щодо кваліфікованих фахівців соціономічних професій з високим рівнем сформованості міжкультурної компетентності та недостатньо гнучкою реакцією системи вищої професійної освіти на задоволення цієї потреби;

- потребою фахівця соціономічних професій у сформованості міжкультурної компетентності, як важливої основи загальнопрофесійної компетентності, професійної мобільності, конкурентоздатності, умови успішної особистісної і професійної самореалізації у мультикультурному професійному середовищі та

недостатньою готовністю закладів вищої освіти для забезпечення системного підходу до формування їх міжкультурної компетентності.

Проголошене Україною прагнення стати членом Європейського Союзу ставить нашу державу перед необхідністю реформування сфер суспільного та освітнього життя з метою наближення їх до європейських стандартів. Зasadничі ідеї національної політики України базуються на таких міжнародних документах, як: Конвенція 1951 р. про статус біженців, Конвенція про попередження злочинів геноциду й покарання за них, Конвенція й Рекомендація ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією в сфері освіти, Декларація про ліквідацію всіх форм нетерпимості й дискримінації на основі релігії й переконань, Декларація принципів толерантності, Декларація про права людей, які належать до національних або етнічних, релігійних або мовних меншин, Декларація ЮНЕСКО про раси й расові заборони, Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації.

Правову основу українського законодавства у сфері регуляції міжкультурних і міжнаціональних відносин складають Конституція України, Декларація прав національностей в Україні, Закон України «Про національні меншини в Україні». У ситуації коли українське суспільство все більше постає як міжкультурне, освіта покликана реалізовувати завдання підготовки молодого людини до життєвого і професійного самовизначення та самореалізації у мультикультурному середовищі.

Аналіз особливостей розвитку міжкультурної освіти фахівців соціальної сфери у світі дозволяє стверджувати, що міжкультурність як суспільний феномен, став невід'ємною складовою суспільного життя і перебуває в центрі пильної уваги науковців та практиків. Активний розвиток та вдосконалення систем підготовки фахівців, їх адаптації до особливостей роботи в міжкультурному середовищі є яскравим підтвердженням цього факту. Кожна країна модернізує системи підготовки фахівців, враховуючи власні традиції та напрацьований досвід.

Базою для теоретичного осмислення і розробки і практичного запровадження формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій є філософські і культурологічні ідеї, теорії соціокультурних реалій в умовах наростаючої культурної глобалізації та процесу формування «мозаїчної культури». Нинішня соціокультурна ситуація в українському суспільстві як ніколи раніше свідчить про те, що в розв'язанні проблем міжкультурного характеру необхідна активна участь фахівців соціономічних професій. Адже саме вони в своїй професійній діяльності працюють із представниками національних меншин, біженцями, мігрантами, створюючи для них можливості і умови адаптації до реалій міжкультурного соціуму. Таким чином очевидність запровадження міжкультурної освіти в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій жодних сумнівів не викликає.

Слово вдячності авторка висловлює науковому консультанту доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену (академіку) НАПН України **Кравцю Володимирі Петровичу**; рецензентам монографії: доктору педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля» **Волковій Наталії Павлівні**; доктору педагогічних наук, професору, завідувачу кафедри соціальної роботи та спеціальної освіти Дрогобицького державного університету імені І. Франка **Логвиненко Тетяні Олександрівні**; доктору педагогічних наук, доценту кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету **Атрощенко Тетяні Олександрівні** за цінні конструктивні поради щодо розглянутої проблеми дослідження та аналізу отриманих результатів наукового пошуку.

РОЗДІЛ I

ПРОБЛЕМА МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

1.1. Філософські і культурологічні засади дослідження проблеми міжкультурної освіти

Характерною ознакою сучасності все більше постає наростаючий процес імміграції, прискорення етнічного перемішування населення, культурне розмаїття. Міжнародні економічні контакти, вплив нових викликів, швидке зростання етнокультурної різноманітності у національно монолітних раніше суспільствах висуває на передній план проблему толерантності співіснування людей різних національностей, релігій, культур у країнах світу.

Сьогодні все активніше відбувається проникнення культурних елементів європейської цивілізації в інші культури, і навпаки, обмін культурно-духовними цінностями наростає, стає все більш інтенсивним. Це дозволяє говорити про початок принципово нового етапу етнічного і культурного розвитку світової цивілізації.

Культура як соціально-духовний феномен завжди відповідає конкретній історичній епосі. Зміст і форми культурних здобутків прямо залежать від соціально-економічних накопичень в житті певних людських співтовариств, а також від результатів особистісних відкриттів у сфері духовно-культурних цінностей. Світові імміграційні процеси, контакти з представниками різних народів світу все активніше змінюють релігійно-етнічну і культурологічну ситуацію в Україні. Все це дозволяє стверджувати про настання епохи активних міжкультурних і духовних контактів різних етносів в Україні, тобто епохи міжкультурності. Зазначена проблематика всі більш активно вивчається науковцями, дискутується на численних конференціях і форумах.

Ідея міжкультурності є предметом постійної уваги світового співтовариства, що знайшло своє відображення в цілому ряді важливих документів: Європейська культурна конвенція (1954 р.), Міжнародна конвенція ООН про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965 р.), Європейська хартія регіональних мов і мов національних меншин (1992 р.), Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО (1995 р.), Рамкова конференція про захист національних меншин (1995 р.), Декларація ООН щодо програми дій в галузі культури миру (1999 р.), Загальна декларація про культурне різноманіття (2001 р.), Опатійська декларація Конференції міністрів культури (2003 р.), Конвенція ЮНЕСКО про охорону та забезпечення розмаїття форм культурного самовираження (2005 р.), Декларація Фаро про стратегію Ради Європи з розвитку міжкультурного діалогу (2005 р.), Рамкова Конвенція Ради Європи про значення культурної спадщини для суспільства (2005 р.) та інших.

У нашій державі проблематика міжкультурності знайшла своє відображення у таких важливих документах як: Конституція України, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI столітті), різноманітних галузевих стандартах вищої освіти України та інших.

До філософських і культурологічних засад дослідження проблеми формування міжкультурної компетентності слід віднести філософські наукові теорії і концепції щодо культурних здобутків людства (В. Асаєва, В. Буяшенко, І. Гердер, Т. Кучинська, Є. Ліствіна, А. Моль, М. Херсковіц (М. Herskovits), О. Шакірова та ін.), модерністську модель культури (А. Бергсон, А. Камю, К. Юнг та ін.), теорію діалогу культур (М. Бахтін, І. Берлянд, В. Біблер, Ф. Гогартен, С. Курганов, Ф. Ебнер та ін.), теорії про взаємодію культур, їхній взаємний вплив (О. Арнольдів, І. Борисова, С. Гавров, Р. Горшкова та ін.), теорію адаптації особистості до полікультурного середовища (О. Гуренко, Р. Кравець та ін.), концепцію міжкультурного діалогу (В. Дороз, Т. Скубашевська), теорію культурного плюралізму (С. Драгоєвич, В. Победа, В. Єршов), концепції міжкультурної комунікації (Т. Астафурова, Н. Василенко, Є. Верещагін,

В. Костомаров, М. Кухта, Л. Новікова, І. Плужник, Г. Почепцов, Т. Романенко, Ю. Рот, Г. Трегер, Е. Холл та ін.), концепцію розвитку культур в залежності від соціально-економічних умов існування (Ж. Дерріда, А. Гелнер, А. Рорті та ін.), теорію про культурологічні умови становлення і розвитку особистості (І. Алексащенко, І. Лощенова, С. Максименко, І. Соколова, Н. Щуркова та ін.), теорію культурологічного підходу до навчання (М. Абрамова, Н. Алмазова, В. Войлошникова, С. Ніето, та ін.), теорію толерантності як психолого-педагогічної основи формування міжкультурної компетентності (Е. Антіпова, М. Вихристюк, Н. Бирко, О. Клепкова, Н. Ружицька, О. Сіман, О. Шаюк та ін.).

Будь-яке дослідження пов'язане з культурологією обов'язково повинно опиратися на концепції філософії культури. Поряд з тим не варто забувати, що філософія культури достатньо обширна і її трактування не завжди однозначні. Філософія культури тісно поєднана із філософією загалом, адже її висновки ґрунтуються на метафізиці і трансцендентальній філософії. Проте вона має практичне завдання пояснити особливості виникнення і становлення духовно-світоглядних цінностей які лежать в основі культури. Це дає підстави зрозуміти функціонування процесу формування культурних цінностей, їхні особливості в культурі різних народів, для створення наукового уявлення про загальний механізм культууроутворення.

Поняття «культура» є достатньо обширним і його пояснення вимагає розгляду і аналізу різноманітних його складових з яких, власне кажучи, вона і складається. Аналізувати культуру як єдине ціле досить проблематично, адже це вимагає діалогу між її символами і значеннями, пояснення світоглядних цінностей.

Осмислення культури як наукової категорії є складним завданням. Для його розв'язання необхідний діалогічний спосіб мислення. Ряд науковців (А. Бергсон, А. Камю, К. Юнг) стверджують, що на початковій стадії осмислення зазначеного поняття домінувала монологічна форма пояснення сутності культури, тобто культурний монізм. Починаючи з кінця XVIII ст. у європейському науковому просторі починає функціонувати поняття «культура». Культуру

трактують як засіб духовного збагачення, фундаментальну основу людського суспільства, ціннісну основу для формування особистості. Засновниками концепції культури є ряд німецьких філософів (І. Кант [301], Г. Лессінг [408], Ф. Шеллінг [766] та ін.).

Наступні покоління філософів почали відзначати особливості культури в різні епохи, зазначене поняття було доповнене матеріальною культурою, релігійно-етнічними особливостями різних народів.

На поч. ХХ ст. культуру визначали як поєднання духовних і матеріальних цінностей (Г. Ріккерт [600], М. Вебер [126]). У ХХ ст. виникає так звана модерністська модель культури (А. Бергсон [57], Ж. Сартр [631] та ін.).

Як правило поняття «культура» вживається у трьох значеннях:

– «як розвиток розумових і дослідних ремісничих начал людини за висхідними параметрами від менш до більш досконалого;

– як удосконалення духовних, тілесних, душевних сил людини – еволюція філософського, морального, естетичного, релігійного, політичного, ідеологічного складників людського світогляду;

– розгляд різних типів культури в суспільстві як автономних систем цінностей та ідей, що визначають тип соціальної організації з включенням у культуру всього багатства матеріальних цінностей, етнічних звичаїв, різноманітності мов і символічних систем» [249, с.439].

У становленні і розвитку поняття «культура» важливу роль відіграли антропологічні теорії культури. До них слід віднести історичну антропологію, історичну культурологію, культурно-історичний напрям, концепцію еволюціонізму, школу дифузійнізму, французьку соціологічну школу, біологічний напрям, соціологічний напрям, неоеволюціонізм, концепція функціонального підходу до вивчення культури тощо.

Поняття «культура» належить до фундаментальних категорій. Нині існує більше п'ятисот її трактувань. Науковці (Дж. Ауенгаймер (J. Auenhaimer) [806], В. Андрущенко [19], А. Кравченко [362], Дж. Ребейн (J. Rehbein) [1002]) поділили їх на п'ять типів:

– історико-культурологічного характеру, які аналізують культуру виходячи із конкретно історичної епохи і соціально-економічних обставин існування людських спільнот;

– визначення зазначеного феномену у вигляді певних структур, різних моделей;

– культура як духовно-ціннісні згустки різних релігій, звичаїв, обрядів, традицій;

– культура як сукупність різних правил, нормативів, які регулюють функціонування людських спільнот;

– культура як процес адаптації людей до конкретних умов існування.

У науковому контексті поняття «культура» представлена своїми категоріями (світоглядними універсаліями). «Можна виокремити два блоки взаємозумовлюючих універсалій:

1) фіксує найбільш загальні, атрибутивні характеристики об'єктів, що включаються в людську діяльність – простір, час, рух, кількість, якість, причина, необхідність тощо;

2) 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, яка виражає 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, виявляються в усіх сферах культури» [249, с.439].

На думку С. Гончаренка культура є результатом творчої діяльності людських спільнот, досягнень на шляху історичного розвитку різних народів. Існують як матеріальна, так і духовна культури. Для духовної або ціннісно-світоглядної культури характерним є консервативний характер, що пов'язано із релігією, мовою, звичаями, традиціями, обрядами тощо. Ціннісно-світоглядні складові культури різних народів є неповторними і унікальними, і, поряд з тим, мають спільні ознаки і коріння. Саме це створює важливі

підстави для міжкультурного діалогу, для зближення різних етносів [162, с.239].

Аналізуючи поняття «культура» у якості соціокультурної категорії П. Флоренський вважає, що вона є важливою основою проведення вільного часу і дозвілля. Отже «культура – це середовище в якому виростає і функціонує особистість, оскільки вона творить саму себе як суб'єкта соціокультурного процесу» [730, с.34].

На думку А. Могильного існують такі категорії культури:

- «предметно-практичні категорії, згідно з якими речі об'єднуються, оскільки вони входять у певні акти праці;

- номінативні категорії – 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» [471, с.96].

Відомий німецький дослідник культури Дж. Ауенгаймер (J. Auenhaimer) вважає, що культура як симбіоз матеріальних і духовних здобутків людства, певні набори (комплекти) цінностей, світоглядних ідей відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості, в житті індивідумів [806, с.185].

Сучасні дослідники (В. Андрущенко [19], А. Арнольдів [26, 27], А. Могильний [471] та ін.) стверджують, що досліджувати культуру як наукову категорію слід у такому контексті:

- класифікація матеріальних і духовних складових культури в залежності від видів діяльності;

- чітке розмежування ролі і функцій духовної і матеріальної складових культури, а також теоретичне обґрунтування їхньої значущості в теорії культури. Класифікація і систематизація матеріальних і духовно-ціннісних складових культури;

– дослідження вільного часу і дозвіллевої діяльності як інструменту становлення і розвитку особистості в духовно-ціннісному аспекті;

– виділення в окрему складову теорії культури – культуру вільного часу і дозвіллевої діяльності.

Й. Ребейн (J. Rehbein) вважає, що культура як історичне явище являє собою систему як матеріальних складових (живопис, скульптура, література, архітектура тощо), так і складових духовного порядку: традиції, звичаї, обряди, фольклор, мова, релігія [1002, с.62].

Аналізуючи сутність поняття «особиста культура» К. Корсак стверджує, що вона складається з восьми окремих складових, це:

– демократична культура (громадянська свідомість, громадянська позиція і відповідальність, повага до принципів функціонування правового демократичного суспільства);

– правова культура (відповідальне ставлення до дотримання законів, їхнє знання, повага до прав і обов'язків громадян);

– культура міжетнічного діалогу (толерантне ставлення до представників інших етнокультурних спільнот, повага до плюралізму думок і висловлювань інших людей);

– ринкова культура (любов до праці, відповідальне ставлення до своєї роботи);

– екологічна культура (відповідальне ставлення до природи, охорони навколишнього природного середовища);

– технологічна культура (розвинуте почуття відповідальності щодо дотримання технологічної безпеки);

– культура співіснування в родині (турбота про близьких і рідних людей, чуйне ставлення до їхніх проблем);

– організаційна культура (розвинуте почуття відповідальності і організованості, вміння раціонально використовувати свій час) [351, с.3-5].

А. Арнольдів вважає, що культура є «специфічним способом людської діяльності, єдністю різноманіття історично вироблених форм діяльності, що відображають ступінь «олюднення» природи й міру саморозвитку людини» [26, с.33].

На думку О. Гуренко «культура не є самостійним соціальним середовищем; це наскрізна характеристика всієї соціальної системи, оскільки в будь-якому суспільному явищі існує його специфічний культурний аспект, сутність культури проявляється насамперед у діяльності, а не в сукупності досягнень та цінностей, накопичених людством у процесі історичного розвитку. Головна соціальна функція культури – людина творчість, тобто людська особистість, – абсолютний і суб'єктивний предмет культури» [193, с.71].

Увагу привертає і наукова позиція В. Семенова, який стверджує, що «культура виражає ступінь усвідомлення та оволодіння людиною свого ж ставлення до суспільства, природи, ступінь і рівень самореалізації її сутнісних потенцій» [638, с.13]. А. Кнапп (A. Knapp) розглядає культуру як певний механізм, що спонукає людей до цивілізованої поведінки, контроль, який здійснює цивілізація, відповідні зразки поведінки [955, с.71].

Т. Скубашевська вважає, що культура – це певна система, яка складається з окремих підсистем. Зокрема вона стверджує, що «... для взаємодії з іншою культурою створюється відповідна підсистема, у якій і відбувається складний процес узгодження (адаптація) власних культурних кодів з кодами іншої культури. Такі процеси відбуваються в обох культурах, які вступають у діалог, кожна з них створює спеціальну підсистему для діалогу з іншою. Неуспішна культурна адаптація призводить до згортання діяльності цієї системи, а не системи всієї культури» [660, с.8].

Відомий американський дослідник Дж. Бенкс (J. Banks) стверджує, що культура складається з таких компонентів:

– духовні цінності і ціннісні орієнтації людських спільнот, які і складають базову основу співіснування людей в суспільстві. Завдяки їм люди однієї національності відрізняються від інших;

– мови народів і народностей. Саме з їхньою допомогою відбувається сприйняття і засвоєння духовних цінностей, здійснюється культурна взаємодія між представниками різних етнокультурних спільнот;

-
- вплив знакових систем, різних культурних артефактів на формування культурної самосвідомості індивідуумів;
 - вплив культурної когнітивності, яка полягає у пріоритеті для індивідуума своєї культури як унікальної, відмінної і неповторної;
 - процес культурної самоідентифікації (індивід самоідентифікує себе з іншими представниками своєї національності). У результаті культурної самоідентифікації індивід відчуває нерозривний зв'язок із своїм етносом [813, с.10].

Важливу роль у сучасних наукових дискусіях відводиться теорії культурного плюралізму. Зокрема В. Шейко вважає, що в її основі лежить ідея пошуку компромісної для всіх культур єдиної ціннісної системи [765].

Вивчення культури як механізму передачі всього накопиченого людством духовно-ціннісного багатства окремому індивідууму засвідчує, що його ставлення до сприйняття культурних надбань можуть бути різними:

- це прагматичне ставлення;
- відносини відкидання;
- прагнення до конструктивної взаємодії, коли ставлення представників одних етнокультурних груп до інших розглядається як відносини між рівноцінними суб'єктами.

Перший тип взаємовідносин характеризується прагненням до прийняття вищої (як здається індивідууму) культури, тобто добровільним самозреченням від своєї культури. Другий тип характеризує процес замикання певної культури в собі, категоричне заперечення духовних цінностей інших культур. Третій тип відносин є найбільш прийнятним в сучасних умовах так як він базується на таких принципах:

- культура кожного народу є сукупністю унікальних духовних і матеріальних цінностей, завдяки яким народ займає своє місце в системі цивізації;
- толерантність є основою культурної взаємодії з іншими народами;

– народи і етнічні групи створюють колективну культурну спадщину людства, а їхня унікальна культурна особливість набуває нової якості в результаті взаємодії представників різних народів і етнокультурних груп;

– жодна культура не може вважати себе універсальною для всіх націй і народів; всі вони мають право дотримуватися своїх духовних цінностей і релігійних вірувань;

– цінності і ціннісні орієнтації будь-якого народу не суперечать універсальним загальним цінностям сучасної цивілізації. Саме вони об'єднують людей в прагненні забезпечити їм гідне існування [765].

У висновках міжнародної конференції «Культура і освіта» (Мехіко, 1982 р.) було акцентовано увагу на тому, що:

– нині функціонуючі культури складають безцінний духовно-культурний скарб людського співтовариства. Особливості самовираження культур; обряди, традиції і звичаї всіх народів та етнічних груп повинні розвиватися і зберігатися;

– культурна неповторність і особливість засвідчує багатогранність проявів людської цивілізації, створює базову основу для формування особистості гуманного типу;

– різноманітні міжкультурні контакти представників різних етнокультурних спільнот сприяють саморозвитку культур, дозволяють здійснювати міжкультурний діалог;

– всі світові культури є рівноцінними і рівнозначними, міжнародна спільнота буде допомагати всім народам і етнокультурним групам в прагненні до збереження культурної самобутності [200].

Феномен культури активно досліджували у філософії В. Андрущенко [19], А. Арнольдів [26, 27], Н. Бердяєв [58], С. Гатальська [147], П. Гуревич [188], Н. Захарчук [264], А. Лосев [425] В. Лутай [431], Б. Малиновський [439, 440], М. Михальченко [466], А. Могильний [471], А. Моль [472], Дж. Ребейн (J. Rehbein) [1002], І. Серова [646], В. Сільвестров [654], Т. Скубашевська [660], Д. Сторі [685], Л. Шкляр [770] та інші; у культурології – В. Біблер [68, 69, 70], І. Відт [130], А. Дахін [209], Б. Кононенко [341], М. Корінний

[344], А. Кравченко [362], В. Межуев [453], Н. Лещенко [410], П. Сапронов [630], В. Шейко [765]; педагогічний аспект дослідження культури, як важливої складової освіти, присутній в працях І. Зязюна [274, 275], Г. Дмитрієва [224], С. Драгоєвича [870], О. Жорнової [256], П. Терехова [701], О. Шевнюк [763], А. Якубовської [791] та інших.

Нашу увагу привертає ствердження, що всяку 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 [765].

Важливе значення для визначення категоріально-понятійного апарату філософії культури має уточнення її функцій. Зокрема вони можуть мати такий вигляд:

– «найперша функція культури – людино творча. Саме суспільно-культурне середовище в сукупності з іншими чинниками формує певний тип особистості;

– у пізнавальній функції культури виражені її властивості втілювати в певний конкретно-історичний час результати пізнання світу;

– у перетворювальній функції слід виділити здатність суб'єкта – людини пристосовувати світ для задоволення своїх потреб;

– 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 функція культури дозволяє особистості активно засвоювати різноманітну інформацію;

– комунікативна функція є фактично механізмом реалізації інформаційної функції;

– оцінювальна або аксіологічна функція культури за певної стійкості ціннісних орієнтацій для конкретного кола людей передбачає мінливість і різноманітність культурологічних цінностей;

– світоглядна функція відповідає за формування світогляду особистості;

– інтегративна функція відповідає за синтез різних культурних здобутків в єдину систему культури» [471, с.32-37].

Новим явищем сучасності є так звана культурна глобалізація. Зазначений процес має всеохоплюючий характер. Завдяки наростаючим контактам представників різних народів їхні національні культури втрачають свою замкнутість і своєрідність, при цьому прискорюється проникнення духовно-ціннісних елементів одних культур в інші. Отже швидко наростає динамізм руху від культурного монізму до мультикультуралізму. Суспільства багатьох країн стають багато культурними. Необхідно насамперед відзначити наростаючий вплив культур азійських і африканських народів на європейські і північноамериканські культури. Йде проникнення культурного плюралізму в економіку, науку, освіту, політику, літературу, побут тощо.

У контексті розвитку феномену культурного плюралізму важливого значення набуває концепція культурної інтеграції, суть якої полягає у формуванні моделі співіснування представників різних культур в одному соціумі завдяки активній міжкультурній комунікативній взаємодії, результатом якої є змішування духовно-ціннісних орієнтацій людських спільнот, і як наслідок, культуротворчий синтез.

Вагомим чинником, який запобігає хаосу в процесі взаємопроникнення одних духовних цінностей в інші, наростанню конфліктності між представниками різних етнокультурних спільнот є освіта. Саме вищі навчальні заклади, науковці покликані в цей непростий для людства час взяти на себе пошук засобів і технологій примирення духовно-ціннісних орієнтацій представників різних етнокультурних спільнот, налагодження конструктивного діалогу культур, їхнього взаємопорозуміння та взаємозбагачення.

У цьому зв'язку важливою проблемою постає проблема інкультурації, тобто формування у молодого покоління світогляду і ціннісних орієнтацій. Процеси культурної глобалізації, виникнення

міжкультурного суспільства відіграють важливу роль у формуванні спроможності особистості до ефективної життєдіяльності у багатокультурному міжетнічному середовищі. Отже процес формування культурної компетентності переростає в процес формування міжкультурної компетентності.

Досліджуючи процеси культурної глобалізації група науковців (В. Шейко, В. Богуцький) дійшли висновку, що світова культура увійшла в стан глибокої кризи. Так вони вважають, що «основним показником кризового стану теперішньої світової культури є та обставина, що остання 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» [765, с.485].

З цим погоджуються і зарубіжні дослідники, зокрема Р. Сінай (R. Sinai) стверджує, що «наша 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» [1020, с.7].

Проблеми культурної глобалізації можна розглянути у контексті синергетичної парадигми. Відомо що культури проходять в своєму розвитку дві стадії: еволюційну (адаптаційну) і революційну (стрибкову). Для першої характерною є поступове освоєння різноманітних культурних елементів. У процесі їх визначення як складових елементів відповідної культури, в якийсь момент настає точка біфуркації, тобто завершується перехід кількісних накопичень у стабільні загально визнані складові культури.

Для стрибкової стадії характерним є те, що виникаючі нові культурні елементи та пов'язані з ними суперечності в якийсь момент викликають певний хаос, нестабільність. Це завершується певним «вибухом» (флуктуацією), що й приводять існуючу культуру до

кардинальних якісних змін. У результаті розвиток елементів відповідної культури набуває неспрогнозованого характеру.

Аналізуючи культуру як наукову категорію в контексті дослідження вважаємо, що в сучасних умовах культурної глобалізації ні одна культура не може існувати у вигляді ізольованого від інших утворення. Проникнення духовних цінностей одних культур в інші ініціює процес виникнення у них нових гібридних цінностей, що й призводить до генезису само впорядкування ціннісних орієнтацій представників різних етнокультурних спільнот.

У філософії культури цінності і ціннісні орієнтації є одними з найважливіших фундаментальних понять. Зокрема 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, організують, упорядковують його засобами суспільних норм та ідеалів. Цінності виконують духовно-культурновідтворюючу та культурно-організуючу функції» [517, с.239-240].

Науковці розрізняють термінальні (соціокультурні), екзистенціальні (або граничного узагальнення) і операційні (інструментальні) цінності.

Ціннісні орієнтації характеризуються 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. Крім особистісних ціннісних орієнтацій існують і цінності високого узагальнення. Це – моральні та естетичні імперативи, які вироблені людською культурою і визначаються у суспільстві як загальнозначущі» [517, с.238].

Важливим є і таке їхнє трактування. Ціннісні орієнтації характеризуються як соціопсихологічні елементи структури особистості, що утворилися як результат соціалізації та інкультурації,

отже в процесі освоєння важливих смислів буття і духовно-культурних цінностей [175].

Науковці (В. Шейко, В. Богуцький [765]) стверджують, що ціннісні орієнтації сучасних людей знаходяться в стані швидкоплинних змін. Все більш важливою постає проблема пошуку так званої «домінантної перспективи». Її вважають стабілізатором певної культурної системи, її цінностей. Разом з тим не варто розглядати «домінантну перспективу» як певну гарантію від ймовірних кардинальних змін в системі цінностей і ціннісних орієнтацій індивідуума. Необхідно брати до уваги, що культуро творчі процеси завдяки культурній глобалізації активно прискорюються, що робить певні прогнози непередбачуваними. Таким чином процес формування міжкультурного суспільства і його наслідки важко спрогнозувати.

Цілком ймовірно, що в якийсь момент позитивні елементи розвитку міжкультурного суспільства можуть бути вичерпані, і тоді майже автоматично запуститься «антипроцес», тобто процес деградації, наростання міжетнічної і міжкультурної ворожнечі в суспільстві. Без стану поєднання динамічної і статичної рівноваги взаємодій представників різних етнокультурних спільнот важко прогнозувати розвиток і збереження стабільності у міжкультурному суспільстві.

Відповідно у контексті синергетики можна говорити про те, що «повинна існувати загальна онтологіка врівноваження, завдяки якій можна говорити про Універсам буття, а не лише про окремі специфічні форми його організації. Основою зазначеної онтологіки мають бути механізми циклоутворення, оскільки ймовірність самоорганізації (підвищення ступеня впорядкованості систем) пропорційна мірі стійкості матеріальних процесів (інакше сама основа виникнення організації більш високих порядків буде постійно руйнуватися); стабільність цих процесів зумовлена мірою їх циклічної замкненості, гармонійної рівно важності» [148, с.6-7].

Нині перед кожним європейським і північноамериканським суспільствами постають виклики культурологічного характеру, адже

процес наростаючої культурної глобалізації ставить кожне суспільство перед вибором традиційних (національних) духовних цінностей та нових, інтернаціональних, симбіозних. Реальністю постає ситуація ціннісно-культурологічного протистояння, коли одні духовні цінності протистоять або суперечать іншим. На практиці ми маємо справу з так званою «мозаїчною культурою». На думку О. Стовпець це суттєво підриває ціннісні орієнтації особистості, вносить у її світогляд дисгармонію, створює світоглядно-ціннісний внутрішній хаос, сприяє виникненню депресії [684].

Отже можемо констатувати, що формування міжкультурного суспільства проходить не безпроблемно, необхідні значні зусилля представників різних етнокультурних спільнот у пошуку компромісних варіантів міжкультурної взаємодії. Зокрема А. Лапшин вважає, 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» [391, с.47].

Таким чином, проблема міжкультурного діалогу, виховання толерантного ставлення до духовних цінностей інших культур, взаємовизнання культурних здобутків різних народів стає все більш актуальною. Відповідно С. Гатальська стверджує, що «філософія культури прагне відшукати певну інваріантну систему цінностей, реалізацію якої ми й називаємо культурою. 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» [147, с.30].

У контексті пошуку засобів і технологій міжкультурного діалогу нам імпонує наукова позиція 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» [1018, с.2].

В. Шейко і В. Богуцький стверджують, що «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» [765, с.477].

Не слід забувати, що формування ціннісно-культурологічних основ особистості (базова особистість) визначається станом не лише суспільства в цілому, але й впливом сім'ї й освіти. Так Н. Лебедева вважає, що поняття «базова особистість» «означає особливий тип інтеграції індивіда в культурне середовище на основі досвіду соціалізації членів даної етнічної спільноти та їх індивідуально-особистісних характеристик» [395, с.97].

У міжкультурному середовищі важливе значення відіграє прагнення індивідуума адаптуватися до соціокультурних реалій культурної глобалізації. Зокрема, на думку І. Степаненка, «по-перше, людина має усвідомити, що тільки через «уписання» 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» [682, с.112].

Ряд науковців (зокрема М. Кухта і І. Чейпеш) стверджують, що процес засвоєння цінностей і формування ціннісних орієнтацій особистості у системі «мозаїчної культури» 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 по відношенню до 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» [751, с.209].

На думку Л. Подоляк засвоєння базових основ «мозаїчної культури» індивідуумом проходить через три стадії: ознайомлення, сприйняття (адаптацію) та виникнення світоглядних уявлень «мозаїчного характеру» [546, с.127].

Н. Лебедева звертає увагу на те, що ціннісні орієнтації представників однієї етнокультурної групи при взаємодії і комунікації з представниками інших етнокультурних спільнот відіграють роль своєрідного фільтру. Тому людина, як правило, розглядає особливості ціннісних орієнтацій представників іншої етнокультурної спільноти з позицій своєї культурної ідентичності [395, с.13].

На думку А. Кравченко важливу роль в процесі формування культурного потенціалу слід відвести набуттю так званого «культурного капіталу» [362]. Зокрема П. Бурд'є (P. Bourdieu) вважає, що культурний капітал здобувається, формується не лише в процесі засвоєння культурних цінностей власного народу, а також народів світу; інтеріоризується, переходить у власні світоглядні переконання культурологічного характеру. Отже, культурний капітал, з одного боку, є об'єктивним відображенням існуючих в конкретному суспільстві духовних і матеріальних цінностей, а з іншого, це сформована особистісна система власних світоглядних і ціннісних орієнтацій з допомогою якої індивідуум організовує процес особистісної життєдіяльності, здійснює культурологічний аналіз [836, с.246].

Б. Малиновський стверджує, що культурний капітал особистості набувається в результаті освоєння культурного надбання людської цивілізації, її різних культурно-історичних етапів (історико-культурні особливості становлення і розвитку культури, трансформація

культурних символів, значень, оцінок; процеси культури творення тощо). На його думку, «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» [440, с.176].

Аналізуючи процес формування культурного капіталу особистості П. Сорокін виділив суб'єкти культури творення. Зокрема, він вважає, 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» [679, с.276].

А. Гідденс (A. Giddens) стверджує, що цивілізоване існування сучасного суспільства прямо залежить від успішності і безконфліктності взаємодій представників різних етнокультурних спільнот, стану процесу гармонізації економічних і культурних взаємовідносин між ними, їхнього діалогу. Конкретика та інтенсивність зазначених взаємовідносин і взаємодій визначається співвідношенням питомої присутності етнічних груп в суспільстві, станом їхньої культурної освіченості, толерантності та прагненням до компромісів [895, с.228]. Базовою основою пояснення необхідності міжкультурного діалогу є принцип культурного релятивізму. На думку автора цього принципу М. Херсковіца (M. Herskovits) всі культури є важливими для побудови міжкультурного співіснування, вони відрізняються між собою лише особливостями трактування духовних цінностей [917, с.371].

Відповідно В. Сільвестрів вважає, що в основі принципу культурного релятивізму лежить необхідність світоглядного

примирення різних культур і релігій. Дослідник аналізує процес змін в ході культуротворення, необов'язковість певних етапів розвитку в культурі різних етносів. На його думку є цілком можливим перехід від поступального розвитку до стрибкоподібного, революційного, а також можливою є повернення до природного розвитку культури [654, с.157].

У ХХІ ст. як ніколи раніш гострою постає проблема взаємостосунків людини і культури. Особливо актуальною є ця проблема для школи соціокультурної антропології. Основним предметом дослідження соціокультурної антропології є взаємостосунки людини і культури, зокрема зазначена наукова школа започаткували вивчення такої категорії як «культурний процес». Так А. Лосєв стверджує, що культурний процес – це процес формування ціннісної основи культури в історичному контексті [425, с.184].

Аналізуючи суть культурного процесу варто взяти до уваги, що він є похідним від соціально-економічного стану суспільства. Отже осмислення сутності культурного процесу передбачає аналіз перебігу подій історико-культурологічного характеру. Тобто розробка будь-яких положень стосовно трактування процесу культуротворення є можливою лише при їхньому структуруванні в клас історико-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» [444, с.119]. У цьому зв'язку увагу привертає наукова позиція Є. Єванса-Прічарда [781] і К. Леві-Стросса [397], які вважають, що культурний процес – це динамічний розвиток культурної складової цивілізації, виникнення нових і зникнення віджилих продуктів культуротворення, що й призводить до виходу культури на нові рівні. На думку А. Лосєва культурний процес не варто розглядати у контексті цілісного явища. Це швидше окремі процеси, які об'єднані соціально-економічними умовами, що характерні для конкретного суспільства [425].

Отже в цілому дослідники при визначенні сутності процесу культури творення в історичному аспекті опираються на традиційний поділ історії людства на формації: первіснообщинний лад, стародавній світ, середньовіччя, новий і новітній час. Поряд з тим слід зауважити, що розвиток людських спільнот на різних континентах і його частинах відбувався нерівномірно, що й знайшло відображення у стані їхніх культур. Тобто одночасно культури одних спільнот перебували у первіснообщинному ладі, інші у середньовіччі, а деякі вже це культури нового часу. Так Д. Бідні розробив концепцію сутності якої полягає в тому, що аналіз процесу розвитку культур з позиції їхнього стадіально-типологічного розгортання не дозволяє врахувати всі аспекти культури творення. Він не дає можливості об'єктивно проаналізувати генезис архетипних рис і компонентів культури в ту чи іншу епоху. Отже необхідно творчо поєднувати застосування аналізу полінійної концепції культури творення із стадіально-типологічним аналізом становлення і розвитку певних культур [71, с.134].

Складності визначення спільних духовних цінностей світових культур як єдиного цілого полягає у проблемі суттєвої відмінності європейсько-північноамериканської культури від азіатських, африканських, латиноамериканських культур. Суттєвою різницею є те, що європейсько-північноамериканська культура базується на духовних цінностях християнства, на культурі приватної власності, демократії і принципу індивідуалізму. Натомість в азійських і африканських культурах культ індивідуального вибору і свободи, демократії явно відсутній. Одночасно духовні цінності азійських культур відрізняються значно більшою увагою до духовного світу людини, глибиною зануреності в нематеріальний світ незвіданого і таємничого. «Тип культури, — вважає О. Лосев, — є системою взаємних відношень усіх шарів історичного процесу, певного часу та місця. Ця система утворює неподільну цілісність як певна структура, що наочно й чуттєво-предметно виражає її матеріальну й духовну специфіку виступаючи засадничим методом пояснення всіх шарів

історичного розвитку – як у теоретичному протистоянні, так і в послідовно-історичному розвитку» [425, с.219].

У контексті нашого дослідження увагу привертає проблема взаємозалежності категорій «цивілізація» і «культура». Зокрема М. Данилевський стверджує, що про цивілізацію, як про вищий етап розвитку людства, можна говорити лише з появою міст, отже значно пізніше від виникнення культури. Цивілізація – це найвища форма розвитку культури, її соціально-економічна основа [201, с.218].

На думку А. Тойнбі цивілізація – це вершина досягнень людського спільноти, її характерними особливостями є чітка організація і упорядкування різнобічних сторін людського співіснування, наявність законів і моральних норм, упорядкування духовних цінностей, звичаїв, обрядів, традицій. Виникнення – цивілізації – це новий важливий крок у розвитку культури людства [709, с.507]. У концепції А. Тойнбі чітко виділені культурологічні компоненти цивілізації. Це релігія, духовні цінності, моральні норми і табу, мова спільноти, її традиції, обряди, звичаї, писемність. Особлива роль у виникненні та існуванні цивілізації, на його думку, належить релігії. Дослідник характеризує її як стрижневу основу цивілізації, разом з тим феноменом який на даному історичному етапі історії людства починає відігравати негативну роль. «Релігія 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» [709, с.541]. Таким чином, культура є невід'ємною духовно-ціннісною основою цивілізації, силою яка об'єднує людей у цивілізовану спільноту. Сама ж цивілізація забезпечує матеріальну основу функціонування і розвитку культури.

Швидке наростання інтенсивності міжетнічного спілкування і взаємодії людей різних національностей вимагають детального аналізу проблеми діалогу культур. Зокрема Л. Гордієнко стверджує, що «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» [171, с.34].

Автором концепції діалогу культур вважається М. Бубер. В основу своєї теорії він поклав діалогічний принцип. У наш час міжкультурний діалог досліджують І. Алексашенкова [12, 13], Т. Астафурова [31], М. Бахтін [52], В. Біблер [68, 69, 70], С. Гавров [141], О. Галицьких [144], О. Головльова [159], Р. Гришкова [176], В. Дороз [235], Т. Скубашевська [660] та інші.

Г. Каллену (H. Kallen) (1920 р.) належить авторство висунення концепції етнічного культурного плюралізму. Сутність її полягає в необхідності наукового обґрунтування теорії становлення і розвитку діалогу культур [944]. Зазначену ідею було підхоплено і розвинуто в «школі діалогу культур» В. Біблера. У його теорії було висунуто гіпотезу про «онтогенетичний» і «філогенетичний» вплив культурологічних смислових «осердь», в цілому комунікативної діяльності на процес розвитку особистості в ході культурологічних впливів, контактів з матеріальними і духовними складовими культури [70].

На думку В. Біблера, процес комунікативної діяльності трансформується у так зване внутрішнє мовлення, яке відображується в «згустках» зовнішнього мовлення. У такий спосіб «відбувається гра смислів (психологічних новоутворень) і значень (інформаційної комунікації) рідної культури з іншою, отже відбувається діалог культур» [70, с.25]. Таким чином, діалогічна природа особистості постає як інструмент діалогу культур. Вона хоча і є автономною і незалежною одиницею діалогу, все ж не є само ізольованою і повинна постійно перебувати в процесі спілкування.

Дослідження діалогу двох і більше індивідумів пов'язане із вторгненням у сферу діалогіки, котра вивчає культурно-духовне становлення особистості, її ціннісних орієнтацій. Отже, діалогіка – це «не позитивістське пізнання людини як об'єкта дослідження, і не діалектичне дослідження людини як суб'єкта, а інтерсуб'єктно-

діалогічне сприйняття світу і людини у перспективі її особистісної самоактуалізації в процесі освоєння культурних цінностей та духовно-людської трансценції» [243, с.47].

У контексті впливу діалогу культур на процес формування і розвитку особистості М. Коул виокремив кілька площин інтерпретації для опису зазначеного процесу. Діалог – це: а) основоположна форма ознайомлення із культурними цінностями, що визначає процес формування ціннісних орієнтацій; б) провідна детермінанта культурного обміну, що забезпечує функціонування механізму інтеріоризації, за допомогою якого складові елементи іншої культури поступово сприймаються і засвоюються; в) принцип і метод культурної конвергенції, що реалізується за допомогою інтеріоризації внутрішніх культурних смислів суб'єктів, який розгортається в ситуації комунікативної взаємодії між ними; г) процес, що розгортається на індивідуальному рівні ознайомлення з культурними цінностями іншого народу; д) досягнення вищого рівня обміну культурними цінностями, коли духовно-культурні цінності інших народів перестають бути неприйнятними, стають цікавими і прийнятними [355, с.348]. Процес діалогу культур безумовно сприяє взаємозбагаченню світових культур. Разом з тим науковці вважають, що чим більше народи стають економічно взаємозалежними, тим активніше їхні представники вступають у комунікативну взаємодію, проте зберігаючи при цьому свою культурну ідентичність.

Культурологи (С. Гавров [141], А. Кравченко [362] та ін.) стверджують, що міжкультурне спілкування, діалог культур значно збагачує розвиток особистості, сприяє формуванню нових якостей особистості, виховує толерантність. Це відбувається не лише на раціональній, але й на ірраціональній основі. Механізм ірраціонального сприйняття інших культурних смислів відбувається завдяки порівнянню особистісних духовно-культурних цінностей (тобто своєї національної культури) із культурними здобутками інших націй та етнічних груп. Таким чином діалог культур у повсякденному житті реалізується завдяки міжетнічному спілкуванню як діалог представників різних етносів. Відповідно

В. Біблер трактує діалог культур як інструмент культурного порозуміння представників різних етнокультурних груп і народів [68, с.86].

Діалог культур у формі особистісної комунікаційної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій є важливим предметом обговорення та аналізу, оскільки діалог – це необхідна складова культурологічної і освітньої парадигм. Разом з тим повноцінної теорії діалогу як засобу професійної підготовки фахівців поки що не існує. Для того, щоб досягнути потенційні можливості діалогу культур в процесі формування міжкультурної компетентності необхідно виявити його сутнісні характеристики. Зокрема, О. Галицьких вважає, що осмислити діалог культур у контексті формування особистості майбутнього фахівця можливо на підставі двох підходів. Перший полягає в тому, що взаємодіючі елементи культурологічного процесу розглядаються як незалежні і взаємодоповнюючі. Другий ґрунтується на ученні М. Бахтіна, основу якого складає осмислення ролі взаємодії елементів комунікаційної діяльності в якості процесу, що формує взаємозалежність і взаємодоповнення уявлень про духовні цінності різних культур [144].

У цьому контексті О. Князева стверджує, що в діалозі «дві особистості починають утворювати міжособистісний психологічний простір, створювати спільне емоційне «спів-буття», у якому вплив перестає існувати, уступаючи місце психологічній єдності суб'єктів, взаємодія яких розгортається в творчий процес взаємного розкриття і взаємного розвитку, створюючи умови для само впливу та саморозвитку» [327, с.381].

Діалог особистостей у міжкультурному суспільстві фактично означає діалог культур, психологічний зміст розвивальної стратегії впливу різних культур. У цьому контексті увагу до себе повертає діалогічна теорія особистості М. Бахтіна. Зокрема, він вважає, що особистість, хоча і детермінована із-середини, все ж не може існувати без комунікативної взаємодії з іншими індивідуумами – це фактично діалог із оточенням, наявними культурними символами, духовними цінностями існуючого суспільства [52, с.114].

Отже діалог культур – це реальність нашої епохи, інструмент конструювання принципово нових взаємостосунків між народами і націями. Завдяки міжкультурному діалогу формується основа єдиної світової культури, тобто формується розуміння єдності людства як єдиного цілого. При цьому важливо зберегти дбайливе ставлення до духовних цінностей різних народів, сприяти їхньому розвитку і збагаченню. Таким чином національні культури не лише будуть зберігати свою унікальність і неповторність, але й суттєво збагачуватимуться, що відповідно сприятиме культурному саморозвитку всіх народів.

Відомо, що міжкультурний діалог представників різних народів і етнічних груп відбувається як правило в ході взаємодій на економічній, освітній, науковій, мистецькій, спортивній та інших основах, тобто в процесі спільної діяльності, а також під час спільного відпочинку і дозвілля. Пізнання і сприйняття духовних цінностей інших націй і етнокультурних спільнот потребує певної адаптації світоглядної основи особистості до нових етнокультурних реалій, толерантності у ставленні до них. Порівнюючи особистісні уявлення про світоглядні цінності тобто духовно-культурні цінності свого народу з іншими особистість збагачує себе культурним багатством інших народів, стимулює своє культурне зростання. Отже, метою діалогу культур є не лише всебічне культурне збагачення особистості, але й, на нашу думку, сприяє формуванню міжкультурної компетентності, виникненню принципово нової комбінації ціннісних орієнтацій.

Підводячи підсумки можна стверджувати, що культура як форма інтелектуально-духовної складової цивілізації з'являється при наявності відповідних соціально-економічних умов. Рівень розвитку культури визначається мірою цивілізованості суспільства. Культурна складова життя людей покликана, з одного боку, гуманізувати існування людської спільноти, а з іншого відігравати роль реалізації соціально-регулятивної функції. При порушенні певного співвідношення між соціалізуючою функцією культури і її духовно-ціннісною складовою починається конфлікт між різними аспектами

культурологічного процесу, що й призводить до негативних наслідків у процесі культурогенезу. Інакше кажучи процес розвитку культури, її духовно-ціннісної складової прямо залежить не лише від соціально-економічних чинників, але й від спроможності людської спільноти реагувати на кардинальні зміни у сфері культури, зокрема такі як розгортання процесу культурної глобалізації.

1.2. Освіта у XXI столітті: міжкультурний аспект

Соціально-економічні зміни в суспільстві, наростання глобалізаційних процесів зробили проблему модернізації освіти як ніколи актуальною. Це добре усвідомлюють в розвинутих країнах світу, наслідком чого постало розроблення загальнонаціональних освітніх програм і проєктів: «Освіта Америки XXI століття», «Національний навчальний план» (Велика Британія), «Освіта двотисячного року» (ФРН), «Освіта майбутнього» (Франція), «Модель освіти XXI століття» (Японія).

У доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО присвяченій проблемам розвитку освіти визначено як її стратегічне завдання — впорядкувати культурні і освітні відносини між народами та етносами, гуманізувати стосунки між людьми, навчити їх толерантного ставлення до інших культур.

У міжнародній конвенції про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (стаття 7) закликаються всі народи світу вжити рішучих заходів щодо недопущення будь-яких форм дискримінації за національними та расовими ознаками [469].

Освіта – це складне і багатогранне суспільне явище, що прямо визначає сутність суспільства, відносини між людьми, стан засвоєння ними загальнолюдських цінностей, а, відтак, і сформованість ціннісних орієнтацій. Саме тому система освіти є визначальною у формуванні особистості, засобом засвоєння здобутків культури і входження в соціум. «Освіта виконує три важливі функції: людино творчу – забезпечення певного рівня знань, грамотності; стану емоційно-вольової сфери, поведінкових орієнтацій, готовності до

виконання різних соціальних ролей, видів діяльності тощо; технологічну – забезпечення «бази життя»: формування навичок і вмінь трудової, громадської, господарської, професійної діяльності; розвиток комунікативності в різних видах діяльності тощо; гуманістичну – виховання людей в дусі миру, високої моральності, культури, розуміння пріоритетів загальнолюдських цінностей: життя, праці, самої людини, природи тощо» [249, с.614-615].

У контексті зазначеного підкреслимо, що система освіти віддзеркалює культурологічні надбання кожної нації, її духовні цінності. У ХХІ ст. все більшого значення набуває аксіологічна складова освіти. Базуючись на здобутках філософії і культурології сучасна освіта покликана допомогти людині визначитись у світі цінностей, сформуванню особистісної системи 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» [238, с.18].

З кожним роком все більше громадян України короткий чи тривалий період перебуває в інших країнах, зростає і число іноземців в Україні. Отже, громадяни України реально контактують з представниками різних національностей, знайомлячись з різними аспектами міжкультурного середовища. На цьому тлі ідея міжкультурності освіти все більш активно заявляє про себе, зокрема в нормативно-правових документах: це Закон України «Про національні меншини в Україні» (1992 р.), «Декларація прав національностей України» (1991 р.), положення Законів 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.); Постанова

Кабінету Міністрів України «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти», стандарт вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота та галузі знань 23 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та інші документи.

Проблеми міжкультурної освіти постійно перебувають в полі зору як вітчизняних (О. Байбакова [42], І. Бахов [51], О. Кричківська [371], С. Радул [585], Н. Самойленко [625, 626], О. Сніговська [673], О. Тіщенко [705], А. Токарева [710], Ю. Халемендик [738], Є. Хачатрян [740] та ін.), так і зарубіжних (І. Алексашенкова [12, 13], Н. Алмазова [14], В. Аношкіна [20], М. Гараева [146], Г. Медведева [452], Л. Новікова [498], О. Садохін [620], О. Фролова [734], Г. Ауернгаймер (G. Auenhesmer) [806], Л. Арасаратнам (L. Arasaratnam) [803], Дж. Бенкс (J. Banks) [812, 813, 814], Е. Гарсія (E. Garcia) [891], К. Грант (C. Grant) [902], М. Гібсон (M. Gibson) [894], П. Горські (P. Gorski) [899, 900], П. Макларен (P. McLaren)[1021], Б. Парек (B. Parekh) [996], С. Ніето (S. Nieto)[989], К. Слітер (C. Sleeter) [1021] та ін.) дослідників.

У країнах Євросоюзу питанням освіти приділяється особлива увага. Це є предметом широкого суспільного обговорення із залученням не лише освітян і вчених, але й представників різноманітних організацій. Зокрема у 2003 р. були опубліковані такі важливі документи як Декларація «Міжкультурна освіта: управління різноманітністю, зміцнення демократії» [215] і Декларація принципів толерантності [213]. Як стверджує А. Бойко, така увага до освітньої галузі означає, що постійна її модернізація, впровадження інновацій має забезпечити лідерські позиції європейським країнам в процесі світового розвитку [84, с.35].

Для України, яка прагне влитися в сім'ю європейських народів, важливо творчо переймати європейський досвід, перебудовувати систему освіти із врахуванням національних досягнень. Все більше число не лише науковців, але й освітян, державних службовців починають розуміти важливість міжкультурної освіти, до пріоритетів якої належить формування толерантного ставлення до інших народів і

етносів, їхніх релігій, традицій, звичаїв, обрядів; виховання молоді в дусі загальнолюдських моральних цінностей [41, с.11].

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.) чітко простежується намагання більш активного залучення підростаючого покоління до оволодіння духовно-культурним багатством українського народу в органічному поєднанні із ознайомленням з культурними надбаннями інших етносів, сприяти засвоєнню цінностей світової культури.

У цьому документі чітко прописано пріоритетні напрями розвитку освіти в Україні, це:

- виховання особистості, яка усвідомлює свою приналежність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці в світі, що змінюється;

- збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні; формування культури міжетнічних відносин;

- виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови народів світу [491].

Дослідники (О. Кричківська [371], С. Радул [585], Н. Самойленко [625, 626], О. Тіщенко [705], А. Токарева [710] та ін.), в своїх дослідженнях акцентують увагу на тому, що спільна праця, реалізація спільних проектів представниками різних етнічних груп, відповідно їхня взаємодія є механізмом формування міжкультурного суспільства. Цьому має сприяти міжкультурна освіта. Її завданням має стати формування міжкультурного світогляду і міжкультурне виховання майбутніх поколінь. На наш погляд процес освіти слід наповнити міжкультурним змістом. Адже саме глобалізаційний процес, наростання міграції приводять до виникнення принципово нового явища – «мозаїчної культури» як початкового етапу формування обрисів єдиної світової культури. Отже міжкультурний світогляд —

це поєднання в свідомості особистості різних культурно-духовних цінностей, формування принципово нових ціннісних орієнтацій.

Міжкультурність як принцип організації суспільства вимагає від освіти враховувати наявність у ньому різноманітних ціннісних і духовних уподобань та пріоритетів, що відображають світосприйняття різних етнокультурних прошарків суспільства (А. Климович [467], Н. Самойленко [625, 626], О. Тіщенко [705], А. Токарева [710], Ю. Халеменик [738] та ін.). У вітчизняній педагогіці міжкультурна освіта трактується як запозичення досвіду її реалізації в інших країнах, зокрема у США. Так активний прихильник мультикультурної (міжкультурної) освіти Г. Бейкер (G. Baker) стверджує, що в США мультикультурна освіта з'явилася як необхідність цивілізовано врегулювати міжнаціональні і расові конфлікти [810, с.76].

У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» (2000 р.) визначено, що основою навчально-виховного процесу повинно стати поєднання національного і загальнолюдського компонентів. Серед освітніх пріоритетів було визначено виховання студентів в дусі патріотизму, любові до Батьківщини, національних духовно-культурних цінностей. Особливо підкреслено необхідність виховання шанобливого ставлення до інших культур, формування особистості на принципах свободи, демократії, гуманізму, толерантності.

Серед сформованих у Концепції громадянського виховання в умовах розвитку української державності принципів виділяються два принципи:

– принцип культуровідповідності (в процесі виховання особистості необхідно більш активно ознайомлювати підрастаюче покоління з національними культурними цінностями, традиціями, звичаями та обрядами українського народу. Це буде сприяти національно-культурній спадкоємності поколінь, приведе до збереження духовної єдності з історичною культурною спадщиною;

– принцип міжкультурності (спрямування процесу виховання майбутнього громадянина України на формування потреби в

ознайомленні із культурними цінностями інших народів, прищеплення йому почуття толерантності, бажання розвивати культурні контакти із представниками інших етносів [342, с.37].

Наукові дослідження і перевірка їхніх результатів на практиці дають підстави стверджувати, що для освіти характерними є дві функції: стабілізації і розвитку. Лише модернізована система освіти спроможна суттєво вплинути на соціокультурне життя нації. Саме вона спроможна дати гідну відповідь: підготувати високваліфікованих фахівців вихованих в дусі толерантності і почутті поваги до інших націй та етносів.

Нині потрібно розробити нові принципи подачі знань, максимально поєднати формаційний і цивілізаційний підходи. Перший дозволяє пояснити внутрішню зумовленість і наступність розвитку суспільних явищ в цілому, і культурологічних зокрема. Другий дає можливість зрозуміти горизонтальну суть суспільних подій, висвітлює взаємодію різних культур і їхній вплив одні на одних, що дозволяє застосувати порівняльно-типологічну методику. Поєднання зазначених підходів дає можливість розкрити всі аспекти культурологічного процесу, показати його багатогранність і важливість.

Міжкультурна освіта спирається на ідеї органічного поєднання соціальних і культурологічних процесів, принцип розкриття важливості конструктивного діалогу представників різних етносів. Вона дозволяє сформувати міжкультурну компетентність особистості, яка визнає культурне розмаїття, спроможна до ефективних і неконфліктних дій у багатоетнічному середовищі. Ряд науковців трактують формування міжкультурної компетентності у процесі міжкультурної освіти як процес взаємопроникнення культурних цінностей (А. Томас (A. Thomas) [1038]), форму реалізації особистості у міжкультурному соціумі, а також як чинник, що сприяє більш успішній адаптації до культурологічних впливів різних етнокультурних груп (Н. Алмазова [14]), 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 [399], сукупність комунікативних умінь і навичок, необхідних для спілкування в міжкультурному середовищі (О. Садохін [620]).

Аналіз досліджень вчених (О. Байбакова [28], І. Бахов [51], О. Кричківська [371], С. Радул [585], Н. Самойленко [625, 626], О. Сніговська [673], О. Тіщенко [705], А. Токарева [710], Ю. Халемендик [738], Є. Хачатрян [740] та ін.) дозволяє сформулювати такі принципи функціонування міжкультурної освіти:

- принцип гуманізму (сприяє вихованню високоморальної особистості з гуманістично спрямованими установками);
- принцип діалогу культур як засіб їхнього зближення;
- принцип культурологічного підходу (дозволяє сформувати міжкультурний світогляд);
- принцип пріоритетності в освоєнні етичних і моральних цінностей.

На нашу думку міжкультурна освіта повинна:

- органічно поєднувати виховання національної самосвідомості, патріотизму із почуттям пошани до інших культур;
- сприяти вирішенню завдань формування глибоко освіченої особистості, яка оволоділа культурним багатством нації, спроможною до адаптації в інших міжкультурних середовищах;
- створити для національних меншин максимально сприятливі умови для якісної освіти;
- забезпечити формування позитивних ціннісних орієнтацій у світлі ознайомлення із досягненнями світової культури;
- сприяти формуванню культурної ідентичності, любові до національних культурних цінностей;
- забезпечити в процесі викладання гуманітарних дисциплін поєднання національних і різнокультурних компонентів;
- сприяти врахуванню в процесі навчання етнопсихологічних особливостей студентів;

– 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 освіти необхідно спрямувати в русло переходу до міжкультурної освіти, із органічним поєднанням професійної і загальної підготовки, кінцевим наслідком якої є формування високодуховного, толерантного, всебічно підготовленого професійно фахівця. Важливо створити модель формування базової культури особистості, що передбачає прищеплення любові до творів літератури і мистецтва, формування високих культурних запитів і потреб, а також сформованої потреби до подальшого культурного самовдосконалення, інтересу до культурних здобутків інших націй.

У міжнародній енциклопедії освіти поняття «мультикультурна освіта» трактується як «педагогічний процес, в якому репрезентуються дві або більше культур, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознаками» [934, с.273].

Проблему виникнення і розробки мультикультурної (міжкультурної) освіти у Великій Британії досліджували М. Брандт (M. Brandt) [839], М. Бірам (M. Byram) [841, 842, 843, 844], К. Кінг (C. King) [953] Б. Парек (B. Parekh) [996] та інші.

У їхніх працях стверджується, що мультикультурна освіта у Великій Британії все ще перебуває на етапі становлення. Зокрема М. Брандт (M. Brandt) зазначає зростання її популярності серед освітян [839]. Разом з тим трактування понять “мультикультуралізм»,

«культурний плюралізм», «міжкультурна освіта» все ще потребує доопрацювання і загальнонаукового визнання.

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). Останню 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 поєднані культурні цінності, що відображують різні етнічні складові даного суспільства.

Важливо 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 [337]. С. Драгоевич (S. Dragojević) 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» [870, с. 133].

Аналізуючи зазначену категорію А. Грицанов стверджує, що значення мультикультуралізму полягає в тому, 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 [175, с.23]. На думку Г. Миронової із освоєнням в науковому просторі поняття «мультикультуралізм» впливають два важливих висновки: 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 [461, с.10].

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 цінності і особливості, разом з тим продукується діалог різних культур, виховання інтересу до культурно-духовних особливостей різних етносів. 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 [384].

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» [320, 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 [717, с.336].

Із впровадженням в науковий обіг категорії «мультикультуралізм» виникає і поняття «мультикультурна освіта» під якою ми розуміємо процес формування міжкультурної

компетентності [520]. Зокрема 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 самій особистості студента, який володіє розумінням етнофорів, співчуває і співпереживає їм, уміє жити з іншими в мирі й злагоді в багатокультурному середовищі» [360, с.31].

Д. Костенко і Н. Чернуха вважають формування міжкультурної компетентності у студентів повинно базуватися на міжкультурній освіті і стати невід'ємною складовою частиною нинішньої організації навчального процесу, аргументуючи це швидким зростанням кількості іммігрантів не лише в розвинутих країнах світу, але й в Україні [352]. Німецька дослідниця С. Лухтенберг (S. Luchtenberg) вживає термін «мультикультуралізм» у своєму дослідженні при поясненні процесів, які відбуваються в німецькій вищій освіті. Зокрема, вона стверджує, що мультикультурна освіта в даний час розглядається як поняття, що є тотожним поняттю «інтернаціональна освіта» [970, с.31]. Шведський дослідник С. Сіренс (S. Sirens) в своїх працях використовує термін «інтеркультуралізм», «інтеркультурна освіта» [1019, с.11-12]. Дослідник вважає, що базовими цінностями, які повинні бути присутні в змісті інтеркультурної освіти, повинні бути: формування інтересу до інших культур, повага до їхніх цінностей, до прав і свобод людей різних національностей, розвиток бережливого ставлення до природи, виховання не сприйняття расистських проявів [1019, с.12]. Американська дослідниця Д. Хупс (D. Hoopes), авторка поняття «мультикультурна (міжкультурна) освіта», розглядає міжкультурну освіту як засіб інтеграції студентів в міжкультурне суспільство, зокрема, на її думку, мультикультурна освіта повинна вирішувати такі завдання: перше – це самопізнання і освоєння особистістю культурних цінностей власного етносу. Друге завдання – озброєння студентів уміннями і навиками ведення діалогу

з представниками інших етнокультурних груп, ознайомлення із особливостями їхньої культури [923]. Необхідно взяти до уваги і точку зору щодо мультикультурної освіти фінського вченого Дж. Летонена (J. Lehtonen). Так він стверджує, що для успішної соціальної і професійної взаємодії з представниками іншого етносу бажано знати його мову, історію країни, мати певний запас знань про її суспільство, культуру [966]. Німецький дослідник А. Томас (A. Thomas) вважає, що мультикультурна освіта може бути ефективною лише тоді, коли для індивіда характерним стає толерантне ставлення до людей з інших культур, прагнення зрозуміти їхню систему духовно-культурних цінностей, інтегрувати результати знайомства з ними у власну систему цінностей [1038].

Дж. Бенкс (J. Banks) розробив принципи мультикультурної освіти. На його думку вони полягають в тому що:

- мультикультурна освіта – це процес освоєння культурних здобутків різних народів;
- перш ніж розпочинати реалізацію мультикультурної освіти необхідно домогтись усвідомлення учнями своєї етнічності;
- мультикультурний підхід до організації навчання повинен охоплювати всю його організацію;
- у кожному суспільстві повинен функціонувати свій варіант мультикультурної освіти, що відображатиме його специфіку;
- необхідна спеціальна підготовка як вчителів, так і батьків до реалізації мети і завдань мультикультурної освіти;
- мультикультурна освіта не повинна обмежуватися певними часовими межами;
- ідея мультикультуралізму повинна знайти всебічне відображення в змісті навчальних програм [813, 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 [543]. 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 в процесі викладання навчальних предметів [498].

Увагу привертає і наукова позиція Н. Алмазової. Так вона вважає, що міжкультурну освіту слід розглядати як особливий спосіб пропагування нового світосприйняття, концепцію свободи особистості від національної замкнутості і обмеженості; прагнення до діалогу у стосунках народів та етносів; суттєве доповнення професійної підготовки фахівців. Відповідно навчально-виховний процес повинен бути максимально спрямований на формування толерантності як базової основи формування міжкультурної компетентності при вивченні іноземної мови [14]. На думку І. Балицької мультикультурна (міжкультурна) освіта є складовою частиною навчального процесу, яка знаходиться під впливом та у взаємозв'язку із загальними культурологічними процесами, впливом міграції і культурної глобалізації, що репрезентують багатоманітність світових культур та їхній вплив на життя суспільства та які визначають специфіку організації навчального процесу, виховання й розвитку особистості у міжкультурному суспільстві [46].

В. Войлошникова визначає 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 [134]. Аналізуючи поняття «міжкультурна освіта» М. Гараєва стверджує, що її метою є формуванні міжкультурної компетенції як базової основи професійної діяльності профільних 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 [146].

Із таким визначенням мети міжкультурної освіти в цілому погоджується інша група дослідників (О. Головльова [159], Г. Дмитрієв [224], А. Колодій [337], М. Корочкіна [350]). Метою такої 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. На думку О. Ліферова, до основних завдань міжкультурної освіти слід віднести: поглиблене освоєння духовно-культурних багатств різних етнічних спільнот; ознайомлення студентів із культурними звичаями, традиціями і обрядами інших народів; виховання толерантності як основи сучасного світосприйняття; створення умов для культурно-духовного зближення молоді різних етнічних груп [416]. Аналізуючи сутність міжкультурної освіти Г. Медведева виділяє такі її функції: формування міжкультурного світогляду, виховання етнічної і міжкультурної толерантності, розвиток міжкультурної свідомості і освоєння технології професійної діяльності у міжкультурному середовищі [452].

Підводячи підсумок можна взяти за основу наукову позицію Н. Самойленко, яка вважає, що міжкультурна освіта майбутніх фахівців є складовою їхньої професійної підготовки, що спрямовується на формування міжкультурної компетентності. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців розуміється нами, як стверджує дослідниця, 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 [626]. Не менш вартісною є і наукова позиція американської дослідниці Д. Хупс (D. Hoopes), яка закликає не зводити мультикультурну освіту до засобу асиміляції національних меншин та іммігрантів. Її головне завдання формувати у студентів навички і вміння співіснувати у міжкультурному середовищі представників різних етнокультурних спільнот, не допускати проявів расизму, неповаги до культурних цінностей інших народів та етнічних груп [923].

У контексті розглядуваної проблеми необхідно відзначити і такий термін як «інтеркультурне виховання». Зокрема це поняття представлене у Концепції громадянського виховання в умовах розвитку української державності (2005 р.). У ній зазначається, що «інтеркультурне виховання – це навчання різноманітності культур, виховання поваги та почуття гідності в представників усіх культур, незважаючи на расове або етнічне походження, сприйняття взаємозв'язку та взаємовпливу загальнолюдського та національного компонентів культури в широкому значенні» [342, с.38]. На нашу думку спільним у цих поняттях є така властивість як мультикультуралізм. Це спільне або паралельне співіснування різних етнокультур, усвідомлення людьми власної етнічної ідентичності, з властивими конкретній культурі особливостями, а також позитивне сприйняття інших етнокультур на підставі принципів гуманізму і етнічної толерантності.

Загальновідомо, що в основі толерантності лежать взаємовідносини етичного характеру, прагнення до гармонізації комунікативної взаємодії між суб'єктами. Це передбачає сформованість високої культури спілкування; визнання права на існування інших точок зору на різні проблеми; здатність до компромісу заради досягнення консенсусу у спірних питаннях. Аналізуючи етнічну толерантність як наукову категорію ряд науковців, зокрема Т. Атрощенко, фактично ототожнює її із міжкультурної компетентністю. Так, вона стверджує, що в процесі комунікативної взаємодії представників різних етнокультурних груп «... толерантність проявляється як позитивна міжкультурна

компетентність, в структурі якої позитивний образ власної культури співіснує з позитивним ставленням до інших культур. У міжкультурній компетентності толерантність виступає як принцип оптимізації міжкультурних відносин, необхідна умова вирішення міжкультурних суперечностей» [33, с. 12-13]. У цілому поділяючи зазначену позицію все ж зауважимо, що виховання толерантності можна розглядати, з одного боку, як складову частину процесу формування міжкультурної компетентності, її базову, ідеологічну основу, а з іншого – як умову гармонізації спілкування індивідуумів у міжкультурному середовищі.

На нашу думку, до педагогічних умов виховання етнічної толерантності необхідно віднести: формування поваги до особливостей культури представників інших етнічних груп, забезпечення гармонійних відносин із ними; організацію міжкультурної взаємодії представників етнокультурних спільнот і груп; прищеплення суб'єктам взаємодії культури спілкування, постійної готовності до діалогу, поваги до іншої думки, ціннісних орієнтацій співрозмовників; відсутність негативного ставлення до інших релігій, духовних цінностей інших культур (при збереженні власних світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій); синергетичне мислення, яке дозволяє прагматично і нестандартно реагувати на ті чи інші аспекти міжкультурної комунікативної взаємодії; створення доброзичливого соціально-психологічного клімату як основи виховання етнічної толерантності, використання емпатії і рефлексії.

Осмислення результатів дослідження психологів (І. Бех [64], Л. Бучек [114], В. Семиченко [641, 642]) та інших дозволяє дійти висновку, що звернення до емпатії також є важливим для розуміння природи виховання етнічної толерантності. В процесі емпатії і її видів (співпереживання, співчуття, співучасть) в особистості формується система ціннісних орієнтацій, яка в подальшому визначає толерантну основу міжкультурної компетентності. Підкреслимо: на нашу думку, виховання етнічної толерантності є складовою частиною механізму формування міжкультурної компетентності, умовою ефективного

включення індивідуума в систему міжетнічних відносин і соціально-культурних взаємодій.

Контент-аналіз наукових джерел засвідчує про дещо різне трактування поняття «виховання толерантності» у ряду вчених. Так, О. Гуренко вважає, що виховання етнічної толерантності – це виховання високих моральних якостей, усунення чинників, які сприяють ворожнечі і неприйнятті інших культур. Це засіб підготовки майбутніх фахівців до роботи у полікультурному середовищі [189]. Г. Ауернгаймер (G. Auenheimer) стверджує, що толерантність – це здатність позитивно сприймати іншу духовно-культурну ідентичність. Це вимагає знання інших мов, звичаїв, традицій різних народів, їхніх стандартів поведінки. Відповідно, міжкультурна компетентність розглядається ним як результат виховання толерантності, досягнення культурологічного компромісу і духовного порозуміння [806]. В. Бабінцев трактує виховання толерантності як засіб формування майбутніх фахівців у дусі взаємоповаги і сприйняття інших культур, можливість недопущення міжетнічних конфліктів [38].

Важливою проблемою є визначення цілей виховання толерантності. Виходячи із аналізу наукових праць таких дослідників як В. Бабінцев [38], О. Гуренко [189], Я. Довгополова [226] можна стверджувати, що існує три групи цілей виховання толерантності. Їх можна окреслити термінами «рівноправність», «взаємоповага» і «компромис». Перша група покликана сприяти виникненню інтересу до духовно-культурних здобутків різних народів, усвідомлення їхньої рівноцінності; друга – сформувати повагу до культури інших етнокультурних спільнот; третя група – це націленість на діалог культур, спроба знайти компромісні рішення в дискусійних розбіжностях. Зокрема, Я. Довгополова робить висновок про взаємозв'язок і багатогранність цілей виховання толерантності. Так, вона стверджує, що в процесі підготовки студентів до професійної діяльності в полікультурному середовищі толерантність – тільки стартова основа долучення до міжкультурного діалогу. Пізніше – це виникнення спроможності до міжкультурної взаємодії, взаємо обміну,

взаємозалежності, тобто виникнення міжкультурної компетентності [226].

Значну роль у моделі формування міжкультурної компетентності Д. Деардорфф (D. Deardorff) відіграє толерантність як її важлива основа. Так, дослідниця вважає, що міжкультурна компетентність є необхідним інструментом згладжування міжкультурних і міжетнічних протиріч у міжкультурному суспільстві. Ознаками такого суспільства є толерантність суджень і ціннісних орієнтацій його членів; рівні можливостей у реалізації своїх прав на свободу культурного самовираження, культурно-релігійний плюралізм, захист прав іммігрантів і національних меншин; створення соціальних умов для гармонійного формування особистості, позбавленої негативних стереотипів стосовно представників інших етнокультурних спільнот [863]. Для Ч. Слітера (C. Sleeter) толерантність – це інструмент інтеграції культур, формування інтеркультуралізму, що дозволяє індивідууму з повагою ставитись до людей з іншими культурними відмінностями; забезпечення безконфліктного розвитку сучасного суспільства. Дослідник висловлює припущення, що без прищеплення людям толерантного ставлення одних до інших міжетнічні і міжкультурні конфлікти будуть лише наростати [1021].

На нашу думку орієнтирами виховання етнічної толерантності майбутніх фахівців соціономічних професій є відповідні принципи:

– *загально педагогічні* (гуманізму, діалогічності, активності і свідомості, зв'язку теорії з практикою, оптимізації, науковості, доступності, інтеграції, цілісності, систематичності і послідовності, міцності засвоєння знань), що створюють базову основу визначення основоположних засад процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій);

– *специфічні* (діалогу та взаємодії культур, урахування взаємозв'язку стану розвитку ціннісних орієнтацій особистості і станом міжкультурності суспільства, культуризації особистісного розвитку, міжкультурної суб'єктності, розвитку міжпредметних зв'язків, розвитку творчого потенціалу суб'єкта, активізації діяльнісного потенціалу й стимулювання до позитивного

самоствердження у професійній роботі, стимулювання міжкультурної активності, налагодження міжкультурного партнерства, синергізації (розкриває вплив випадковостей колективної та індивідуальної взаємодії студентів як основу формування їхньої міжкультурної свідомості), самопізнання і саморозвитку, інтегративності, опори на процеси етнопсихологізації і етнопедагогізації).

Для процесу виховання толерантності важливий також системний підхід і опора на принцип міжкультурності. Він передбачає визнання особливостей студентів, стимулює до позитивного сприйняття інших культур, пошуку діалогу і компромісу у суперечливих аспектах міжкультурної комунікації. Отже, на нашу думку, виховання етнічної толерантності є важливим завданням міжкультурної освіти, базовою основою формування міжкультурної компетентності.

Таким чином можна окреслити наступні завдання міжкультурної освіти:

- поглиблене знайомство із культурними цінностями і пам'ятками народів світу як важливої умови формування міжкультурної компетентності;

- формування відповідального ставлення до взаємовідносин із представниками інших етнокультурних спільнот;

- сприяння створенню можливостей для поглибленого знайомства з культурою інших національних спільнот;

- виховання толерантності як важливої основи формування міжкультурної компетентності.

Швидко розгортання процесу культурної глобалізації все більш активно на перший план висуває завдання виховання шанобливого ставлення до культури інших народів, толерантності як вищого показника відкритості до міжкультурного діалогу. Особливо актуальною проблемою вона є для представників соціономічних професій, які безпосередньо працюють з людьми. Отже, наростання міжкультурних взаємодій, початок виникнення в Україні міжкультурного суспільства як ніколи раніше ставлять завдання формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій. Етнічна толерантність, як і інші якості

сучасної особистості, є результатом, з одного боку, культурної глобалізації, а з іншого – цілеспрямованого виховання. Це передбачає особливу увагу до формування у студентів світоглядних поглядів міжкультурного спрямування, позитивного ставлення до міжкультурного плюралізму, підготовленості до міжкультурної комунікації, врахування в майбутній професійній діяльності різноманітності культурних, конфесійних та інших відмінностей клієнтів.

1.3. Понятійно-термінологічне поле дослідження міжкультурної компетентності як наукової дефініції

XXI ст. різко прискорило глобалізаційні та міграційні процеси. У різних країнах світу наростає етнічне та культурне розмаїття. Це породжує нові виклики і проблеми, все більш активно привертає увагу до культури міжнаціональних відносин, освіти, спільної професійної діяльності людей різних національностей. Сучасна культурна глобалізація висуває на порядок денний як один із пріоритетних напрямків професійної підготовки фахівців міжкультурну освіту. Вона виступає засобом формування світоглядних уявлень, створює умови для подальшого повноцінного розвитку і професійного становлення студентів, є базовою основою формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

У контексті аналізу поняттєво-категоріального апарату особливу увагу привертають такі поняття як «компетенція» і «компетентність». У працях науковців, з одного боку прослідковується намагання здійснити чітке виокремлення понять «компетентність» і «компетенція», з іншого присутнє обстоювання позиції, що диференціація цих понять є несуттєвою. У Енциклопедії освіти «компетентність» характеризується як «набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молодій людини в життя сучасного суспільства, як інтегрований результат формування і розвитку особистості, здатність практично діяти, застосовувати досвід

успішної діяльності в певній сфері» [249, с.408]. На думку А. Хутірського «компетенція – це сукупність якостей, що потрібні в конкретній галузі діяльності, а компетентність – це вже набута особою властивість (якість) і мінімальний досвід діяльності в певній галузі» [742, с. 127]. У інших джерелах трактування зазначених понять має таку інтерпретацію: “компетентність – авторитетність, обізнаність, володіння компетенцією; компетентенція – проблема, про яку є багато інформації, що дає змогу фахово її розв’язати» [664, с.54].

У 1997 р. міжнародними експертами була розроблена програма «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади» (DeSeCo) (1997 р.). У ній було сформульовано поняття «компетентність» як спроможність індивідуума успішно вирішувати соціальні і професійні проблеми, адекватно реагувати на різноманітні життєві ситуації. Кожна з розроблених експертами компетентностей була побудована на поєднанні пізнавальних ставлень, сформованих установок, практичних навичок, а також відповідних знань і умінь [865].

У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі компетентність визначається 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» [248, с.57]. «Це – наявність певних знань і повноважень у вирішенні якоїсь справи; повноважність і повноправність у розв’язанні конкретної проблеми» [139, с. 215]. У психології (В. Шапарь [581]) зазначене поняття визначають так: «компетентність — це психосоціальна якість, що означає силу і впевненість, яка ґрунтуються на відчутті власної успішності і корисності, що дає людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням» [581, с.188-189]. На думку Н. Микитенко компетентність – це «набутий індивідуумом комплекс знань, умінь і навичок, що виникає в процесі підготовки до певної професійної діяльності і дозволяють майбутньому фахівцю

бути готовим до виконання своїх професійних обов'язків у відповідній сфері діяльності» [459, с. 33]. Є. Огарьов вважає, що компетентність — це поняття, яке дозволяє скласти характеристику на особу як на суб'єкт певної діяльності, що добре усвідомлює її суть. Це вміння обирати найбільш раціональні засоби і способи її реалізації, сформована здатність до творчої праці, спроможність вносити корективи в свої дії [506, с.10].

Не менш важливе значення для нашого дослідження має осмислення такої категорії як «компетенція». Зокрема група авторів (Г. Єльнікова, О. Зайченко та ін.) визначають компетенцію як поняття, що характеризує різні види професійної діяльності, а компетентність трактують як поняття, яке забезпечує кваліфіковане виконання різних робіт [699, с.298]. А. Хутірський визначив такі основоположні компетенції: загальнокультурна, соціально-трудова, пізнавальна, ціннісно-смилова, інформаційна, комунікативна, компетенція особистісного самовдосконалення [744, с.148]. І. Васютенкова вважає, що «компетенції – це методи мислення, спроможності, які людина здобуває в процесі своєї підготовки і які використовує в тих чи інших ситуаціях свого життя. Це здатність ефективно застосовувати вміння і навички в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають вміння адекватно будувати стосунки з іншими людьми як в соціальному контексті, так і в процесі професійної діяльності. Це психологічне утворення — яке визначає можливість конкретного індивідуума до самоорганізації. Компетенції базуються на знаннях і цінностях, вони конструюються в результаті поєднання набутих вмінь і досвіду, реалізуються завдяки вольовим зусиллям індивідуума» [124, с.37]. У Енциклопедії освіти компетенція трактується 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. Результатом набуття компетенції є формування компетентності, яка, на відміну від компетенції, передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності» [249, с.409]. Як стверджує Т. Гур'янова компетенція це — набутий в

процесі професійної підготовки комплекс знань, умінь та навичок, який слід застосовувати для вирішення професійних завдань [197, с.58]. Н. Алмазова трактує компетенції як знання та вміння особи у певній сфері, а компетентність як творче використання компетенцій [14, с.6]. На думку М. Сімоненко компетенція – це заздалегідь висунута норма вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців; комплекс знань, умінь і навичок, якими вони мають оволодіти в ході навчання у закладі вищої освіти; а компетентність – це вже сформована в ході навчання комплексна властивість професійно підготовленого фахівця, вміння ефективно застосовувати набуті у вузі знання в ході професійної діяльності [655, с.75].

Увагу привертає класифікація компетенцій М. Щеглової:

– «фахова компетенція — мета когнітивно-моторного вивчення фахово-змістовної підготовки майбутніх фахівців;

– методична компетенція — розробка методики організації навчально-виховного процесу. Включає навчальні стратегії, теорію професійної діяльності, різноманітні професійно-спрямовані вміння, учбові проекти та інновації;

– соціальна компетенція — мета освоєння комунікаційних можливостей спілкування в соціумі. Націлена на формування до роботи в команді, недопущення та розв'язання виникаючих конфліктів;

– самокомпетенція (персональна компетенція) — мета оволодіння технікою самовиховання, освоєння індивідуумом відповідальної поведінки в колективі. Передбачає фахову гнучкість, відповідальну поведінку, креативність, самовіддачу, мобільність» [777, с.11].

На думку І. Зимньої компетенції слід поділити на три групи:

– перша — це особистісні соціально-культурні компетенції. Вони характеризують особистість як суб'єкт, який засвоїв певну суму соціальних і культурних знань, ціннісних орієнтацій (це компетенції світоглядного і ціннісного характеру; компетенції, які відображують особистість як громадянина);

– друга група — це компетенції, які дозволяють здійснювати активну професійну та іншу діяльність (активізують творчо-

пізнавальну діяльність, стимулюють до самовдосконалення в різних видах діяльності);

– третя група — це комунікативні компетенції (відповідають за комунікативну діяльність особистості, якість та інтенсивність спілкування з іншими людьми) [269, с.21].

Зацікавлення викликає розроблена американською дослідницею М. Канал (М. Canale) модель комунікативної компетенції. На її думку вона складається з чотирьох компонентів:

– граматичного компоненту (передбачає використання мовного коду, який охоплює словниковий запас, словотворення);

– соціолінгвістичного компоненту (здатності розуміти та продукувати повідомлення в певних соціологічних контекстах);

– дискурсивного компоненту (здатність поєднувати повідомлення у чіткі висловлювання);

– стратегічного компоненту (вміння обирати ефективну стратегію і тактику вербального та невербального спілкування) [846, с.32].

Важливою для нас є точка зору такого дослідника як Р. Кравець, який стверджує, що «...незважаючи на певний генезис поняття компетентності та наявний рівень розробленості окресленої проблеми в численних авторських підходах, досі немає загальноприйнятого підходу до витлумачення його сутності. У сучасних дослідженнях водночас із терміном «компетентність» використовують поняття «компетенція», про зміст якого так само часто дискутують у науковій літературі. Обидва ці поняття мають неоднозначне трактування: деякі вчені ототожнюють їх, а інші, навпаки, розмежовують» [360, с.70].

У контексті дослідження важливе значення має осмислення функцій компетентності. Зокрема О. Ломакіна відносить до них такі:

– функцію мотивації (активізує пізнавальну спрямованість особистості, стимулює до розвитку творчого потенціалу);

– технологічну або практично-операційну (дозволяє активно використовувати у професійній діяльності набутий комплекс знань, умінь і навичок);

– емоційно-вольову функцію (зазначена функція стимулює мобілізацію набутого потенціалу особистості в ході професійної діяльності);

– комунікативну функцію (це сформований комунікативний механізм спілкування і взаємодій з іншими людьми);

– контрольню-оцінну функцію (рефлексивну) (полягає в критичному контролі фахівцем своїх професійних дій, професійних здобутків) [423, с.19].

I. Зимня виділяє такі три групи компетентностей:

– «компетентності, що розкривають ставлення до взаємодії людини з іншими людьми;

– компетентності, що розкривають ставлення до самого себе як до особистості, до суб'єкта діяльності;

– компетентності, які розкривають ставлення до діяльності людини, що проявляються в усіх її типах і формах» [269, с.31].

Група дослідників (О. Карбованець, Н. Куруц, Н. Голуб, А. Майорош) так визначають трирівневу ієрархію системи компетентностей:

1. «Ключові (базові, надпредметні). В якості ключових компетентностей визначаються такі: соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча, компетентності з інформаційних і комунікативних технологій, громадянська, підприємницька.

2. Загально предметні (міжпредметні). Це ті компетентності, яких набуває суб'єкт навчання за весь період вивчення даного предмету і які орієнтовані на засвоєння конкретних знань. Вони характеризуються високим ступенем узагальнення. Постійно розвиваються, поглиблюються та розширюються.

3. Спеціально-предметні компетентності. Це ті, яких набуває суб'єкт при вивченні певного предмету протягом періоду навчання і які базуються на загально предметних» [309, с.77].

У американській науковій літературі найчастіше серед компетентностей визначають такі:

– «компетентність сприйняття, яка дозволяє здійснювати спостереження, проводити аналіз, ставити діагноз;

– компетентність взаємодії, тобто налагодження ефективного співробітництва, що сприяє вирішенню проблем;

– комунікативна компетентність — налагодження мовної комунікації, встановлення мовного взаєморозуміння, доброзичливого спілкування;

– рефлексивна компетентність, тобто аналіз зробленого з метою встановлення правильності того, що виконано» [979, с.127].

Такі дослідники як Н. Алмазова [14], О. Байбакова [42], Л. Городецька [172], Л. Гришкова [176], О. Гуренко [196], М. Докторович [228], І. Закір'янова [260], О. Локшина [422], Г. Медведева [452], М. Михайличенко [465], О. Мисик [463], Г. Мунклер (H. Munkler) [984], Н. Самойленко [626], О. Сніговська [673], Т. Щербакова [779] та інші використовують такі категорії як «професійна компетентність», «соціокультурна компетентність», «психологічна компетентність», «соціальна компетентність», «міжкультурна компетентність», «полікультурна компетентність», «етнокультурна компетентність», «лінгвокультурна компетентність», «громадянська компетентність», «крос-культурна компетентність» та інші. Питання щодо наукової обґрунтованості вживання цих понять залишається відкритим.

Важливою проблемою є визначення сутності професійних компетенцій. На думку П. Терехова, «професійні компетенції — це поєднання таких психологічних новоутворень, вмінь, навичок та знань людини, які роблять її спроможною до обраної професійної діяльності як у визначених, так і в нових ситуаціях» [701, с.7]. В. Полонський розглядає професійні компетенції як сукупність психологічних новоутворень, що дають можливість ефективно і якісно здійснювати професійну діяльність [549, с.67]. О. Мисик вважає, що фахова (професійна) компетентність «це володіння потрібними 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» [463, с.14-15]. На думку

Б. Гершунського професійна компетентність – це набута особистісна якість щодо здійснення професійної діяльності, спроможність до ефективної фахової роботи [152, с.83-84].

У сучасній освітній практиці певна кількість науковців вважають, що орієнтація на формування компетентностей є найбільш раціональним підходом до організації навчального процесу, що дозволяє значно підвищити рівень і якість підготовки майбутніх фахівців (Л. Карпова [315], О. Семенов [639]); дає можливість наситити освітні програми якісно новим змістом (В. Баркасі [48], Р. Боятзіс (R. Boyatzis) [838]); забезпечує зростання фахового рівня майбутніх випускників вузів (В. Калінін [299], Д. Лисиця [414]); стимулює викладачів до застосування компетентнісного підходу в організації навчання (Л. Лічман [418], О. Овчарук [505], Ю. Татур [695]).

Проблема формування підходів до визначення компетентностей також знаходиться в центрі уваги американських науковців. Так були визначені ряд основних компетентностей, які повинні бути покладені в основу підготовки молоді до самостійного життя: це соціальні компетентності; ті, що визначають здатність до ефективної життєдіяльності в багатокультурному й багатоетнічному суспільстві; ті, що визначають спроможність до активного спілкування і комунікацій, у тому числі і міжкультурного спілкування, зокрема іноземними мовами; пов'язані з виникненням інформаційного суспільства: володіння новими технологіями, вміння їх застосовувати; ті, що визначають необхідність у неперервній освіті, стимулюють бажання до самовдосконалення протягом усього життя індивідуума [46]. Аналізуючи зазначену проблему Л. Лічман вважає, що компетентності є інтегративною характеристикою володіння майбутніми фахівцями певними знаннями, уміннями і навиками, тобто відображають міру їхньої підготовленості до майбутньої професійної діяльності, ступінь кваліфікації. Інакше кажучи компетентності є набутими в ході навчання у вузах інтелектуально-психологічними утвореннями, що гарантують майбутнім фахівцям більшу професійну ефективність в роботі [418, с.63].

Проблему формування професійної компетентності досліджували В. Баркасі [48], Р. Боятзіс (R. Boyatzis) [838], В. Калінін [299], Л. Карпова [315], Д. Лисиця [414], О. Мисик [463], О. Овчарук [505], Н. Побірченко [544], О. Семенов [639] та інші. Зокрема, Р. Боятзіс (R. Boyatzis) визначає професійну компетентність як поєднання теоретичних знань із навиками і практичними вміннями, сплав професійно спрямованих якостей особистості з відповідальним ставленням до виконання своїх професійних обов'язків [838].

В. Квітко розробила три компоненти педагогічної професійної компетентності:

- когнітивний (аналітичні, прогностичні, проєктивні вміння);
- операційно-діяльнісний (дослідницькі, інформаційні, творчі, розвивальні вміння);
- особистісно-мотиваційний (організаційно-комунікативні, перцептивні вміння) [318, с.132].

На нашу думку як важливу інтегруючу основу всіх компетентностей слід відзначити соціальну компетентність. Поняття «соціальна компетентність» була введена в науковий обіг німецьким дослідником Г. Роотом (G. Root) [984]. М. Федоруц її трактує як «інтегроване особистісне утворення, зміст якого складають взаємозв'язки соціальних знань, соціальних умінь та навичок, досвіду, особистісних якостей та характеристик» [722, с.108]. У контексті аналізу соціальної компетентності увагу привертає її визначення німецьким дослідником Х. Мюнклером (H. Munkler), який розглядає її як «сукупність кваліфікуючих передумов для того, щоб реалізовувати права, а також для того, щоб виконувати обов'язки, які обумовлені статусом громадянства» [984, с.155].

Наявність соціальної компетентності передбачає не тільки певний рівень сформованих світоглядних переконань і поглядів на суспільні процеси, але й відповідну соціальну зрілість. Для її виникнення потрібне засвоєння певних стереотипів поведінки в суспільстві. Так, О. Гуренко вважає, що «необхідні знання лінгвістичних та соціокультурних норм і соціальні навички, які реалізуються в конкретній комунікативній ситуації, – це тісно пов'язані аспекти

соціальної компетентності. Саме на перетині когнітивного і поведінкового підходів утворюються два змістових компоненти соціальної компетентності. Їх можна назвати: «знання, про що» (знання загальних соціокультурних правил і норм) і «знання як» (як ці правила можуть бути застосовані в конкретній комунікативній ситуації)» [190, с. 58].

Соціальну компетентність науковці трактують по-різному, як:

– інтегровану властивість, що дає особі ефективно функціонувати в суспільстві, контактувати з різними соціальними групами, виконувати різноманітні соціальні ролі [745, с.25];

– уміння реалізовувати особистісний потенціал, знаходити компроміс у складних життєвих ситуаціях, соціально пристосовуватися до обставин існування [119, с.16];

– спроможність до самоконтролю, взяття різних ситуацій під контроль, до її розв'язання [23, с.58].

Найбільше нам імпонує визначення поняття «соціальна компетентність» в редакції В. Цветкова. Він визначає її як комплексний набір певних якостей, здібностей, соціальних знань та умінь, ціннісних орієнтацій і світоглядних переконань особистості, що дають можливість індивідууму активно налагоджувати стосунки із соціумом, ефективно контактувати з різноманітними людьми, а також брати участь в соціально-значущій діяльності і продуктивно реалізовувати різні соціальні ролі [745]. Зокрема цей дослідник вважає, що зміст соціальної компетентності складається із знань соціального характеру, умінь співіснувати в соціумі, досвіду життєдіяльності і професійної діяльності [745].

На думку О. Прямікової соціальна компетентність прямо формує суть соціальних відносин особистості, Вона є набором різноманітних елементів необхідних особистості для взаємодій із соціальним оточенням, різноманітної діяльності [579, с.78]. Структуру соціальної компетентності дослідниця поділяє на дві складові: перша – інтелектуально-психологічне утворення набуте особистістю як в результаті соціального досвіду, так і в результаті його осмислення і

відповідних висновків; друга – це прийняті особистістю сформовані в суспільстві певні стереотипи поведінки і діяльності [579, с.78].

Аналіз наукових праць (Т. Антонова [23], М. Докторович [228], В. Цветков [745]) І. Шпичко [774] та ін.) дозволяє згрупувати і виділити структурні компоненти соціальної компетентності. Так, Т. Антонова вважає, що до зазначених компонентів слід віднести: мотиваційно-емоційний, мотиваційно-особистісний, соціально-ціннісний та когнітивно-ціннісний [23, с.61]. Т. Смагіна виокремлює знаннєвий, ціннісний та поведінковий компоненти [671, с.141].

На думку М. Докторович, до структури соціальної компетентності слід віднести:

- когнітивно-ціннісний компонент (наявність набутих знань, системи соціальних цінностей, сформованих духовно-культурних цінностей);

- емоційно-мотиваційний компонент (сформоване емоційне ставлення до оточуючої дійсності, сформовані соціально-ціннісні та особистісно-значущі мотиви);

- інтерактивно-комунікативний компонент (спроможність до продуктивного спілкування, діалогу; уміння виконувати різні ролі в процесі комунікації);

- поведінково-діяльнісний компонент (сформованість певних стереотипів поведінки та здійснення продуктивної діяльності) [228, с.13].

І. Шпичко визначила такі структурні компоненти соціальної компетентності:

- «когнітивно-мотиваційний компонент, що передбачає наявність знань, соціальних уявлень та системи цінностей особистості; соціальний інтелект, творчий пошук, планування власного життєвого сценарію ... тощо;

- рефлексивний компонент, що охоплює психічну саморегуляцію, керування почуттями, самостійність, розуміння соціальних ролей, уміння відчувати тонкощі соціальної ситуації, розв'язувати проблемні ситуації;

– операційно-технологічний компонент, що характеризується наявністю певного соціального досвіду, навичок ефективної взаємодії із соціумом, уміння діяти адекватно ситуації тощо» [774, с.269-270].

Група науковців (Н. Пархоменко, Р. Серьожнікова, Л. Яковицька та ін.) розробляють поняття «соціально-психологічна компетентність». Вони її розглядають як «спеціальні знання про суспільство, політику, економіку і культуру» [649, с.110-111]. 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 [322, с.40].

Ю. Борець виділяє психологічну компетентність. Зокрема дослідниця її трактує як «психічне утворення особистості, яке включає специфічні знання, мислення та практичні уміння і навички, що є своєрідним рядом особистісних проявів, які надходять від моделі людської діяльності, міжособистісної взаємодії, ефективних рішень, побутової і фахової діяльності» [92].

У контексті дослідження проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій вивчення психологічної компетентності як наукової категорії набуває суттєвого значення.

Так Т. Щербакова визначає 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 [780, с.14]. Більш деталізоване трактування психологічної компетентності є у Т. Яценко. Психологічну компетентність вона визначає 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, ефективно і конструктивно вирішення, разом з тим і нестандартних, внутрішньо особистісних, міжособистісних, професійних і таких, що виникли у процесі діяльності проблем, а також задач саморозвитку» [795, с.593]. Своє бачення щодо визначення сутності психологічної компетентності є у В. Фокіна, який трактує її як комплексне поєднання соціальної перцепції, комунікативного гнозису і соціального інтелекту. Когнітивний компонент переважно зводиться до соціального інтелекту, комунікативних здібностей особистості та розглядається в якості невід'ємної професійно значимої властивості, притаманної різним професіям. Основний акцент наголошується на здатності самостійно приймати рішення, які стосуються поведінки людини в конкретній міжособистісній ситуації, виходячи з попереднього досвіду її сприймання та смислової інтерпретації [731, с. 79].

До переліку визначених компетентностей ряд дослідників відносять і громадянську компетентність. Так, зокрема, О. Пометун трактує її як «сукупність освітніх елементів, що складаються із системи знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити її місце в суспільстві, свій обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною і державою. Громадянська компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає й певний рівень психологічної готовності до активної участі в суспільному житті» [551, с.19]. М. Михайличенко визначає її як «певне особистісне новоутворення, формування якого відбувається в процесі реалізації сукупності навчальних і виховних систем в процесі професійної підготовки, а також як складову його професіоналізму» [465, с.14]. На думку О. Пометун зміст поняття «громадянська компетентність» включає не тільки когнітивний і технологічний складники, але й мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий. Він містить результати навчання (знання й уміння), систему цінностей і ставлень [551, с.18]. Дослідниця також стверджує, що

«систему громадянської компетентності складає набір ключових компетентностей, до яких слід віднести: поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатокomпонентність, спрямування на формування критичного мислення, визначення власної позиції. Саме вони пов'язують воедино особистісне і соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації» [551, с.19].

Що стосується таких категорій як «культурна компетентність», «міжкультурна компетентність», «загальнокультурна компетентність», «соціокультурна компетентність», «етнокультурна компетентність», «лінгвокультурна компетентність», «полікультурна компетентність», «кросс-культурна компетентність», то аналіз численних праць з цієї проблеми як вітчизняних (О. Байбакова [42], І. Бахов [51], Л. Городецька [172], Л. Гришкова [177], О. Гуренко [196], І. Закір'янова [260], О. Жежеря [252], В. Калінін [298], Р. Кравець [361], Л. Маєвська [435], С. Радул [585], Н. Самойленко [626], О. Тіщенко [705], А. Токарева [710], Ю. Халемендик [738] та ін.), так і зарубіжних (Н. Алмазова [14], Г. Медведева [452], Л. Новікова [498], Т. Поштарьова [555], М. Розов [608], О. Садохін [620], С. Серякова [650], В. Сулейманова [690], А. Флієр [729], О. Фролова [734], Г. Ауернхаймер (G. Auenheimer) [806], Л. Арасаратнам (L. Arasaratnam) [803], Дж. Бенкс (J. Banks) [812, 813, 814], Е. Гарсія (E. Garcia) [891], М. Гібсон (M. Gibson) [894], П. Горські (P. Gorski) [899, 900], К. Грант (C. Grant) [902], П. Макларен (P. McLaren) [1021], Б. Парек (B. Parekh) [996], С. Нієто (S. Nieto) [989], К. Слітер (C. Sleeter) [1021] та ін.) дослідників дозволяє дійти висновку, що кожна з них відіграє свою роль у визначенні сутності як міжкультурної, так і інших компетентностей.

На нашу думку із соціальною і культурною компетентностями певною мірою пов'язано визначення соціокультурної компетентності. Так, В. Калінін вважає, що соціокультурна компетентність складається із таких компетенцій:

– загальнокультурна компетенція (засвоєні знання про соціальні і культурні особливості різних етносів);

– культурознавча компетенція (сукупність уявлень про ті чи інші конкретизовані об'єкти національно-культурної спадщини);

– лінгво-культурознавча компетенція (вміння використовувати у мовній практиці країнознавчі знання про країни, духовно-культурні цінності);

– соціальна компетенція (спроможність до ефективних комунікативних стосунків з іншими людьми) [298].

На думку О. Жежері, соціокультурна компетентність «визначає ціннісні орієнтації індивіда, сприяє їх формуванню, є сферою їх практичної реалізації» [252]. 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» [732, с.153].

В. Сулейманова визначає такі 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) [690].

М. Розов виділяє таку компетентність як загальнокультурна. Він вважає, що вона складається із екологічної компетентності, соціальної компетентності, господарської компетентності, комунікативної компетентності, естетичної компетентності та гуманітарної компетентності [608, 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» [783, 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...» [435, с.306].

Розрізняють і таке поняття як «культурна компетентність». Зокрема, А. Флієр вважає, що структура культурної компетентності складається з таких компетентностей:

- компетентність, що полягає у можливостях індивідуума володіти засобами соціальної комунікації;
- компетентність, яка передбачає знання норм соціальної культурної регуляції;
- компетентність, яка передбачає знання інституціональних норм функціонування суспільства;
- компетентність в актуальних питаннях повсякденного життя (знання про соціальні статуси, засвоєні норми і правила поведінки в суспільстві) [729, с.107].

Увагу привертає і поняття «етична компетентність». Так С. Шультпін переконаний, що «етична компетентність» — це поняття, яке характеризується як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в області етики, певного набору особистісних якостей, що обумовлює готовність до етично адекватної поведінки в ситуаціях морального вибору [775, с.11]. В. Курбатов трактує її як складне соціально-психологічне утворення, що виникає в результаті інтеграції знань, практичних умінь у сфері етики, а також певного набору особистісних

якостей і властивостей. Саме це визначає модель адекватної поведінки на основі відповідних морально-культурних цінностей [385, с.9].

Вагоме місце у сучасних дослідженнях займає вивчення процесу формування полікультурної компетентності. Так дослідники (І. Васютенкова [124], Л. Гончаренко [162], О. Гуренко [196], Т. Гур'янова [197], Л. Данілова [203], Р. Кравець [360], Л. Перетяга [530], Л. Чередниченко [752], О. Щеглова [777] 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 ціленаправленого формування, сукупність певних компетенцій полікультурного характеру, здатність до самовизначення, самовдосконалення і саморозвитку. На її думку, 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 вона 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 компонент забезпечує функціонування набутих знань і сформованих полікультурних умінь та навичок; порядність, щирість, толерантність у стосунках з представниками різних етнокультур [197, 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 [752, с. 32-36]. М. Симоненко вважає, що полікультурна компетентність – це цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особи у вищому навчальному закладі та в процесі неперервної педагогічної 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 впродовж життя [655].

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) [777, с.94].

Л. Данилова вважає, що до структури полікультурної компетентності слід віднести такі компоненти:

– когнітивний компонент (це симбіоз знань майбутнього фахівця, здатність до систематизації та узагальнень набутих знань культурологічного характеру);

– мотиваційно-ціннісний компонент (сформована система ціннісних установок, схильність до самоаналізу власних дій і відповідних коректив у своїй діяльності);

– діяльнісний компонент (сформована технологія вирішення різноманітних питань з врахуванням набутих знань і установок культурологічного характеру);

– емоційний компонент (спроможність до сприйняття культурно-духовних цінностей інших етнічних груп, позитивне ставлення до них) [203, с.13].

Групою науковців (Л. Хомич, Л. Султанова, Т. Шахрай) визначено такі критерії і показники полікультурної компетентності:

– когнітивний критерій (рівень полікультурної освіти, який включає спектр теоретичних знань і практичних умінь);

– мотиваційно-ціннісний критерій (характеризується сформованістю системи ціннісних орієнтацій, що відносяться до життя в полікультурному суспільстві, толерантне ставлення до представників інших культур і мотивацією до міжкультурної взаємодії);

– діялісно-поведінковий критерій (сформованість умінь, необхідних для вирішення міжкультурних проблем, ефективної діяльності в полікультурному суспільстві; здійснення активної взаємодії з представниками різних культур» [741, с.55].

Отже, як вважає О. Гуренко, «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» [196, с.196].

Проблема дослідження сутності міжкультурної компетентності, її функцій і ролі, а також процесу її формування є на сьогодні однією із

найбільш актуальних наукових проблем. Розробкою зазначеної проблематики займаються як вітчизняні (О. Байбакова [42], І. Бахов [51], О. Кричківська [371], С. Радул [585], Н. Самойленко [626], О. Сніговська [673], О. Тіщенко [705], А. Токарева [710], Ю. Халемендик [738], Є. Хачатрян [740] та ін.), так і зарубіжні (Н. Алмазова [14], Г. Медведева [452], Л. Новікова [498], О. Садохін [620], О. Фролова [734], Г. Ауернхаймер (G. Auenheimer) [806], Л. Арасаратнам (L. Arasaratnam) [803], Дж. Бенкс (J. Banks) [812, 813, 814], Е. Гарсія (E. Garcia) [891], К. Грант (C. Grant) [902], М. Гібсон (M. Gibson) [894], П. Горскі (P. Gorski) [899, 900], П. Макларен (P. McLaren) [1021], Б. Парек (B. Parekh) [996], С. Ніето (S. Nieto) [989], Л. Самовар (L. Samovar) [1007], К. Слітер (C. Sleeter) [1021] та ін.) дослідники.

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» [360, 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, що фактично дозволяє трактувати міжкультурну компетентність як технологію міжкультурної комунікації, яка переслідує мету формування міжетнічних взаємовідносин толерантного 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 [896]. 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 [909]. 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» [360, 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 [947]. 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 [947].

Увагу привертає і теорія культурних схем Х. Нішиди (H. Nishida), яка базується на твердженні, що люди використовують класифікацію для розуміння представників інших культур та освоюють нову інформацію культурологічного характеру, яка перетворюється у своєрідні особистісні культурні схеми. Отже, культурні схеми міжособистісної взаємодії Х. Нішиди (H. Nishida) – це когнітивні структури, що накопичують знання культурологічного характеру. Теорія культурних схем полягає в тому, що коли ми неодноразово взаємодіємо з представниками іншої етнокультурної групи або обговорюємо з ними певні теми, у нашому мозку ці інформаційні

контакти трансформуються у певні культурні схеми. При наступних контактах зазначені культурні схеми стають більш уніфікованими і компактними. У міру цього етнокультурні відмінності співрозмовника виглядають все більше несуттєвими і прийнятними [991].

У контексті визначальної ролі комунікації при формуванні міжкультурної компетентності зацікавлення привертає і наукова позиція М. Бірама (M. Byram), який стверджує, що основною метою вивчення іноземної мови є формування міжкультурної компетентності. Її виникнення він розцінює як наслідок освоєння ряду компетенцій, а саме: соціолінгвістичної компетенції, компетенції дискурсу і лінгвістичної компетенції. Паралельно, внаслідок ознайомлення із етнокультурними цінностями різних народів, формується світогляд міжкультурного суспільства [841, 842, 843, 844].

Міжкультурна комунікація є особливо важливою тому, що в процесі її здійснення кожен суб'єкт представляє свою культуру і діє у відповідності із засвоєними культурними нормами. Проте не слід все зводити лише до вирішальної ролі користування іншою мовою. Знання іншої мови важливе, але цього замало для комунікативного порозуміння представників різних етносів. Не слід забувати, що міжкультурна комунікація передбачає не тільки наявність певних відмінностей між мовами, а й врахування особливостей при застосуванні однієї мови. Зокрема представники англосовітських країн, незважаючи на спільну мову, мають суттєві відмінності у культурному багажі. Отже, можна стверджувати про необхідність налагодження міжкультурної комунікації не лише між американцями і наприклад французами, а й між американцями та англійцями, між жителями західної і східної частин України.

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» [33, с.12].

Ряд науковців трактують міжкультурну компетентність як процес взаємопроникнення культурних цінностей (А. Томас (A. Thomas, 1991) [1038], сукупність комунікативних умінь і навичок, необхідних для спілкування в міжкультурному середовищі (О. Садохін, 2008) [620], 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) [862, 863, 864].

Фінський дослідник Дж. Летонен (J. Lehtonen) досить широко трактує поняття міжкультурної компетентності. На його думку зазначене поняття охоплює знання соціальних відносин, особливостей економічних, культурних, побутових та інших стосунків представників міжкультурного суспільства, а також знання їхніх мов [966]. Важливо відзначити трактування зазначеного поняття В. Шпітцбергом (B. Spitzberg), який у праці «Концептуалізація міжкультурної компетенції» характеризує міжкультурну компетентність як відповідне та ефективне управління взаємодією людей, які в тій чи іншій мірі представляють різні або відмінні афективні та когнітивні моделі поведінки людей різних національностей [1025].

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» [43, с.116]. Грунтовним видається і науковий підхід Д. Мацумото, який у своїй праці «Психологія і культура» розкриває 52 фактори, які характеризують міжкультурну компетентність [451]. 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 [451].

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 [498].

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» [51, с.14]. Відповідно Ю. Халемендик вважає, що міжкультурна професійна компетентність є «багатокомпонентною структурою до якої входить іншомовна, соціокультурна і комунікативна компетентності» [738, с.8]. А. Токарєва 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» [710, 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» [705, с.7].

Більш розгорнуто визначає міжкультурну компетентність С. Радул, який її трактує 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» [585, с.6].

Значно ґрунтовніше проблему формування міжкультурної компетентності розроблено у дослідженні Н. Самойленко, яка вважає, що міжкультурна компетентність «це формування особистості, яка володіє комплексом комунікативно релевантних знань про рідну й інші культури; вміння адекватно використовувати ці знання під час контактів і взаємодій з представниками інших культур. 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» [626, с.29].

Враховуючи роль комунікативної діяльності в процесі формування міжкультурної компетентності ряд дослідників 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 [371, с. 28]. На думку І. Плужник, міжкультурна комунікативна компетентність – 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 компетентність як ефективний механізм, що сприяє успішній адаптації індивідуума до культурних цінностей різних етнокультурних груп, умову формування особистості міжкультурного типу, спроможної не лише до успішної міжкультурної комунікації, а й

до ефективної професійної діяльності у міжкультурному середовищі [543].

Підсумовуючи результати досліджень науковців ми 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. У цьому зв'язку Л. Новикова робить припущення, 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» [498, с.23].

Вивчення зарубіжного досвіду дає підстави вважати, що найбільш ефективним шляхом формування міжкультурної компетентності є процес інтеграції, тобто збереження власних духовно-культурних цінностей поряд із освоєнням культурного надбання інших народів. Так німецький вчений Г. Ауернгаймер (G. Auenheimer) вважає, що формування міжкультурної компетентності повинно починатися із власного самоаналізу і критичної саморефлексії [806, с.18].

Увагу привертає і розроблена американським дослідником М. Бірамом (М. Byram) модель формування міжкультурної компетентності. На його думку зазначена модель складається з таких елементів:

- формування установок через спроможність до толерантного відношення стосовно носіїв інших культур;
- освоєння знань про інші культури, їхні особливості, загальні процеси в суспільстві і в окремих соціальних групах;

– освоєння умінь через спроможність усвідомлювати культурні здобутки інших етносів та співвідносити їх із власними національними;

– 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 та інших етносів і робити з цього відповідні висновки [841, с.10].

Таким чином можемо дійти 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 дотримується 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.

Висновки до першого розділу

Підводячи підсумки можна стверджувати, що культура як форма інтелектуально-духовної складової цивілізації з'являється при наявності відповідних соціально-економічних умов. Рівень розвитку культури визначається мірою цивілізованості суспільства. Культурна складова життя людей покликана, з одного боку, гуманізувати існування людської спільноти, а з іншого відігравати роль реалізації соціально-регулятивної функції. При порушенні певного

співвідношення між соціалізуючою функцією культури і її духовно-ціннісною складовою починається конфлікт між різними аспектами культурологічного процесу, що й призводить до негативних наслідків у процесі культурогенезу. Інакше кажучи процес розвитку культури, її духовно-ціннісної складової прямо залежить не лише від соціально-економічних чинників, але й від спроможності людської спільноти реагувати на кардинальні зміни у сфері культури, зокрема такі як розгортання процесу культурної глобалізації.

Швидке розгортання процесу культурної глобалізації все більш активно на перший план висуває завдання виховання шанобливого ставлення до культури інших народів, толерантності як вищого показника відкритості до міжкультурного діалогу. Особливо актуальною проблемою вона є для представників соціономічних професій, які безпосередньо працюють з людьми. Отже, наростання міжкультурних взаємодій, початок виникнення в Україні міжкультурного суспільства як ніколи раніше ставлять завдання формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій. Етнічна толерантність, як і інші якості сучасної особистості, є результатом, з одного боку, культурної глобалізації, а з іншого – цілеспрямованого виховання. Це передбачає особливу увагу до формування у студентів світоглядних поглядів міжкультурного спрямування, позитивного ставлення до міжкультурного плюралізму, підготовленості до міжкультурної комунікації, врахування в майбутній професійній діяльності різноманітності культурних, конфесійних та інших відмінностей клієнтів.

Таким чином можемо дійти до таких висновків. 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 полягає у тому, 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.

Наукове виділення групи соціономічних професій відповідає процесу розвитку і становлення сучасного суспільства. На їхній стан безперечний вплив мають міграційні процеси, які диктують потребу у фахівцях певного профілю, визначають їхні професійні завдання і функції у процесі роботи в міжкультурному суспільстві. Відповідно характер професійної діяльності зазначеної групи фахівців визначається конкретними потребами суспільства, його «больовими точками», гострими проблемами людських взаєностосунків. Реалізація їхньої професійної діяльності вимагає вивчення і діагностики, ефективних технологій розв'язання виявлених проблем і негараздів. Отже визначаючи загальний предмет трудової діяльності фахівців соціономічних професій у міжкультурному середовищі варто особливо зупинитися на процесі формування міжкультурної компетентності як вкрай важливої умови успішності професійної діяльності майбутніх фахівців. Це диктує системі вищої освіти при підготовці фахівців соціономічних професій необхідність запровадження міжкультурної освіти.

РОЗДІЛ II

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ ДО РОБОТИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Концептуальні засади міжкультурної освіти і професійної підготовки фахівців до роботи у міжкультурному середовищі у документах міжнародних об'єднань й організацій

У сучасних умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів з проголошенням ЄС Стратегії міжкультурної взаємодії створюються нові стратегічні перспективи для упровадження концептуальних засад мультикультурної освіти і професійної підготовки фахівців до роботи у міжкультурному середовищі як необхідної умови поглиблення євроінтеграційних процесів.

У міжнародному контексті провідними документами, якими задекларовано ідею рівності усіх народів як методологічної основи запровадження міжкультурної освіти є документи Міжнародної Організації Об'єднаних Націй, а саме, Міжнародна конвенція Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1966 р.); Декларація ООН «Про расу і расові забобони» (1978 р.); Декларація ООН «Про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин» (1992 р.); Декларація ЮНЕСКО принципів терпимості (1995 р.) та інші.

Одним із перших і провідних документів, який визначає засадничі положення міжнародних відносин на основі взаємного визнання і взаємної поваги і який слугує концептуальною основою міжкультурної взаємодії, є Міжнародна конвенція Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, яка прийнята у 1966 р. і ратифікована Українською РСР у 1969 році.

Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (ООН) відмічає такі чотири основні аспекти: головною метою Організації Об'єднаних Націй є світове суспільство, вільне від расової сегрегації і дискримінації, факторів, що породжують ненависть та розподіл; будь-яка теорія переваги, що базується на расовій відмінності, в науковому контексті є хибною; в моральному – недопустимою; в соціальному – несправедливою та небезпечною і не має жодного виправдання ані в теорії, ані на практиці; расова дискримінація і тим більше політика уряду, що базується на расовій дискримінації чи ненависті, порушує фундаментальні права людини, може привести до порушення дружніх відносин між народами, співробітництва між націями і миру та безпеки у світі; – расова дискримінація шкодить не лише тим, на кого вона направлена, але також і тим, хто її використовує [469].

У Декларації ООН «Про расу і расові забобони» (1978 р.) розвинута тема аналізу суті расизму як соціально-культурного і політичного явища негативного порядку, що призводить до дискримінаційної політики на рівні держави та злочинів геноцидного характеру стосовно громадян. У Декларації названо складові расизму, проти яких слід спрямовувати зусилля держав у міжнародному масштабі: расистська ідеологія; переконання, що базуються на расових упередженнях; дискримінаційна поведінка; структурна організація; інституціолізована практика. Вважаємо за доцільне зауважити, що при окресленні механізмів превенції расизму у Декларації наголошено про обов'язок кожної держави щодо використання усіх наявних освітніх ресурсів для викладання у навчальних програмах різних освітніх рівнів наукових та етичних аспектів єдності людей, а також підготовки відповідного викладацького складу [212]. Констатовано, що фахівці у галузі природничих та соціальних наук, а також наукові організації покликані проводити об'єктивні міждисциплінарні дослідження щодо викриття антигуманної суті расових упереджень, расистської поведінки і практики. Вважаємо за доцільне зауважити, що, такі

дослідження. відповідно до рекомендацій Декларації, мають заохочуватися урядами держав [212].

Дещо пізніше, у 1981 р., у Декларації ООН «Про ліквідацію всіх форм нетерпимості та дискримінації на основі релігії або інших переконань» зроблено акцент на визначенні дискримінації за релігійною ознакою в якості показника порушення основних прав людини. В обов'язки держави було покладено упровадження ефективних заходів щодо попередження та ліквідації означеної дискримінації, прийняття відповідного законодавства, а також реалізація заходів протидії нетерпимості на основі релігії [214].

Декларація ООН «Про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин» (1992 р.) зобов'язує уряди держав захищати існування і самобутність національних, етнічних, культурних, релігійних та мовних меншин, а також сприяти створенню умов для розвитку цієї самобутності. Відповідно до Декларації ООН Україна має забезпечити виконання таких заходів: планування та здійснення національної політики з належним врахуванням законних інтересів осіб, що належать до меншин; створення сприятливих умов, які дозволять особам, що належать до меншин, проявляти свої особливості та розвивати свою культуру, мову, релігію, традиції та звичаї (за винятком тих випадків, коли конкретна діяльність здійснюється з порушенням національного законодавства та суперечить міжнародним нормам); надання можливостей особам, що належать до меншин, вивчати рідну мову; стимулювання вивчення історії, традицій, мови і культури меншин, що проживають на території держави; вжиття належних заходів для того, щоб особи, які належать до меншин, могли повною мірою брати участь у забезпеченні економічного прогресу та розвитку країни [215].

У реалізацію ідеї збереження стабільності у міжкультурному суспільстві значний внесок належить Декларації принципів толерантності, яка була прийнята Генеральною конференцією ЮНЕСКО 1995 р., і в якій наголошено, що ескалація нетерпимості за умов глобалізації та активних міграційних процесів потенційно

загрожує усім частинам світу і що від такої загрози неможливо відгородитися національними кордонами. Цією декларацією ЮНЕСКО ще раз було наголошено про обов'язок кожної держави розробляти нове національне законодавство з метою забезпечення у суспільстві рівного підходу та рівних можливостей для усіх груп та окремих людей (стаття 2) [213].

Декларація ООН «Про расу і расові забобони» (1978 р.) є документом, в якому узагальнено підходи у сфері протидії расизму і ксенофобії та підкреслено першочерговість означеного напряму діяльності для міжнародної спільноти на початку третього тисячоліття. Україна, як учасниця Декларації, зобов'язана реалізувати доволі широкий перелік дій і заходів, яким притаманний інноваційний характер порівняно із змістом попередніх документів ООН. У контексті досліджуваної нами проблеми вважаємо за доцільне звернути увагу такі аспекти документу. Зокрема Україна зобов'язана провести аналіз та за необхідності переглянути імміграційну політику з метою ліквідації дискримінаційної практики стосовно іммігрантів; заохочувати використання нових інформаційних та комунікаційних технологій, в тому числі Інтернет, для сприяння боротьбі з расизмом, ксенофобією та нетерпимістю; визнати важливість засобів масової інформації, які надають можливість жертвам расизму та ксенофобії висловити власну точку зору; здійснювати спеціальні заходи щодо забезпечення рівноправної участі в усіх сферах життя суспільства представників усіх расових, культурних, мовних та релігійних груп, зокрема, передбачати надання спеціальних квот у вищих закладах освіти, при забезпеченні житлом, членства у політичних партіях, парламенті, на ринку праці, у судових органах, поліції, армії та інших громадських структурах [212].

До набуття членства в Раді Європи Україна стала стороною декількох конвенцій цієї Організації, зокрема Європейської культурної конвенції, Європейської рамкової конвенції про транскордонну співпрацю між територіальними громадами і владою, Рамкової конвенції про захист національних меншин та інших. **Набувши членство в Раді Європи (9. 11. 1995 р.), Україна взяла на**

себе низку зобов'язань у сфері реформування чинного законодавства на основі норм та стандартів Ради Європи [588].

Вважаємо за доцільне схарактеризувати документи Ради Європи, Європейського Союзу та інших міжнародних організацій про їх політику щодо розуміння міжкультурного розмаїття, міжкультурної та полікультурної освіти як відповідь на виклики сучасного світу. Як свідчить аналіз опрацьованих нами документів, від моменту свого створення Рада Європи постійно ставить питання налагодження міжкультурного діалогу між країнами-членами та упровадження міжкультурної освіти як відповідь на виклики сучасного світу [554]. Відповідно до Загальної декларації прав людини та з метою дотримання країнами-підписантами (учасниками Ради Європи) й забезпечення на своїй території прав та основоположних свобод людини, Радою Європи у 1950 р. була прийнята Конвенція про захист прав людини та основних свобод (скорочено: Європейська Конвенція з прав людини (European Convention on Human Rights (ECHR) (Рада Європи, 1950 р.). Від моменту підписання Конвенція декілька разів зазнавала змін і доповнень на основі прийняття відповідних протоколів. Власне завдяки положенням Конвенції було запроваджено судовий механізм захисту визнаних міжнародним правом загальних стандартів політичних, економічних, соціальних і культурних прав та свобод людини в країнах – членах Ради Європи. Аналіз змісту Конвенції свідчить, що цей документ, є не тільки основним європейським документом про права людини, але й документом, що визначає фундаментальні засади упровадження і реалізації міжкультурної/мультикультурної освіти. У цьому контексті важливими є статті Конвенції, що стосуються заборони дискримінації (ст. 14), свободи думки, сумління та віросповідання (ст. 9), свободи висловлювання думок (ст. 10), свободи зборів та об'єднань (ст. 10). У статті 14 задекларовано: «користування правами та свободами, визнаними в цій Конвенції, має бути забезпечене без дискримінації за будь-якою ознакою – статі, раси, кольору шкіри, мови, релігії, політичних чи інших переконань, національного чи соціального походження, належності до національних меншин, майнового стану,

народження, або за іншою ознакою» [468]. Україна, ратифікувавши Конвенцію Законом N 475/97-ВР (475/97-ВР) від 17.07.97, взяла на себе зобов'язання дотримуватись основних її статей, зокрема, і в системі освіти [554].

У 1954 р. Радою Європи була прийнята Європейська Культурна Конвенція (The European Cultural Convention), в якій проголошено провідні ідеї взаєморозуміння між народами Європи та взаємного сприяння їх культурному різноманіттю; захисту європейської культури; сприяння національному внеску у спільну культурну спадщину Європи з дотриманням основних цінностей та сприяння вивченню мов та історії культур народів Європи. Конвенція сприяє узгодженим діям шляхом заохочення норм і правил суспільного буття й діяльності, що відповідають загальноєвропейським інтересам [1034].

Безпосереднє відношення до впровадження концепції мультикультурності/міжкультурності в країнах європейської спільноти має Європейська хартія регіональних мов або мов меншин, що прийнята у 1992 р.) і ратифікована Україною у 2005 році. Положення Європейської хартії регіональних мов або мов меншин зобов'язують уряди європейських держав приймати відповідні закони та здійснювати заходи, які були б спрямовані на поглиблення взаєморозуміння між всіма мовними групами населення країн та виховання поваги, розуміння і терпимості щодо регіональних мов або мов меншин, а також заохочувати засоби масової інформації спрямовувати свою діяльність на досягнення означених завдань (ст. 7). Хартією передбачено низку заходів, спрямованих на створення сприятливих умов використання мов меншин у суспільному житті, серед яких вказується на доцільність упровадження різноманітних освітніх програм на різних освітніх рівнях та вивчення регіональних мов у дошкільних закладах, навчальних закладах різних рівнів акредитації та на спеціальних курсах (ст. 8). Європейською Хартією передбачено упровадження та використання регіональних мов у діяльності адміністративних органів при наданні ними публічних послуг населенню (ст. 10) та створення засобів масової інформації, які

б здійснювали мовлення регіональними мовами або мовами меншин (ст. 11). Відповідно до основних положень Європейської хартії Україна зобов'язана вилучити із свого законодавства будь-які положення, які необґрунтовано забороняють або обмежують використання регіональних мов або мов меншин у документах, які стосуються усіх аспектів економічного або соціального життя (ст. 13), а також упроваджувати різноманітні заходи й дії щодо підтримки соціально-культурної діяльності, спрямованої на збереження регіональних мов (ст. 12) [1034].

Одним з провідних документів європейського масштабу, що декларує ідеї формування демократичного і плюралістичного суспільства і в якому актуалізовано правові засади міжкультурної освіти є Віденська декларація Ради Європи (Vienna Declaration) (Рада Європи, 1993 р.), яка була підписана 32 країнами – членами Ради Європи у 1993 році. Статті декларації вказують на провідні напрями реалізації політики і освіти заради миру та безпеки суспільства. У документі стверджується, що різноманітність традицій та культур протягом століть була одним із провідних багатств Європи і що засади толерантності є гарантією формування в Європі відкритого суспільства, яке з повагою ставиться до культурної різноманітності і гідності всіх людей, залишається однією з головних цілей європейського суспільства [73].

Зауважимо, що у Віденській декларації визначено правові засади міжкультурної освіти: демократія, правова держава, повага до прав людини і національних меншин, прийняття культурної, етнічної та релігійної різноманітності [73]. У Віденській декларації зафіксовано положення про створення Європейської комісії проти расизму та нетерпимості (ЄКРН) (European Commission against Racism and Intolerance (ECRI)). Міністри прийняли автономний статут ЄКРН і таким чином зміцнили її роль як незалежного механізму моніторингу прав людини, що спеціалізується на питаннях, пов'язаних з проявами расизму, дискримінації, ксенофобії, антисемітизму та нетерпимості [73].

Законодавча діяльність Європейської комісії проти расизму та нетерпимості охоплює розробку документів та моніторинг стану справ у країнах стосовно відносин уряду країн з громадянським суспільством та роботу органів з питань рівності. ЄКРН підтримує особливі відносини з незалежними організаціями, відповідальними за боротьбу з расизмом, расовою дискримінацією, ксенофобією, антисемітизмом і нетерпимістю на національному рівні та з відповідними міжнародними організаціями, такими як Європейський Союз, Організація Об'єднаних Націй та ОБСЄ. В рамках своєї діяльності з моніторингу ЄКРН вивчає ситуацію щодо проявів расизму та нетерпимості в кожній з держав, які є членами Ради Європи. Висновки ЄКРН, разом з рекомендаціями щодо того, як кожна з країн може вирішувати виявлені проблеми, публікуються у звітах ЄКРН стосовно відповідних країн. Звіти ЄКРН складаються після контактного візиту до даної країни та конфіденційного діалогу з національними органами влади. Моніторинг країни стосується всіх держав-членів на рівних умовах і відбувається в п'ятирічні цикли, що охоплюють дев'ять / десять країн на рік [922].

Представники ЄКРН вже 5 разів відвідали Україну. Останній звіт був опублікований 19.09.2017 року. Вважаємо за доцільне навести спеціальні рекомендації, які ЄКРН рекомендує першочергово виконати органам влади України: зокрема у § 17 ЄКРН рекомендує надати Уповноваженому Верховної Ради України з прав людини право на проведення розслідувань з метою ефективної протидії расизму та расовій дискримінації; у § 82 ЄКРН наполегливо рекомендує органам влади провести комплексну оцінку вад Стратегії захисту та інтеграції в українське суспільство ромської національної меншини і Плану заходів для її реалізації; у § 89 ЄКРН рекомендує розробити політику інтеграції іммігрантів в Україні із зосередженням на попередженні дискримінації, забезпеченні реєстрації місця проживання, проходженні курсів вивчення української мови, працевлаштуванні та забезпеченні медичною допомогою; у § 116 ЄКРН рекомендує до Закону України «Про засади запобігання та

протидії дискримінації в Україні» вказати такі ознаки, як сексуальна орієнтація та гендерна ідентичність [554].

Одним із провідних документів Ради Європи, що визначає засадничі положення щодо реалізації освіти в багатонаціональних країнах, є Рамкова конвенція про захист національних меншин (Рада Європи, 1995 р.). Ратифікувавши у 1997 р. Рамкову конвенцію Ради Європи про захист національних меншин, Україна взяла на себе низку зобов'язань стосовно захисту законних прав представників національних меншин і гарантування їм права рівності перед законом та право на рівний правовий захист, а саме: вживати належних заходів для їх захисту у разі ворожого ставлення чи насильства на підставі їхньої етнічної, культурної, мовної або релігійної самобутності; вживати належних заходів, спрямованих на досягнення у всіх сферах економічного, соціального, політичного та культурного життя рівності між громадянами; створити необхідні умови для того, щоб особи, які належать до національних меншин, мали можливість зберігати та розвивати свою культуру та елементи своєї самобутності (релігію, мову, традиції); вживати ефективних заходів для формування і поглиблення взаємної поваги, взаєморозуміння та співробітництва між усіма громадянами, незалежно від їх етнічної, культурної, мовної або релігійної самобутності, зокрема в галузях освіти; визнати за особами, які належать до національних меншин, право відкривати приватні освітні та учбові заклади і керувати ними; вільно і безперешкодно використовувати (приватно та публічно, в усній і письмовій формі) мову своєї меншини; забезпечити належні умови для викладання мов нацменшин або для навчання їх мовою; не перешкоджати особам, які належать до національної меншини, створювати та використовувати друковані засоби масової інформації [588].

Засадничі положення формування мультикультуралізму і формування міжкультурного суспільства розроблені у положеннях Європейської конвенції про громадянство, яка була прийнята у 1997 р. і ратифікована Україною у грудні 2007 р. Відповідно до Європейської конвенції про громадянство Україна зобов'язана

керуватися принципом заборони дискримінації своїх громадян, незалежно від того, чи вони є громадянами за народженням, чи набули громадянство пізніше [587].

У двохтисячних роках проблема діалогу культур, міжкультурної взаємодії і міжкультурної/ мультикультурної освіти і міжкультурної компетентності набула нового контексту трактування в документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи на численних конференціях, робочих зустрічах, засідань робочих груп, в результаті чого було підготовлено і прийнято низку важливих проектів і міжнародних документів з питань розвитку культурного розмаїття, зниження ризику дискримінації культурних меншин, і, закономірно, міжкультурної/мультикультурної освіти та формування міжкультурної компетентності як вагомого чинника і, в певній мірі, умови успішності благополуччя багатокультурного сучасного світу в цілому і Європи, зокрема.

На вирішення цих завдань спрямований проект Ради Європи «Мовна політика заради багатокультурної та багатомовної Європи», що сприяв створенню Рамкової системи опису навчання іноземних мов та основ Європейського мовного портфелю і Мовного паспорту. Ці документи вводяться до використання в усій Європі і їх, у певній мірі, можна назвати «європейськими мовними посвідченнями», що є одним із головних інструментів, необхідним у реалізації міжкультурної освіти. Додатково розроблено способи популяризації регіональних мов, мов національних меншин та рідковживаних мов. Проект покликаний допомогти ввести в дію мовну політику, яка була б спрямована на підтримку спілкування і співпраці між представниками та суспільними групами різних культурно-мовних об'єднань та угруповань. У результаті дії проекту 2001 р. було проголошено Європейським роком мов. Зауважимо, що положення проекту вплинули на встановлення щорічного Європейського дня мов. Європейська мовна політика спрямована на: а) заохочення до вивчення іноземних мов від наймолодшого віку (вивчення, принаймні, двох іноземних мов); б) створення можливостей вивчення мов у будь-якому віці; в) до вивчення іноземних мов у контексті

культури народу країни, мова якого вивчається; г) збереження рідкісних та вимираючих мов [587].

За ініціативи Ради Європи у 2000 р. було проведено освітню акцію «Європа – це більше, ніж тобі здається» (Рада Європи, 2000 р.). У рамках акції 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 міжкультурної освіти. У матеріалах акції, зокрема, наголошено, що визнання і упровадження міжкультурної 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 і такому ставленню, якщо вони мають місце у суспільстві [532].

Як свідчить аналіз документів, Україна, як член Ради Європи та ОБСЄ, ратифікувала значну частину міжнародних документів, прийнятих європейськими законодавцями, спрямованих на захист вразливих категорій населення (мігрантів, етнічних меншин) від проявів расизму та ксенофобії. Ці документи виконують роль провідних орієнтирів при стратегічному проектуванні внутрішньої політики країни стосовно сприяння формуванню України як багатокультурної країни, здійснення міжкультурної освіти та визначення стратегічних аспектів формування міжкультурної компетентності фахівців.

У 2002 р. Рада Європи прийняла документ «Нові виклики міжкультурної освіти: релігійне різноманіття та діалог у Європі» (The new challenge of intercultural education: Religious diversity and dialogue in Europe), в якому актуалізуються питання міжкультурної освіти (Рада Європи 2002) (ст. 6) [467].

У 2003 р. міністри вищої освіти 33 європейських країн зібралися у Берліні для того, оцінити досягнуті успіхи та встановити пріоритети й нові завдання на наступні роки, 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 комюніке зазначено необхідність здійснення заходів щодо зміцнення зв'язків між вищою освітою та науково-дослідною системою відповідних країн. У документі 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 [467].

У 2003 р. міністри освіти європейських держав на сесії в Афінах прийняли спеціальну Декларацію європейських міністрів освіти з питань міжкультурної освіти в новому європейському контексті «Міжкультурна освіта: управління різноманітністю, зміцнення демократії» («Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy») (Рада Європи, Афіни, 2003 р.) У Декларації акцентовано увагу на взаємозв'язку між процесами утвердження демократії і розвитком міжкультурної 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. У Декларації значну роль відведено дидактиці європейської системи освіти та рекомендовано розпочати дослідження з проблем міжкультурної освіти, а саме визначення змісту загальної і вищої освіти у контексті забезпечення її міжкультурності. У документі вперше визначено і схарактеризовано бажану професійну компетентність фахівців, які працюють над упровадженням в практичну діяльність знань і вмінь з міжкультурної освіти. Зокрема зазначено, що такі фахівці мають вміти: виконувати

різноманітні ролі (дипломата, радника, партнера й управлінця людськими ресурсами) та вміння 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. У Декларації зазначено, що навчання має здійснюватися на основі співпраці з опорою на ключовий дидактичний принцип «навчання спільному життю» («навчання спільно жити»). Зазначимо, що у Декларації значну увагу приділено питанням необхідності і доцільності більш інтенсивного використання нових інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку міжкультурної освіти. Зокрема, звернено увагу на те, що їх використання може надати більше можливостей у розповсюдженні інформації, у навчанні і спілкуванні, що виходять за межі конкретних країн сприяти покращенню міжнародного порозуміння та взаємозбагаченню культур. У документі підкреслено, що міжкультурна освіта має стати постійним компонентом освітньої політики всіх європейських держав. Це завдання може бути виконане шляхом відповідної розробки програм упровадження міжкультурної освіти в процес як загальної так і професійної освіти всіх категорій громадян та відповідної підготовки осіб, задіяних до реалізації цього процесу [468].

Важливим документом європейського масштабу щодо упровадження концептуальних засад міжкультурної освіти є Декларація з нагоди 50-річчя культурної співпраці в Європі (Declaration on 50 years of cultural cooperation in Europe), прийнята міністрами з питань культури, освіти, молоді та спорту держав-підписантів Європейської культурної конвенції (Вроцлав (Польща), 2004 р.). Заслуговує на увагу той факт, що Декларація, підсумовуючи європейський вектор розвитку у стандартах, політиці та практиці у всіх основних сферах, спрямувала свої положення на зміцнення зв'язків між національними та міжнародними установами й організаціями, зокрема з Європейським Союзом та ЮНЕСКО. Цей документ окреслив проблеми, що стоять перед європейським культурним співробітництвом у сучасній Європі, зокрема заявлено,

що Європа має забезпечити 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 національну державну політику у сфері культури. Зокрема, заявлено, що країни мають будувати міжкультурний діалог, повністю поважаючи принципи, на яких вони засновані [73].

У контексті аналізу міжнародних документів, в яких задекларовані ідеї визнання важливості і необхідності міжкультурного діалогу, міжкультурної освіти і підготовки молодих людей до життєвої і професійної реалізації в міжкультурному середовищі є Декларація та План дій Третього саміту Ради Європи (Варшава, 16-17.05. 2005 р.) (Варшавська декларація), (Declaration and Action Plan of the Third Summit of the Council of Europe (Варшава, 2005 р.) під час якого глави урядів задекларували свою прихильність до загальних цінностей та принципів, корінням яких є європейська культурна, релігійна та гуманістична спадщина, та висловили тверде переконання, що освіта та культура є ключовими для забезпечення просування цих цінностей у соціумі. Глави держав висловили переконання, що Рада Європи на основі універсальних прав людини, відображених у Загальній декларації прав людини та інших відповідних документах Організації Об'єднаних Націй та Європейській конвенції про права людини, відіграє провідну роль у системному розвитку міжкультурного діалогу з метою розбудови Європи без кордонів та сприяння діалогу і співпраці із сусідніми регіонами та рештою країн світу [467].

На основі Декларації Третього саміту Ради Європи цього ж року була прийнята Декларація про стратегію Ради Європи щодо розвитку міжкультурного діалогу (Декларація Фаро) Declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue ("Faro Declaration") Фаро (Португалія), 2005 р.), прийнята міністрами, відповідальними за питання культури у державах-учасницях Європейської культурної конвенції. У Декларації на основі

усвідомлення ролі кожної з європейських країн та діалогу між Європою та рештою світу, зроблено спробу дати відповіді на основні виклики європейських міжкультурних країн, подано політичне бачення, щодо того, як Рада Європи будуватиме свою стратегію розвитку міжкультурного діалогу як всередині європейських суспільств, так і між Європою та рештою світу. У Декларації визначено напрями дій, відповідно до яких стратегія має бути реалізована між державами-учасницями Європейської культурної конвенції, завдяки міжурядовій співпраці та в межах європейських суспільств, використовуючи різні аспекти роботи Ради Європи та її мережі та контакти на місцях; а також зазначено механізми її поширення та стратегію реалізацію за межами Європи [73].

Генеральна конференція Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури під час своєї 33 сесії (Париж, 2005 р), прийняла Конвенцію про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження, котра була ратифікована Україною у січні 2010 року. У цьому документі визначено такі цілі: 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) 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, цінностей і змісту; 8) підтвердження суверенних прав держав на підтримку, прийняття й здійснення політики та

заходів, які вони вважають належними для охорони й заохочення розмаїття форм культурного самовираження на своїй території; 9) зміцнення міжнародної співпраці і солідарності в дусі партнерства, зокрема, для збільшення можливостей країн, що розвиваються, для охорони й заохочення розмаїття форм культурного самовираження [206].

2006 р. у контексті упровадження ідей міжкультурної освіти та формування міжкультурної компетентності відзначився виданням Постанов ЮНЕСКО з питань міжкультурної освіти, які можна трактувати як керівництво для міжнародних дій у галузі міжкультурної освіти. Даний документ наголошував на активній та повноцінній участі всіх студентів у розумінні питань солідарності між етнічними, соціальними, культурними та релігійними групами та націями [206].

У 2006 р. 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»). Міжкультурні та громадянські компетенції були визначені як знання та вміння, що дають можливість людям брати участь у все більш різноманітних суспільствах та вирішувати конфлікти, де це необхідно.

Однією з восьми компетенцій було визначено «Обізнаність та самовираження у сфері культури». У тексті рекомендацій зазначено на важливості розуміння культурного та мовного різноманіття Європи та інших частин світу. У документі, зокрема, підкреслено, що чітке розуміння своєї власної культури та культурна усвідомленість можуть бути основою для сприйняття та поваги до різноманітних культурних проявів» [587].

Справжнім кондесатом 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 року на 118-й сесії Комітету міністрів Ради Європи, що проходила на рівні міністрів закордонних справ країн-членів Ради Європи. Саме 2008 р. був оголошений роком міжкультурного діалогу.

Цей документ свідченням фактичного культурно-освітнього консенсусу, досягнутого міжнародним співтовариством країн об'єднаної Європи та інших прогресивних держав щодо дискусійних питань прагнення спільного розуміння сучасним людством проблем національної, релігійної, культурної толерантності, взаємопроникнення моральних цінностей різних народів, пріоритетної значущості для світобудови міжнаціонального єднання і спрямованості до безконфліктності, досягнення всіма країнами і народами світу компромісів при вирішенні будь-яких виникаючих 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 культурного розмаїття. У цьому документі здійснено аналіз попередніх підходів до вирішення питань культурного розмаїття та причин їх недовістості, подається стислий опис поточної ситуації в Європі щодо факторів зростання культурного розмаїття, збільшення внутрішніх міграційних процесів, кількості мігрантів 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 залучений до процесу демократичного менеджменту культурного розмаїття.

Міжкультурний діалог у Білій 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 цьому документі міжкультурному діалогу відводиться роль щодо подолання етнічних, релігійних,

мовних бар'єрів шляхом конструктивної та демократичної взаємодії на основі спільних універсальних цінностей.

Міжкультурний діалог в сучасних умовах виступає нагальною потребою. У документі зазначається, що він є необхідним інструментом забезпечення соціальної злагоди і міждержавного існування світу [73]. Глобальне спілкування держав та їх народів з усіх питань багатогранної життєдіяльності людського суспільства неминуче ґрунтується на беззастережному визнанні таких універсальних цінностей, як права людини, демократія, верховенство закону. Найбільш важливою складовою частиною міжкультурного діалогу є проблематика освіти, її вдосконалення, доступності для всіх, хто прагне до знань, а також вироблення загальних міжнародних критеріїв оцінки освітніх процесів і кваліфікацій» [73].

Біла книга розглядає розвиток міжкультурного діалогу через вивчення і викладання міжкультурних знань, а міжкультурну компетентність як найважливішу здатність, яку має розвивати кожен індивід, щоб він міг брати участь у міжкультурному діалозі. «Навички, потрібні для міжкультурного діалогу, не можна набути автоматично; їх треба здобувати, засвоювати на практиці і використовувати протягом життя», – наголошується у пункті 4.3 документу. Також дієвим аспектом у забезпеченні навчання і викладання міжкультурних знань визначено міжкультурну освіту [73].

Важлива роль у формування міжкультурної компетентності відводиться неформальному навчанню поза загальноосвітніми закладами та університетами, в процесі роботи з молоддю в усіх формах добровільної громадської діяльності. Для формування та розвитку міжкультурної компетентності необхідно створювати платформи для міжкультурного діалогу, починаючи від організації спеціальних середовищ у містах з урахуванням культурного розмаїття, закінчуючи проведенням різноманітних заходів з участю представників різних культур. У книзі зазначено, що підтримка європейською спільнотою багатостороннього підходу, заснованого на міжнародному праві, обстоюванні прав людини, демократії та

верховенства закону, має сприяти міжкультурному діалогу на міжнародному рівні [73].

Країни-члени Ради Європи переклали текст Білої книги різними мовами, зокрема й українською. Втілення в освітню практику положень документу стало першим кроком з реалізації наступного проекту Ради Європи – кампанії «Скажіть «ні» дискримінації!». Європейський рік міжкультурного діалогу підняв проблему міжкультурності на новий рівень, мобілізувавши політичні сили та організації громадянського суспільства усієї Європи. Як результат, в рамках проекту відбулося 524 заходи національних масштабів, розроблено 406 довгострокових проектів загальноєвропейського рівня, забезпечено підтримку європейських регіональних організацій для національних проектів у кожній з країн-членів та партнерських програм, метою яких стала мобілізація громадянського суспільства. Варто зауважити, що Рада Європи співпрацює та координує роботу з низкою міжнародних та європейських організацій, та на постійній основі підтримує структурні зв'язки з такими ключовими зацікавленими сторонами, як депутати національних парламентів, представники місцевих і регіональних влад, а також неурядові організації в 47 державах-членах РЄ [73].

Активне залучення громадянського суспільства відіграло ключове значення для створення досвіду практики міжкультурного діалогу та для визначення потреб міжкультурної освіти у XXI столітті. Тому більшість науковців визнали упровадження ініціативи «Європейський рік міжкультурного діалогу 2008» як вагомий крок до глобального порозуміння та гармонійного розвитку націй, про що свідчать позитивні тенденції зміцнення взаєморозуміння та поліпшення співіснування людей різних культур на національному, регіональному та глобальному рівнях [554].

Зауважимо, що за підтримки Представництва ЄС в Україні у різних сферах впроваджується низка проектів з метою гармонізації українського законодавства до європейських норм. Деякі проекти націлені на навчання міжкультурної взаємодії та міжкультурному діалогу представників громадського сектору, місцевої влади,

прикордонників, соціальних працівників, вчителів та викладачів, молодіжних лідерів.

В останні роки статус міжкультурної освіти зріс і набув нового осмислення з точки зору міждержавної політики. Цьому сприяла у значній мірі конференція під назвою «Майбутнє молодіжної політики Ради Європи: План до 2020 р.», що була проведена у Києві 2008 року. У конференції взяли участь міністри, відповідальні за молодь із 49 країн підписантів Європейської культурної конвенції, представники Європейського молодіжного форуму та міжнародних неурядових молодіжних організацій, а також представники міжнародних організацій та установ, професійних мереж та парламентарів. Ця конференція була присвячена аналізу проблем, з якими в сучасних умовах стикаються молоді люди в Європі, і, зокрема, обговоренню шляхів розширення можливостей молоді для просування культурної різноманітності й міжкультурного діалогу та його релігійного виміру, а міжкультурна освіта визнана «особливо актуальною для просування міжкультурного діалогу, протидії расизму та нетерпимості». Заключна декларація, що визначає пріоритети в молодіжному секторі на наступне десятиліття була прийнята 11 жовтня 2008 року. Програма дій, затверджена у «Плані Європейського Союзу до 2020 року» залишається однією з провідних європейських програм, що сприяють впровадженню міжкультурної освіти молоді у закладах вищої освіти по всій Європі [206].

У 2008 р. Європейська Комісія Ради Європи відкрила 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). Цей документ прийнятий з метою запобігання створенню відокремлених шкільних установ для біженців, та утвердження справедливості у сфері освіти. У ньому запропоновано механізм пристосування різноманітності мов та культурних світоглядів до єдиної шкільної системи; висвітлено

формування міжкультурної компетентності, адаптації навичок вчителів та заповнення прогалін між сім'ями мігрантів та громадами [532].

У 2011 р. Рада Європи опублікувала доповідь «Жити разом: Поєднання різноманітності та свободи в Європі ХХІ століття» (Living together. Combining diversity and freedom in 21st-century Europe, 2011). У доповіді окремим положенням прописано необхідність надання освіти дітям-переселенцям, однак пов'язуючи її виключно з подальшим працевлаштуванням прибулих: «Освіта має очевидну та важливу роль у підготовці людей і, особливо жінок та дітей, до участі у житті суспільства. Окрім того, необхідно забезпечити їх знаннями про роль та роботу суспільних інститутів, а також про норми та цінності, що формують обов'язковий елемент у функціонуванні суспільства; включати новоприбулих дітей мігрантів в систему освіти, надаючи їм адекватні мовні навички на рівні дошкільної освіти, готуючи їх до успішного переходу зі школи на ринок праці» (Жити разом. Поєднання різноманітності та свободи у Європі ХХІ століття, 2011 р.) [532].

У 2016 р. ЄС прийняв резолюцію «Міжкультурний діалог, культурне різноманіття та освіта» (Intercultural dialogue, cultural diversity and education), у якій підкреслино важливість налагодження міжкультурного діалогу, навчання міжкультурної компетентності, що є одними з провідних інструментів попередження конфліктів і управління ними. Вчителі, батьки, громадські організації та правозахисні організації мають стати ключовими учасниками процесу міжкультурної освіти та виховання міжетнічної толерантності. Без сумніву, цей політичний документ був розроблений і поширений з метою надання більшої політичної ваги питанням міжкультурної освіти як провідному концептуальному підходу організації освіти в країнах ЄС. Цей документ вказує на прихильність ЄС до інтеграції різноманітності та сприяння багатомовності і просуванню міжкультурного діалогу в країнах Європи [554].

У документі йдеться, зокрема, про те, що зростаючий культурний плюралізм вимагає активної участі в демократичних процесах на всіх

рівнях, не лише щодо участі громадян в інституціональних структурах, а й шляхом розвитку діалогу та консенсусу між групами з різними інтересами та походженнями. Тому нам потрібно підготувати покоління молодих людей з мотивацією, зобов'язаннями та навичками, такими як підприємництво, лідерство, волонтерство та розбудова потенціалу, щоб бути сміливими вирішувачами проблем та розвинути їхню здатність критичного та творчого мислення для вирішення різних ідей, придбання медіаграмотності та розвиток міжкультурних навичок, а також соціальних та громадянських компетенцій, включаючи вивчення культурної спадщини. Диференційовані підходи до викладання та навчання потрібні для того, щоб реагувати на конкретні потреби громади від ранньої практики до навчання протягом усього життя. З цією метою для освітян як із статутного, так і з добровільного сектору повинні бути розроблені високоякісні навчальні програми з громадянства.

Освіта та міжкультурне навчання в їх різноманітних умовах мають вирішальне значення для забезпечення сталого прогресу в галузі активного громадянства. Навчання – це динамічний процес, який може відбуватися в безлічі обставин, що призводить до набуття додаткових життєвих навичок, переданих знань та міжкультурних компетенцій. Тому в доповіді йдеться про проблему освіти, яка не стосується дітей та молоді, а й забезпечує залучення всіх поколінь, зокрема, завдяки можливостям навчання протягом усього життя. Необхідно охопити різноманітність навчальних структур та освітян, включаючи сім'ю, громаду і робоче середовище, а також можливість кинути виклик традиційним стосункам між викладачами та учнями для досягнення мети якісного навчання. Важливо також виділити синергію між формальним, неформальним та навчальним та перевагами роботи на всіх рівнях узгодженим чином, наприклад, через навчання між поколіннями, навчання однолітків, сімейне навчання, на основі роботи навчання, он-лайн навчання, музейне навчання, навчання через мистецтво та спорт та навчання на відкритому повітрі. Неформальні та неформальні умови, що широко використовуються в контексті освіти в громаді та роботи з групами,

недостатньо представленими в загальній академічній освіті та освіті для дорослих, криють у собі значні можливості для активної пропаганди загальних цінностей свободи, толерантності та недопустимості дискримінації та для вивчення прав людини, включаючи права жінок та дітей. Участь студентів у переговорах та прийнятті рішень в межах навчальних структур допомагає зміцнити демократичні цінності та розширити можливості міжкультурної освіти.

У звіті особливий акцент робиться на ролі волонтерства, спорту та різних видів мистецтв у зміцненні процесів соціалізації та заохоченні людей, у тому числі й представників меншин, маргіналізованих громад, мігрантів та біженців до участі в культурному та соціальному житті. Навчання лідерству та розвиток навичок прийняття рішень мають вирішальне значення для створення стійких, згуртованих та стійких суспільств. Отже, роль міжкультурного діалогу в освіті громадянства має бути частиною довгострокової стратегії розвитку успішних, функціональних та привітних громад, які пишаються своєю спадщиною та об'єднуються у різноманітті [554].

У 2016 р Радою Європи було прийнято документ «Компетенції демократичної культури. Жити разом як рівні в культурно різноманітних демократичних суспільствах», у якому розроблена концептуальна модель компетенцій, якими мають володіти учні, якщо вони хочуть ефективно брати участь у демократії та мирно жити разом з іншими в культурно різноманітних демократичних суспільствах. Ці компетенції мають бути адаптовані для формування у середніх школах та закладах вищої освіти, а також бути передбаченими у національних навчальних планах та навчальних програмах. Документ включає сім розділів. Вже у першому розділі пояснюється взаємозалежність між культурою демократії та міжкультурним діалогом у культурно різноманітних суспільствах. Заявлено, що у таких суспільствах міжкультурний діалог є життєво важливим для забезпечення включення всіх громадян у демократичні дискусії, дебати та дискусії [587].

У відповідь на виклики, що постали перед сучасною Європою у контексті необхідності забезпечення належного управління культурним розмаїттям, європейськими країнами, міжнародними організаціями, об'єднаннями, союзами, постійно проводяться численні заходи щодо пошуку нових підходів до питань налагодження міжкультурного діалогу, який важливий для управління культурним розмаїттям в багатокультурному середовищі. Одним із таких заходів є провідна програма Ради Європи «Міжкультурні міста», що прагне вивчити і розробити механізми використання потенціалу міжкультурного підходу до інтеграції в громадах, що мають культурно різноманітне населення. Програма «Міжкультурні міста» служить для практичного впровадження Білої книги про міжкультурний діалог і передбачає вимір меж попередніх інтеграційних моделей, тобто асиміляціонізму, метою якого є насильницька гомогенність, і мультикультуралізму, з неминучими конфліктами більшості та меншин. Проект має на меті експериментувати з третім шляхом, а саме з реалізацією міжкультурного діалогу. Міста, які беруть участь у програмі, надають інформацію про управління, політику, дискурс та практику власної міжкультурної діяльності. В рамках програми кожному місту-учаснику надається «Індекс міжкультурного міста», що є інструментом порівняльного аналізу для міст, які беруть участь у програмі.

У 2017 р. Комітет з питань освіти та культури Ради Європи провів конференцію під назвою «Навчання міжкультурного діалогу - Жити разом у Європі». Робоча група Комітету з питань освіти та культури підготувала доповідь за результатами проведеної конференції. На особливу увагу заслуговує четвертий розділ доповіді «Навчання міжкультурного діалогу та компетенції», яка була присвячена 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 справді 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 [587].

У контексті дослідження міжкультурної компетентності особливої уваги заслуговують результати Копенгагенської конференції 2018 р. «Демократична культура – від слова до дії», у якій взяли участь 120 учасників з 50 країн, учасниць Європейської культурної конвенції. Результатом конференції стала затверджена Рамка компетентностей для культури демократії (РККД) та було офіційно започатковано новий проект – Консультативна мережа радників з питань освітньої політики Ради Європи. Це супроводжувалось рішенням 25-ї сесії Постійної конференції міністрів освіти Ради Європи щодо відновлення колишньої мережі координаторів освіти з питань демократичного громадянства та прав людини.

Нова Консультативна мережа радників з питань освітньої політики Ради Європи сприятиме ефективним реформам у 50 державах-учасницях Європейської культурної конвенції стосовно освіти про демократію та прав людини, зокрема: заохочення інтеграції нової Рамки компетентностей для культури демократії (РККД) в освітні системи держав-учасниць Європейської культурної конвенції; обмін досвідом та обговорення методів вдосконалення та ефективності інтеграції РККД на всіх рівнях (національному, регіональному та місцевому); підтримка зміцнення безпечного навчального середовища, коли повага до різноманіття та свобода вираження поглядів без побоювання сприяє розвитку демократичного управління школою як фундаменту ефективної міжкультурної освіти [587].

Рекомендована під час конференції Рамка компетентностей для культури демократії (РККД) стала важливим стартом для багатьох проектів, що відбуваються в сучасних умовах. Розробники навчальних програм, представники національних агенцій з

оцінювання навчання та закладів освіти вчителі та представники міністерств освіти зустрічались протягом двох днів, щоб обговорити майбутнє впровадження Рамки компетентностей для культури демократії.

Рамка компетентностей для культури демократії складається з трьох томів. Перший том містить модель компетентностей, яку було створено міждисциплінарною командою міжнародних експертів після проведення широких досліджень і консультацій. Двадцять компетентностей розподілено на чотири сфери – цінності, ставлення, вміння, знання та критичне розуміння – і доповнено інформацією про основи моделі, опис процесу її розробки та способи майбутнього використання. У другому томі схарактеризовано навчальні цілі та результати для кожної компетентності. Ці дескриптори мають допомогти педагогам створювати навчальні ситуації, в яких можна спостерігати за поведінкою студента стосовно тієї чи іншої компетентності.

У третьому розділі першого тому означеного документу, що носить назву «Потреба культури демократії та міжкультурного діалогу» наголошено на тому, що демократичні та міжкультурні компетентності не набуваються автоматично; їх потрібно вивчати та практикувати. Освіта є у позиції, щоб керувати та підтримувати учнів у цьому, і тим самим створюючи їм сприятливі можливості. Студенти набувають необхідних компетентностей, щоб стати активними та самостійними учасниками демократії та міжкультурного діалогу. Рамка допомагає навчальному плануванню досягти цієї мети – надати можливість студентам стати самостійними та шанобливими демократичними громадянами, забезпечивши їх компетенціями, необхідними для демократії та міжкультурного діалогу [587].

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.

У контексті визначення стратегій політики Європейського Союзу, питання міжкультурної взаємодії виведено на одну з лідируючих проблем. Європейським Союзом створено Європейський веб-портал з питань міжкультурної інтеграції, де розміщується уся інформація та нормативно-правові документи з питань управління культурним розмаїттям, міграційними процесами, навчання міжкультурній компетентності. Аналіз програм та тренінгів на офіційному Європейському веб-порталі з питань інтеграції свідчить, що необхідність володіння міжкультурною компетентністю охоплює широкий спектр професій: державні службовці, полісмени, працівники медичної, педагогічної, соціальної і соціокультурної сфер, представники неурядових громадських організацій та ЗМІ, викладачі вищих закладів освіти, фахівці соціономічних професій тощо.

Таким чином, головними напрямками співпраці України з РЄ є: реформування чинного і розробка та імплементація нового законодавства відповідно до стандартів Ради Європи на основі принципів верховенства права і прав людини; розбудова толерантного, демократичного суспільства, яке базується на європейських стандартах, зокрема, стосовно соціальних прав та прав національних меншин.

2.2. Особливості упровадження міжкультурної освіти в країнах Північної Америки

Американська і канадська нації формувалися як нації іммігрантів, що вимагало узгодження і примирення духовних цінностей і релігійних уподобань різних етнокультурних спільнот. Базовою основою зазначеного процесу і стало виникнення мультикультурної освіти як стрижневої основи реалізації принципу

мультикультуралізму та формування «мозаїчної культури» нових націй. Американськими дослідниками (Дж. Бенкс (J. Banks) [813], Дж. Гебріел (J. Gabriele) [889], Д. Голлнік (D. Gollnick) [898], М. Роджерс (M. Rodgers) [877], С. Ніето (S. Nieto) [989], Ф. Чінн (P. Chinn) [898], Л. Самовар (L. Samovar) [1007] та ін.) доведено, що в процесі функціонування мультикультурної освіти відбувається формування міжкультурної компетентності. На їхню думку вона відображає сутність нової «мозаїчної культури» американської і канадської націй як націй іммігрантів.

Засновником мультикультуралізму вважається американський дослідник Дж. Бенкс (J. Banks) Саме він вперше розробив концепцію мультикультурної освіти (multicultural education). На його думку, метою мультикультурної освіти є сприяння у побудові відкритого суспільства, в якому будуть створені рівні можливості для всіх етносів щодо реалізації їхніх соціальних і культурних потреб [813, с.39-43].

Інші американські науковці мають досить різноманітні трактування суті мультикультурної (міжкультурної) освіти. Так, К. Слітер і П. Макларен (C. Sleeter & P. McLaren) класифікували мультикультуралізм як суспільно-культурне явище на такі напрями як: ліберальний мультикультуралізм, критичний мультикультуралізм, консервативний мультикультуралізм і мультикультуралізм опору [1021, с.39-43].

К. Грант (C. Grant) вважає, що розвитку мультикультуризму сприяли кілька явищ соціально-етнічного характеру: міжкультурний рух, між груповий рух, рух за рівний доступ до освіти для всіх етнічних груп, рух за громадянські права [902, с.2-3].

Дж. Бенкс (J. Banks) виділив такі етапи в процесі становлення і розвитку мультикультурної (міжкультурної) освіти:

– етап виникнення і становлення етнічного навчання (суть – дії педагогів щодо залучення до навчальних планів комплексу знань про етнічні меншини, розробка теорії етнічного навчання);

– етап боротьби за створення багатоетнічної освіти (створити для студентів етнічної меншості умови отримання рівноцінної з більшістю освіти);

– третій етап вчений пов'язує із активізацією студентів – представників етнічних меншин в боротьбі за включення знань історичного і культурологічного характеру про свої етнічні групи в навчальні плани;

– четвертий етап – це етап оформлення мультикультуралізму в чітку теорію [813, с.120].

Американська дослідниця М. Гібсон (M. Gibson) окреслила п'ять підходів до організації мультикультурної (міжкультурної) освіти у США:

1. «Виховання культурного різноманіття або мультикультуралізму. Мета мультикультурної освіти – вирівняти освітні можливості для студентів з різних культурних осередків.

2. Виховання толерантного ставлення до інших культур. Мета – сформуванню у студентів шанобливе ставлення до інших культур, толерантне відношення до права студентів бути різними в своїх етнокультурних особливостях.

3. Виховання культурного плюралізму. Мета – збереження і розвиток міжкультурного плюралізму в суспільстві.

4. Бікультурне виховання. Мета мультикультурної (або бікультурної) освіти – це формування міжкультурної компетентності.

5. Мультикультурне виховання як діяльність. Це дозволяє розглядати освіту як процес передачі культурної інформації» [894, с.2].

Особливістю мультикультурної (міжкультурної) освіти у США є навчання за такою моделлю:

– ознайомлення з міжкультурними функціями різних мов як засобом міжнаціонального спілкування;

– усвідомлення причин та способів культурно-історичної взаємодії представників різних етносів;

– актуалізація міжкультурних форм спілкування в культурно-мовних спільнотах;

– формування конкретних уявлень про різні мови і їхню роль в житті цих етносів;

– розвиток здібностей до компенсаторної багатомовності у випадку контактів із незнайомим мовним середовищем [1006, с.84].

Необхідно зазначити, що у США функціонування мультикультурної (міжкультурної) освіти реалізується на законодавчому рівні: Акт про білінгвальну освіту (Bilingual Education Act, 1968), Акт про освіту дітей з альтернативним розвитком (Education for All Handicapped Children's Act, 1975), Акт про освіту для бездомних дітей і молоді (McKinney Vento Homeless Assistance Act, 1987) та інші акти [801].

У 1990 році була створена Національна Асоціація мультикультурної освіти (National Association for Multicultural Education – NAME). Проблема мультикультурності (міжкультурності) є постійним предметом досліджень і обговорень на форумах та конференціях [902].

Значного розвитку набула мультикультурна освіта в Канаді. Особливо слід відзначити праці такої дослідниці як Е. Кругли-Смольска (E. Krugly-Smolska). Зокрема дослідниця вважає, що для розвитку мультикультурної освіти в Канаді характерними є чотири періоди: період культурного підкріплення, період акцентування уваги на відносинах між різними етнічними групами, період антирасизму та період міжкультурного громадянства [958, с.3-6].

Нового поштовху у розвитку мультикультурна освіта отримала в результаті значного зростання імміграції із країн Латинської Америки, Азії та Африки в останній чверті ХХ – на поч. ХХІ століть. Зростаюча кількість неєвропейського населення у складі зазначених країн вимагала значно активізувати пошук компромісних варіантів спільної взаємодії і співіснування людей з різними мовами, релігіями, духовними цінностями. Базовою основою пошуку компромісних варіантів формування нового соціально-психологічного середовища існування людей і постає мультикультурна освіта, завданням якої є сформувати міжкультурну компетентність як інструмент примирення і компромісу духовних цінностей і ціннісних орієнтацій американців і

канадців. Зокрема Дж. Бенкс (J. Banks) вважає, що «міжкультурна компетентність» як наукове поняття відображає компромісне поєднання її філософсько-соціологічного і психологічно-педагогічного аспектів, що дозволяє трактувати її як абсолютно новий науковий феномен [813].

Ідею про необхідність формування міжкультурної компетентності фахівців вперше озвучили американські дослідники М. Роджерс (M. Rodgers) і Т. Стейнфатт (T. Steinfatt), які стверджували, що «заявлена або прихована ціль більшості досліджень, навчань та викладання у сфері міжкультурної комунікації є формування міжкультурної компетентності індивідуумів» [877, с.221]. Дослідники охарактеризували міжкультурну компетентність як досягнення індивідуумом певного професійно-психологічного рівня, на якому фахівець спроможний значно ефективніше виконувати свої професійні обов'язки [877].

У працях американських дослідників (Дж. Бенкс (J. Banks) [812-815], Дж. Гебріел (J. Gabriele) [889], Д. Голлнік (D. Gollnick) [898], С. Ніето (S. Nieto) [989], М. Роджерс (M. Rodgers) [877], Т. Стейнфатт (T. Steinfatt) [877], Ф. Чінн (P. Chinn) [898] та ін.) детально аналізуються такі категорії як «мультикультурна освіта» і «мультикультуралізм» як базовий принцип її організації і функціонування, «міжкультурна компетентність» як підсумковий продукт мультикультурної освіти. Увагу привертає діяльність Американської Асоціації з контролю і розвитку навчального плану (Association for Supervision and Curriculum Development), яка контролює обов'язковість функціонування в американських вузах мультикультурної освіти, завданням якої є прищеплення культурного плюралізму, виховання молоді в дусі демократії, толерантності і антирасизму.

Ряд американських дослідників (Г. Бакер (G. Baker) [810, 811], Дж. Бенкс (J. Banks) [812-815], Дж. Гебріел (J. Gabriele) [889], Д. Голлнік (D. Gollnick) [898], С. Ніето (S. Nieto) [989], Ф. Чінн (P. Chinn) [898]) висунули та обґрунтували концепції

мультикультурної освіти, які й були покладені в основу розробки і впровадження у США та Канаді, це:

Концепція радикального підходу. Її суть полягає в тому, що традиційна система освіти не дозволяє внести суттєві зміни в процес міжетнічних відносин і взаємодій. Отже її необхідно радикально реформувати у контексті активного застосування принципу мультикультуралізму.

Концепція антирасизму (насичення програм навчальних курсів матеріалом антирасистського спрямування).

Концепція культурного плюралізму. Основними ідеями якої є пошук компромісного варіанту співіснування різних ціннісних систем, а також впровадження ідеї солідарності як визнання факту неможливості подолання духовно-ціннісних відмінностей світових культур.

Етнічна концепція, згідно з якою необхідно більш широко наситити зміст навчальних програм етнічно-культурними елементами.

Мовна концепція. Її завдання полягає у впровадженні мовного підходу, тобто більш активного вивчення різних мов як засобу комунікації і міжетнічного порозуміння

Концепція трансдисциплінарності, яку розглядають як механізм урівноваженості значущості окремих елементів (культур) в процесі ознайомлення з ними. Застосування зазначеної концепції передбачає трансфер здобутків одних культур в інші.

Концепція культурної депривації. Студентам, вихідцям із латиноамериканських і азійських країн, а також афроамериканцям необхідна навчальна допомога за допомогою спеціально розроблених освітніх програм.

У 1972 р. Комісія з мультикультурної освіти Американської Асоціації Коледжів (Commission on Multicultural Education) офіційно затвердила положення про сутність мультикультурної освіти, а також визначила, що її підсумковим результатом повинно стати формування міжкультурної компетентності. Мультикультурна освіта покликана виховати молоде покоління американського суспільства в дусі

культурного плюралізму. Вона націлює вчителів і викладачів на роботу по розвитку діалогу культур, формування у дітей і молоді розуміння важливості збереження культурних здобутків всіх представлених у США національних меншин, визнання відмінностей в духовних цінностях і релігійних уподобаннях різних етнокультурних груп як факт життя американського суспільства [813].

Базуючись на ідеях наукових праць американських дослідників (Дж. Бенкс (J. Banks) [812-815], Дж. Гебріел (J. Gabriele) [889], Д. Голлнік (D. Gollnick) [898], С. Нієто (S. Nieto) [989], М. Роджерс (M. Rodgers) [877], Т. Стейнфатт (T. Steinfatt) [877], Ф. Чінн (P. Chinn) [898] та ін.) вважаємо, що формування міжкультурної компетентності сприяє формуванню міжкультурного світогляду, ціннісних орієнтацій міжкультурного суспільства, усвідомленню важливості збереження духовних цінностей різних культур, формуванню уміння вести діалог культур; особливого етнопсихологічного новоутворення особистості, якостей і властивостей громадянина демократичного, міжкультурного суспільства.

Отже можна вважати, що концепція формування міжкультурної компетентності виникла і була запроваджена в життя як наслідок реалій американського і канадського суспільств. Механізмом її реалізації стала мультикультурна освіта, яка увібрала в себе синтезовану концепцію розв'язання проблеми відносин різних етнокультурних спільнот.

На думку К. Беннета (C. Bennet) до основних принципів функціонування мультикультурної освіти слід віднести такі:

– мультикультурна освіта – це, насамперед пропаганда ідеології антирасизму, що категорично заперечує расизм у всіх формах його прояву, акцентує увагу на повазі до всіх людей незалежно від їхньої етнічної, расової чи релігійної приналежності;

– мультикультурна освіта – це процес культурологічного збагачення молодого покоління, ознайомлення з духовними цінностями різних народів;

– мультикультурна освіта стає потужним засобом формування міжкультурної компетентності як форми і способу життєдіяльності у міжкультурному суспільстві;

– принцип мультикультуралізму повинен відігравати домінуючу роль в навчальному процесі і знайти своє відображення в освітніх програмах всіх закладів вищої освіти [820-825].

Відповідно К. Беннет (C. Bennet) [820-825], Дж. Бенкс (J. Banks) [812-815], Дж. Гебріел (J. Gabriele) [889], Д. Голлнік (D. Gollnick) [898], С. Ніето (S. Nieto) [989] вважають, що мета формування міжкультурної компетентності полягає у тому, що вона:

– покликана гармонізувати взаєностосунки між різними етнокультурними спільнотами, сприяти адаптації особистості до явищ культурної глобалізації, виховувати молодь в дусі недопущення расистських проявів в суспільстві;

– повинна сформувати ціннісні орієнтації молоді в дусі демократичного міжкультурного суспільства; покликана розвивати інтелектуальний і культурно-духовний потенціал, що базується на принципах етнічної толерантності і гуманізму;

– має підготувати американську молодь до діалогу культур, активної взаємодії з представниками національних меншин, до ефективної професійної роботи у міжкультурному середовищі.

На думку Дж. Гебріела (J. Gabriele) в процесі мультикультурної освіти принцип мультикультуралізму повинен реалізовуватися на підставі чотирьох підходів:

– трансформаційний підхід (навчальний процес повинен базуватися на прагненні до всебічного ознайомлення студентів із духовними і матеріальними здобутками культури народів світу);

– індивідуальний підхід (в залежності від національного складу студентів до змісту учбових дисциплін необхідно включати більш насичені матеріали про культуру етнічних спільнот, представники яких переважають у складі конкретної групи студентів);

– адитивний підхід (необхідно глибоко вивчати теорію мультикультуралізму; питання, які виносяться на обговорення студентів, аналізуються виходячи із зазначеного принципу);

– практичний підхід (необхідно всебічно заохочувати участь студентів у проектах і програмах, в процесі яких вони отримують можливість застосувати сформовану міжкультурну компетентність) [889].

Ознайомлення із освітніми програмами вищих навчальних закладів США і Канади дає підстави стверджувати про їхню подібність, але не ідентичність. У цих країнах існує триступенева система підготовки фахівців соціальної сфери:

– бакалаврат (підготовка фахівців нижчої ланки, який передбачає освоєння блоків загальноосвітніх і фахово-гуманітарних знань, із засвоєнням базового комплексу професійно спрямованих знань, умінь і навичок);

– магістратура (підготовка фахівців вищого рівня, який характеризується наявністю різних видів спеціалізацій, різноманітністю та варіативністю професійно-освітніх програм);

– докторантура (найвищий етап фахової підготовки, для якого характерним є підготовка науково-дослідних проектів і їхній захист, загальний дослідницько-пошуковий характер освоєння нових знань).

Необхідно відзначити і наявність професійних стандартів у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери. Зокрема, в них є чітко розроблені уніфіковані вимоги до міжкультурної компетенції і міжкультурної компетентності, основоположними серед яких є: наявність антропологічних та психологічних знань; засвоєність основоположних знань культурологічного характеру; володіння технологіями надання соціально-психологічної допомоги в умовах контакту з представниками національних меншин та іммігрантами; вміння ефективно застосовувати методи вербальної та невербальної комунікації в процесі спілкування з представниками різних етнокультурних спільнот; усвідомлення ролі соціокультурних чинників у професійній діяльності і їхнє врахування в роботі з клієнтами (релігійні канони, духовно-культурні цінності, традиції, звичаї, обряди різних етнокультурних груп); психологічна готовність до роботи з іммігрантами і біженцями тощо [980, с.78].

Ознайомлення із результатами досліджень таких науковців як Г. Бакер (G. Baker) [811], Дж. Бенкс (J. Banks) [813], Дж. Гебріел (J. Gabriele) [889], Д. Голлнік (D. Gollnick) [898] та інших дозволяє стверджувати, що домінування принципу мультикультуралізму в американській системі професійної підготовки були зумовлені необхідністю підготовки фахівців до особливостей роботи у міжкультурному середовищі.

Процес запровадження мультикультурної освіти у США відбувся в два етапи:

1) у 70-80-ті р.р. ХХ ст. було запроваджено навчання представників національних меншин та іммігрантів рідною мовою, як доповнення до англійської;

2) починаючи з 90-х рр. ХХ ст. зміст мультикультурної освіти зазнав кардинальних змін: студенти – представники національних меншин, почали вивчати історію та знайомитися з культурними здобутками тих країн, звідки вони (або їхні батьки) приїхали у США і Канаду. Була також запроваджена двомовна освіта (Bilingual education), що дозволило нащадкам іммігрантів і біженців ідентифікувати свою етнокультурну сутність як представників певної етнокультурної спільноти. Запровадження двомовної освіти стало важливим інструментом формування міжкультурної компетентності, було зумовлене потребою налагодження міжетнічної комунікації та запобіганню асиміляції, збереження національної ідентичності представників етнічних меншин [813].

Результатом запровадження двомовної освіти і теоретичного осмислення напрацювань у сфері міжкультурної взаємодії етнокультурних спільнот і стало виникнення концепції мультикультурної освіти (Multicultural education). За впровадження положень зазначеної концепції взялася Комісія з міжкультурного виховання при Американській Асоціації викладачів коледжів, яка зосередила увагу на ролі вищих навчальних закладів у підготовці фахівців до роботи в міжкультурному середовищі, тобто на формуванні міжкультурної компетентності [811].

Необхідно зазначити, що мультикультурна освіта у США реалізується за чотирма моделями: “А”, “В”, “С” і “D”. Відмінність між ними полягає в тому, що у них поступово наростає кількість курсів з вивчення історії, культурних здобутків і духовних цінностей народів Азії, Африки, Європи і Латинської Америки, а також ускладнення проблем, які розглядаються і дискутуються в рамках аналізу культурної глобалізації і взаємовідносин між етносами [815, с.112].

Запровадження мультикультурної освіти в Канаді відбувалося за схожим сценарієм, а оскільки канадське суспільство є ще більш багатоетнічним, то проблема гармонізації взаєностосунків між різними етнокультурними спільнотами є ще більш актуальною. Отже мультикультуралізм у 1971 р. було офіційно проголошено основоположним принципом функціонування всієї системи освіти в Канаді. Конституція 1982 р. узаконила право громадян Канади, представників різних етнокультурних спільнот, на збереження власної культурної ідентичності, духовно-культурний саморозвиток. Це знайшло свою деталізацію в «Законі про мультикультурність в Канаді» («The Canadian Multiculturalism Act»), прийнятому у 1988 р. У зазначеному законі остаточно закріплено положення про те, що соціальна політика і освіта в країні базуються на принципі мультикультуралізму [813].

Незважаючи на багатогранність підходів і різноманітність освітніх традицій в американських закладах вищої освіти, всі вони визнають важливість формування міжкультурної компетентності фахівців соціальної сфери. Життєву необхідність мультикультурної освіти актуалізує й той факт, що зазначені спеціалісти досить часто з упередженням ставляться до представників національних меншин, іммігрантів і біженців [337].

На увагу заслуговує і розроблена К. Цайхнером (K. Zeichner) модель реалізації мультикультурної освіти у США. Її базовою основою він вважає культурну самоосвіту і самоідентифікацію студентів. Культурно освічений, ознайомлений з духовними і культурними цінностями не лише власного, а й інших народів,

майбутній фахівець буде з повагою до них відноситися. Зокрема дослідник вважає важливою складовою мультикультурної освіти соціально-психологічну підготовку студентів, а саме необхідність приділення уваги ознайомленню із психологічними стереотипами і стандартами мислення представників різних етнокультурних спільнот, психологічним прийомам недопущення дискримінації на етнічно-релігійному ґрунті та проявів расизму [1058].

До необхідних елементів реалізації мультикультурної освіти К. Цайхнер (K. Zeichner) відніс: обговорення проблем культурологічного характеру, дискусії культурологічного характеру, організацію міжкультурного діалогу, тренінги із формування міжкультурного спілкування і взаємодій із представниками різних етнічних груп, підготовку і захист проектів, програм і наукових праць культурологічного характеру, а також освоєння моделей міжкультурної взаємодії з клієнтами у міжкультурному середовищі (модель Г. Епплбі, Е. Колона, Дж. Гамільтона (G. Appleby, E. Colon, J. Hamilton) [802], модель Л. Гутієрес і Д. Сью (L. Gutierrez and D. Sue) [908], модель Р. Фонга, Т. Бовда, Ц. Бровна (R. Fong, T. Boyd, C. Browne) [884]) [1058, с.257-259].

Важливою складовою моделі міжкультурної освіти К. Цайхнера (K. Zeichner) є ознайомлення із духовними цінностями, культурними здобутками етнічних спільнот, які проживають у США і Канаді, а також вивчення історії виникнення і розвитку культур різних народів світу, стану міжнаціональних відносин між їхніми представниками.

Необхідно акцентувати увагу і на важливості практичної складової моделі, а саме на реалізацію програм і проектів пов'язаних з міжетнічною взаємодією представників різних етнокультурних спільнот, активне використання різних мов як інструменту міжособистісного спілкування. Таким чином, реалізація принципу мультикультуралізму в освіті базується на активному використанні міжкультурного діалогу і спілкування, а також соціально-економічного і лінгвістичного елементів. Важливо підкреслити тісний зв'язок мультикультурної, білінгвальної і полілінгвальної освіт, адже вивчення і застосування різних мов у процесі міжкультурного діалогу

є ефективним зануренням в світ духовних цінностей і культурних здобутків різних етнічних спільнот. Не слід забувати, що вивчення іншої мови – це по-суті процес інтеріоризації культурних досягнень іншого народу. Отже можна дійти висновку, що процес мультикультурної освіти і його результат – формування міжкультурної компетентності полягає в глибокому ознайомленні з духовно-культурними здобутків інших народів, а вивчення іноземних мов є важливою складовою процесу формування міжкультурної компетентності [1058, с. 257-259].

Американські науковці (Дж. Бенкс (J. Banks) [813] і К. Беннет (C. Bennet) [820]) розробили для університетів уніфіковану учбову програму мультикультурної освіти. Вона складається із: елементів міжкультурного характеру в загально освітніх університетських курсах; учбових курсів, які спеціалізовано готують майбутніх фахівців до роботи з представниками різних етнокультурних груп; лінгвістичних програм міжкультурного характеру; навчальних курсів, які базуються на вивченні англійської мови як засобу формування міжкультурної компетентності; програми міжкультурної білінгвальної освіти; програми міжкультурної полілінгвальної освіти [813, 820].

Усі учбові програми, які реалізуються в рамках мультикультурної освіти, розроблені відповідно до вимог Національної Ради з педагогічної акредитації (The National Council for Accreditation of Teacher Education), вони відображають загальні засади функціонування американського суспільства, для них характерним є демократичний стиль викладу учбового матеріалу, недискримінаційний зміст, охопленість різних сторін духовного життя американців [938, с.24].

Університети у США пропонують різноманітні освітні програми в рамках мультикультурної освіти, спрямовані на формування міжкультурної компетентності та водночас відображають єдині цінності та ідеали американського суспільства. До найпоширеніших програм мультикультурної освіти (Multicultural education), крос-культурної освіти (Cross-cultural education), спеціальної освіти (Special

education), багатомовної / мультикультурної освіти (Multilingual / Multicultural education), двомовної / мультикультурної освіти (Bilingual / Multicultural 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), урбаністичної освіти (Urban Education) належить складання курікулуму. Курікулум (curriculum) тлумачать як «зміст навчання», «навчальний план», «програма навчання», «курс навчання» та викладання в міжкультурному середовищі (Curriculum and Instructions in multicultural settings) [813].

У Канаді при підготовці фахівців соціальної сфери використовують більше 30 освітніх програм, які в тій чи іншій мірі можна віднести до мультикультурної освіти. Частина з них спрямована на підготовку фахівців до роботи з корінним населенням (індіанцями) Канади, інші підкреслюють важливість надання соціальної допомоги іммігрантам та біженцям. Можна стверджувати, що до університетських програм входять учбові дисципліни, які спрямовані не лише на безпосередню професійну підготовку, а й на формування міжкультурної компетентності фахівця соціальної сфери, його культуральної сензитивності [813].

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, сформувати антирасистський світогляд, а також ознайомити їх із понятійно-категоріальною базою дослідження проблеми міжкультурності [797].

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 [975].

В університеті Сан Франциско (University of San Francisco) магістрантам спеціальності «Соціальна робота» пропонується вивчення курсів «Мультикультуралізм та практика надання послуг» (Multiculturalism and Service Delivery Practice) та «Мультикультурний розвиток молоді та консультивання» (Multicultural Youth Development and Counseling). Ці курси розроблено з метою підготовки майбутніх фахівців до роботи з представниками різних етнокультурних спільнот з метою надання їм більш якісних послуг, сприяння розвитку мультикультурної взаємодії, виховання толерантності і гуманного ставлення до людей іншої національності [1010].

У курікулумі підготовки магістрів Державного університету Іллінойсу (Illinois State University) США студентам пропонується учбовий курс «Розвиток культуральної компетентності у плюралістичному суспільстві» (Developing Cultural Competence in a Pluralistic Society). Цей курс має чітко визначене дослідницьке спрямування. Він переслідує мету стимулювати інтерес магістрантів до культурології, соціальних і культурологічних процесів, які характерні для міжкультурного середовища, сприяти формуванню культуральної компетентності [928].

Магістерський курікулум Факультету соціальної роботи і соціальної екології університету Льома Лінда (Loma Linda University) США пропонує студентам до ознайомлення таку дисципліну як «Поведінка людини і крос-культурне середовище» (Human Behaviour and Cross-cultural Environment). Вивчення зазначеного курсу переслідує мету підготувати майбутніх магістрів до виконання фахової роботи в контексті крос-культурності. Учбовий курс «Соціальні проблеми у середовищі населення расових та етнічних

меншин» (Social Problems within Racial and Ethnic Minority Populations) пропонує студентам не лише ознайомлення із соціальними проблемами іммігрантів і національних меншин, а також із технологіями надання їм соціальної допомоги. Увагу також привертає учбовий курс «Передова теорія і практика з етнічно несхожими клієнтами» (Advanced Theory and Practice with Ethnically Diverse Clients). Його метою є не лише ознайомлення студентів із етнічно-культурною різноманітністю громадян США, а й формування у них антирасистського світогляду і етнічної толерантності [1011].

Бостонський університет (Boston University) США. Значний виховний потенціал міститься у вивченні учбового курсу «Значення расизму у практиці соціальної роботи» (Implications of Racism for the Practice of Social Work). Його мета – формувати у молоді антирасистський світогляд, нетерпимість до проявів расової дискримінації. Така дисципліна як «Клінічна практика: культуральна компетентність» (Clinical Practice: Cultural Competency) переслідує мету ознайомлення з культурними особливостями і духовними цінностями проживаючих у США етнічних меншин, а також їхнього впливу на особливості стосунків громадян США [835].

Університет Мейн (University of Maine) США. Учбовий курс «Сучасні теми у контексті різноманіття і плюралізму» (Contemporary Issues in Diversity and Pluralism). Студентам пропонується ознайомлення із культурно-ціннісним різноманіттям етнічних груп населення США. Завданням курсу є формування міжкультурного світогляду, прищеплення плюралістичних цінностей американського суспільства, формування антирасистських переконань, виховання етнічної толерантності [1036].

У курікулумі університету Міннесоти США є учбовий курс «Етносензитивна практика соціальної роботи» (Ethnic-Sensitive Social Work Practice). На нього покладається завданням підготовки майбутніх соціальних працівників до виконання професійних завдань у міжкультурному середовищі, а також освоєння технологій надання соціальної допомоги представникам різних етнічних груп [1049].

Університет Адельфі (Adelphi University) США. До учбових дисциплін, які реалізуються в рамках мультикультурної освіти, слід віднести курс «Розуміння культури етнічних груп та іммігрантів» (Understanding the Culture of Ethnic and Immigrant Groups). Вивчення зазначеної учбової дисципліни ставить за мету насамперед формування міжкультурного світогляду, ознайомлює студентів із етнокультурними і релігійними особливостями громадян США [799].

Університет Говард (Howard University) США пропонує студентам для вивчення учбовий курс «Соціальна робота із переміщеним населенням» (Social Work with Displaced Populations). Його метою є виховання антирасистського світогляду, прищеплення студентам гуманістичних поглядів і переконань, освоєння технологій соціальної роботи з іммігрантами та біженцями [924].

Університет Торонто (University of Toronto) Канада. У рамках мультикультурної освіти студентам пропонуються до освоєння такі учбові курси як «Крос-культурна практика соціальної роботи» (Cross-Cultural Social Work Practice) і «Координаційний семінар із вивчення етнічних питань та плюралізму» (Coordinating Seminar in Ethnic and Pluralism Studies). Основна мета зазначених дисциплін – підготувати майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи у міжкультурному середовищі, формування антирасистського світогляду, виховання етнічної толерантності [1050].

Університет Мак Мастер (Mc Master University) Канада. У рамках мультикультурної освіти студентам пропонується до вивчення учбовий курс «Расизм і соціальна маргіналізація у канадському суспільстві» (Racism and Social Marginalization in Canadian Society). В ході його освоєння майбутні фахівці знайомляться з проблемами міжособистісного спілкування і взаємодії представників різних етнокультурних спільнот, особливостями життєдіяльності різних етнічних спільнот канадського суспільства та їхніми проблемами. Вивчення курсу в цілому переслідує мету формування у студентів міжкультурної компетентності та антирасистського світогляду [1047].

В університеті Регіна (University of Regina) Канада в рамках мультикультурної освіти студенти вивчають такі учбові дисципліни

як «Антидискримінаційна практика соціальної роботи» (Anti-Oppressive Social Work Practice), «Соціальна робота з мультикультурними спільнотами» (Social Work with Multicultural Communities). Вивчення цих дисциплін переслідує мету сформувати міжкультурну компетентність. Значна увага приділена не лише вивченню теоретичних аспектів реалізації принципу мультикультуралізму, а й освоєнню технології професійної роботи з іммігрантами, біженцями та представниками корінних жителів Канади (індіанцями) [1024].

У рамках підготовки магістрів соціальної роботи університету МакГілл (McGill University) Канада магістрантам пропонується до вивчення учбовий курс «Практика у мультикультурному контексті» (Multicultural Context Practice). Метою курсу є ознайомлення із антирасистськими теоріями, концепцією культурної глобалізації, теорією мультикультуралізму, а також підготовка наукових праць в рамках дослідження феномену міжкультурної компетентності [976].

Магістерський курікулум університету Уілфрід Лорієр (Wilfrid Laurier University) Канада. Магістранти освоюють дисципліну «Мультикультуралізм, антирасизм і практика соціальної роботи» (Multiculturalism, Anti-Racism, and Social Work Practice). Курс переслідує мету завершення процесу формування міжкультурної компетентності, виховання антирасистського світогляду, етнічної толерантності, а також освоєння магістрантами технології роботи в міжкультурному середовищі [972].

Таким чином у змісті мультикультурної освіти, яка реалізується в рамках різноманітних освітніх програм та учбових курсів у США і Канаді, акцент зроблено на: формуванні антирасистського світогляду, ознайомленні із культурним різноманіттям етнічних спільнот, вихованні етнічного плюралізму; вивченні впливу ціннісних і культурних особливостей громадян США і Канади на процес їхньої взаємодії із фахівцями соціальної сфери; вивченні особливостей процесів адаптації іммігрантів і біженців до американського і канадського суспільств; ознайомленні із значущими соціальними проблемами та проблемами культурологічного характеру,

притаманними іммігрантам та біженцям; освоєнні технологій надання соціальної допомоги клієнтам в міжкультурному середовищі; освоєнні технології міжкультурної комунікації та пошуку інноваційних підходів при роботі з представниками національних меншин, іммігрантів та біженців тощо.

На відміну від учбових курсів і освітніх програм, які реалізуються у бакалавраті, магістерські освітні програми є більше спеціалізованими, відрізняються дослідницьким характером і вирішують завдання завершення процесу формування міжкультурної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери [972].

Отже аналіз досліджень американських і канадських науковців Г. Бакер (G. Baker) [810, 811], Дж. Бенкс (J. Banks) [812-815], Дж. Гебріел (J. Gabriele) [889], Д. Голлнік (D. Gollnick) [898], С. Ніето (S. Nieto) [989], М. Роджерс (M. Rodgers) [877], Т. Стейнфатт (T. Steinfatt) [877], Ф. Чінн (P. Chinn) [898] дозволяє виявити основні форми роботи із студентами і магістрантами, що переслідують мету сформуванню міжкультурну компетентність у майбутніх фахівців соціальної сфери, це: лекції, обговорення і дискусії, на яких ґрунтовно вивчаються проблеми культурної глобалізації та процеси, які відбуваються у світових культурах; розгляд проблем пов'язаних із конфліктністю і непорозумінням у стосунках представників різних культур і релігій на семінарських заняттях та пошук варіантів їхнього розв'язання; участь у різноманітних студентських наукових конференціях і просування на них мультикультурної тематики; засвоєння компетенцій мультикультурного характеру та їхнє практичне застосування у поза університетській діяльності

Таким чином аналіз теорії і практики мультикультурної освіти майбутніх фахівців соціальної сфери у США і Канаді дозволяє дійти таких висновків: у США і Канаді детально опрацьовано теорію і практику організації мультикультурної освіти, метою якої є формування міжкультурної компетентності; розроблено освітні програми і програми учбових курсів зміст яких чітко спрямований на формування міжкультурної компетентності; викладачі університетів проходять спеціалізовану підготовку і мають відповідну кваліфікацію

для викладання учбових курсів міжкультурного спрямування; процедура формування міжкультурної компетентності має такі етапи: на першому формується міжкультурна компетенція (компонент знань міжкультурного характеру) і на другому формуються уміння і навички реалізації міжкультурної компетенції, тобто сама міжкультурна компетентність; мультикультурна освіта містить в своїй основі діалог культур, що дає можливість інтеріоризувати засвоєні знання культурологічного характеру; основою курікулуму є затверджений перелік учбових курсів міжкультурного характеру; до курікулуму магістратури включено дослідницькі роботи і проекти, а також учбова практика в міжкультурному середовищі; активно застосовуються інтерактивні методики викладання учбових дисциплін.

2.3. Досвід підготовки фахівців соціальної сфери до роботи в міжкультурному середовищі у країнах Європейського Союзу

Наростаючий процес культурної глобалізації і формування принципово нової «мозаїчної» культури активно впливає на всі сторони життєдіяльності мільйонів громадян держав Європейського Союзу, в тому числі і на професійну діяльність фахівців соціономічних професій. У Енциклопедії освіти охарактеризована концепція культурної глобалізації (автори А. Аппадурі, Р. Робертсон і М. Уотерс), сутність якої полягає в тому, що «культурна глобалізація є багатовимірним процесом, в якому одночасно відбувається і гомогенізація, і гетерогенізація культурних просторів, а також локалізація, що вимагає від освіти як підготовки наступного покоління до життя у «глобальному помешканні», так і збереження його національної ідентичності, поєднання традиційної культури з тим, що називається модернізмом» [249, с.137].

Наплив в країни Євросоюзу значної кількості іммігрантів і біженців вимагає серйозно перебудувати весь процес професійної підготовки на підставі застосування принципу мультикультуралізму. Поняття «мультикультуралізм» все частіше розглядається

європейськими вченими і практиками не лише як методологічний підхід, але й суто в практичній площині як керівний принцип побудови нових взаємовідносин у всіх сферах професійної діяльності і фахової підготовки. Особливо важливим є той факт, що мультикультуралізм як нова основа стосунків між людьми в європейському суспільстві може сприяти гармонізації відносин між різними етнокультурними спільнотами. Це в значній мірі залежить від фахівців соціономічних професій, від їхньої готовності до викликів культурної глобалізації, спроможності фасилітувати проблеми, які виникають в процесі професійної діяльності і викликані міжкультурними відмінностями.

Готовність до певної діяльності трактується як стан зосередженості, підготовленості і мобілізації психологічних та психофізичних систем функціонування людського організму до здійснення конкретної діяльності. «У психології виокремлюють кілька аспектів готовності до діяльності:

а) операційний – володіння певним набором способу дій, знань, умінь та навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності;

б) мотиваційний – це система спонукальних якостей, щодо певної діяльності (мотиви пізнання, досягнення, самореалізації тощо);

в) соціально-психологічний – це рівень зрілості комунікативної сфери особистості, вміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уникати деструктивних конфліктів тощо;

г) психофізіологічний – готовність систем організму діяти у визначеному напрямку» [249, с.137-138].

Досвід організації мультикультурної освіти у США і Канаді привертає зростаючу увагу європейських освітян. Наплив в європейські країни іммігрантів і біженців все більше загострює проблему готовності фахівців соціальної сфери до роботи у міжкультурному середовищі. Зокрема Т. Кашпірева стверджує, що традиційні освітні програми, які домінують у професійній підготовці фахівців соціальної сфери у Франції, вже не відповідають умовам

сучасності. Отже при професійній підготовці необхідно широко застосовувати напрацьовану в країнах Північної Америки теорію мультикультурної освіти і практику формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціальної сфери [317].

Системи вищої освіти в європейських країнах відрізняється різноманітністю підходів викликаних як історичними чинниками, так і пануючими науковими концепціями, поряд з тим існують і спільні підходи, що диктують рух до уніфікації. Викладання фундаментальних знань відрізняється несуттєво, варіативність і різноманітність освітніх програм проявляється у їхній тривалості, спеціалізації, співвідношеннях теоретичної і практичної складових. У ряді європейських країн професійна підготовка фахівців соціальної сфери зосереджена лише в університетах, в інших задіяна і система середньої спеціальної освіти, поширеною є також післядипломна перепідготовка, яка дозволяє розширити діапазон освоєних спеціалізацій [819, с.422].

Особливості організації системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери як правило диктується соціальною політикою кожної європейської країни зокрема. Наприклад у Фінляндії, Данії, Швеції, Німеччині, Словаччині, Словенії заклади вищої освіти мають велику автономію у сфері визначення сутності освітніх програм. В інших країнах (Франція, Бельгія, Чехія, Польща, Угорщина, Греція, Норвегія) була досягнута уніфікація освітніх програм на національному рівні, що в цілому дало можливість підвищити рівень професійної підготовки [942, с.121]. Але є певна специфіка у системах підготовки фахівців соціальної сфери у кожній з європейських країн. Їх можна поділити на кілька груп. Перша група включає країни, де підготовку початкового рівня пропонують не університетські заклади (Австрія, Бельгія, Данія, Німеччина, Нідерланди, Португалія, Швейцарія). У Бельгії, приміром, підготовка фахівців здійснюється у формі поза університетської вищої освіти – трирічна фахова підготовка в школах соціальної роботи і коледжах. Завершення підготовка спеціалізованих вихователів і соціальних асистентів здійснюється у закладах вищої освіти (Hautes Ecoles) [887, с.104].

У 2005-2006 рр. Інститутом досліджень, підготовки та діяльності в сфері міграцій (L'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM) (Бельгія, Валлонія) було проведено спеціалізоване соціологічне дослідження, метою якого було вивчення потреби соціальних працівників у необхідності сформованої міжкультурної компетентності. Результати дослідження були взяті до уваги і покладені в основу модернізації процесу підготовки соціальних працівників. До основних напрямів професійної підготовки було віднесено:

- «профілактику символічного насильства та кризової комунікації;
- формування міжкультурної та комунікативної компетентностей у студентів на підставі реалізації відповідної освітньої програми;
- виховання в умовах різноманітності та миру;
- мультикультурну педагогіку та стратегії запобігання міжетнічним конфліктам;
- взаємозв'язок сім'ї та школи;
- управління та оцінка проектів, дій та досліджень;
- супровід у процесі письма та публікації» [869, с.19].

Як правило, пропозиції щодо спеціалізованої підготовки фахівців соціальної сфери до діяльності в умовах міжкультурного середовища в Бельгії, пропонують в рамках післядипломної освіти. Наприклад, Інститут досліджень, підготовки та діяльності в сфері міграцій (L'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM) пропонує такі спеціалізації:

1. Визначення та мобілізація зусиль по само формуванню умінь і навиків міжкультурної комунікації.
2. Від професійного самовираження до пошуку міжкультурного порозуміння із клієнтами. Майстер-класи із С. Лефкочир (С. Lefkochir)
3. Профілактика насильства в сім'ях іммігрантів і біженців.
4. Технологія професійної презентації у процесі спілкування із представниками іммігрантів і біженців.
5. Оцінка проектів та програм дій.

6. Технологія врахування гендерних аспектів у професійній діяльності.

7. Допомога сім'ям іммігрантів і біженців у вихованні дітей.

8. Теорія і практика педагогіки у міжкультурному середовищі.

9. Технології боротьби із наркоманією і алкоголізмом у міжкультурному середовищі.

10. Особливості психічної взаємодії фахівця з клієнтом у міжкультурному середовищі.

11. Професійне спілкування з клієнтами з різних етнокультурних спільнот.

12. Врахування культурно-етнічного різноманіття у різних сферах професійної діяльності: практичний аналіз [886].

Особливо слід звернути увагу на підготовку магістрів. Вони проходять професійну підготовку в університетах, готують і захищають магістерську роботу. Крім цього проходять професійне стажування (300 год. на рік). Інститут досліджень, підготовки та діяльності в сфері міграцій (L'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM) (Брюссель) пропонує магістрантам стажування за такими напрямками:

– професійна та мультикультурна освіта як засіб успішної професійної діяльності у міжкультурному середовищі;

– участь у житті громад, міжкультурного співтовариства, сприяння соціально-культурній інтеграції іммігрантів і біженців у бельгійське суспільство;

– співпраця з громадськими об'єднаннями іммігрантів і практика професійної діяльності;

– методи та практика професійного удосконалення магістрантів в контексті соціально-культурної різноманітності;

– зв'язки між розвитком творчих здібностей особистості та соціальною активністю у міжкультурному контексті [886].

Особливістю професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у Швейцарії було те, що основна роль належала соціальним школам. З 80-х рр. XX ст. у фаховій підготовці зазначеної категорії спеціалістів зростає роль університетів, які почали готувати

магістрів соціальної роботи. Внаслідок освітньої реформи виникли так звані Великі спеціалізовані школи (*Hautes écoles spécialisées* (HES), які є симбіозом університетів і соціальних шкіл та вважаються «університетами спеціальностей». Вони стали повноцінними спеціалізованими університетами у сфері професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

Іншою складовою частиною освітньої реформи стало запровадження мультикультурної освіти як складової частини професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. У Великих спеціалізованих школах до освітніх програм було внесено ряд дисциплін міжкультурного спрямування. Наприклад, у Вищій спеціалізованій бернській школі (*la Haute école spécialisée bernoise*) було запроваджено вивчення семестрового модуля «Міжкультурні та транскультурні компетенції у сфері праці» («*Compétences interculturelles et transculturelles dans le monde du travail*»). У підсумку після освоєння модуля студент отримує Сертифікат глобальної компетентності (*Certificate of Global Competence*), який засвідчує освоєння студентом міжкультурної і транскультурної компетенцій, а також сформованість у нього міжкультурної та транскультурної компетентностей. На освоєння модуля заплановано 60 академічних год. (2 кредити ECTS). Модуль є вибірковою дисципліною і не включений в основне навчальне навантаження. Разом з тим, студент, який отримав цей Сертифікат, розширює можливості власного працевлаштування та успішної професійної діяльності у міжкультурному середовищі [979].

Результатом запровадження в освітню практику Великих спеціалізованих шкіл мультикультурної освіти є освоєння студентами міжкультурної компетенції та механізму її реалізації – міжкультурної компетентності. Відповідно суть сформованої у фахівців соціальної сфери в Швейцарії міжкультурної компетентності зводиться до:

– уміння враховувати вплив міжкультурних особливостей світорозуміння етнічних спільнот на поведінку індивіда й аналізувати цей вплив у контексті власної професійної діяльності;

– уміння знаходити спільні аспекти у різних культурах та аналізувати їхній вплив на міжособистісні відносини між фахівцем і клієнтом;

– уміння враховувати наслідки культурної глобалізації, наростаючої імміграції представників африканських і азійських народів у країни Європейського Союзу на процес професійної діяльності;

– уміння проводити регулярний аналіз культурологічної ситуації в конкретному регіоні і її вплив на результат професійної діяльності;

– уміння знаходити індивідуальний підхід до клієнтів, які є представниками різних етнічних спільнот [979].

У процесі формування міжкультурної компетенції і реалізації її у вигляді міжкультурної компетентності студентам Великих спеціалізованих шкіл пропонується засвоїти такі знання, уміння і навички. Вони оформлені у вигляді учбового модуля міжкультурного характеру:

Вступ (поняття «культура», історичний аспект становлення і розвитку культури, вплив географічних чинників на розвиток світових культур, культура і суспільство).

Перший розділ (аналіз понять «цивілізація» і «культура», вплив сучасної культури на поведінку людей, особливості національної релігії і світових релігій; поняття «етика», «етнічність», «культурна еволюція», «культурна глобалізація», «інтеркультуралізм», «мультикультуралізм», «крос-культуралізм», «транскультуралізм»).

Другий розділ (міжкультурна взаємодія представників різних етнічних спільнот у сфері професійної діяльності, імміграція і її вплив на життя суспільства, інтеграція іммігрантів в суспільство через роботу, міжкультурний менеджмент, вплив міжкультурної комунікації на робочі стосунки, успішність співпраці та існування німецькомовного, французькомовного та італійськомовного складу населення країни як приклад сучасного співіснування різних мовних спільнот, міжнаціональні проблеми за межами Швейцарії (біженці та іммігранти).

Третій розділ (особливості професійного міжкультурного співробітництва та технології його реалізації на місцях, культура організації співробітництва у міжкультурному середовищі, запозичення закордонного досвіду міжетнічного співробітництва, поведінковий код міжетнічних стосунків) [979].

Певну увагу привертає досвід формування готовності майбутніх фахівців до роботи в міжкультурному середовищі у Греції. Ще з середини 90-х рр. ХХ ст. у грецьких університетах почали активно запроваджувати основи мультикультурної освіти. Викладання учбових курсів міжкультурного характеру було спрямовано на підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з іммігрантами та біженцями, число яких почало швидко зростати в цій країні. У межах зазначених учбових курсів студенти вивчають особливості психологічних реакцій іммігрантів і біженців на нові реалії їхньої життєдіяльності в країнах Євросоюзу, ознайомлюються з чинниками, які викликають міжкультурні конфлікти та навчаються технологіям роботи у міжкультурному середовищі [992, с.175].

Суттєву роль у формуванні готовності майбутніх фахівців соціальної сфери у Греції до роботи в міжкультурному середовищі відіграє вивчення такої дисципліни як «Міжкультурна педагогіка». Вона покликана здійснювати ґрунтовний аналіз педагогічних особливостей спілкування і взаємодій із іммігрантами і біженцями в процесі професійної роботи з ними [995, с.110].

Загальною метою мультикультурної освіти є формування у студентів умінь і навичок роботи у міжкультурному середовищі, застосування мовних умінь у професійній діяльності з позицій реалізації принципу мультикультуралізму, що знаходить своє відображення у застосуванні вербальних засобів комунікативної діяльності, використанні корелятивного зв'язку між знаннями іммігрантами та біженцями іноземних (англійської і грецької) мов та налагодженням з ними тісної співпраці і взаєморозуміння; освоєнні студентами понятійно-категоріального апарату міжкультурної освіти (культура, мультикультуралізм, міжкультурність, расизм, боротьба з расовою дискримінацією тощо) [1044].

До країн, у яких професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій здійснюється як в університетах, так і в закладах середньої спеціальної освіти, належать (Естонія, Латвія, Литва, Ірландія, Італія, Ісландія, Іспанія, Польща, Румунія, Словенія, Угорщина, Фінляндія, Швеція).

У Італії після університетської реформи 1987 р. підготовку соціальних асистентів і соціальних працівників було перенесено до університетів. Крім соціальних працівників і соціальних асистентів, до фахівців соціономічних професій в Італії відносять професійних вихователів-наставників та соціальних аніматорів, яких також готують в університетах. Разом з тим підготовкою соціальних аніматорів і надалі займаються місцеві адміністративні школи, тобто заклади середньої спеціальної освіти. Окремо необхідно відмітити підготовку професійних вихователів важковиховуваних дітей і дітей з особливими потребами. Їх в Італії готують у медичних університетах, оскільки професійні вихователі в основному працюють із наркозалежними, важковиховуваними дітьми, дітьми з особливими потребами, психічнохворими дітьми тощо. Тривалість підготовки фахівців соціономічних професій у бакалавраті три роки. Випускник отримує диплом фахівця соціальної сфери. Продовжити навчання можна в магістратурі за обраною спеціалізацією (два роки навчання). По завершенню навчання в магістратурі її випускник може вступити в докторантуру (2 роки на підготовку докторської дисертації).

Починаючи з кінця ХХ ст. невід'ємною складовою частиною професійної підготовки фахівців соціальної сфери стало запровадження мультикультурної освіти. Італія як ніяка інша європейська країна наповнена іммігрантами та біженцями, і число їх з кожним роком лише зростає. Це і примушує університети вводити нові учбові дисципліни, спрямовані на формування міжкультурної компетентності як механізму соціально-психологічної готовності до роботи із зазначеною категорією клієнтів [851, с.193-197].

Дещо відрізняється за темпами формування системи підготовки фахівців соціальної сфери від інших європейських країн Іспанія. Лише в середині ХХ ст. робота з людьми як соціономічна професія

почала виокремлюватися як окремий фах. Так у 1964 р. за наказом Міністерства національної освіти і науки було введено до реєстру професій терміни «соціальний працівник» і «соціальний асистент». Першу професійно освітню школу для підготовки соціальних працівників і соціальних асистентів було створено у 1967 році. У 1980 р. Міністерством освіти і науки було затверджено проект бакалаврської підготовки соціальних працівників. У результаті, законодавчо було визнано диплом фахівця із соціальної роботи (*de diplomado en trabajo social*) і підвищення статусу шкіл соціальних працівників і соціальних асистентів до статусу університетських школи соціальної роботи і соціальних асистентів. Внаслідок цього професійна підготовка фахівців соціономічних професій вийшла на якісно новий рівень. З 1983 р. професійна підготовка соціальних працівників і соціальних асистентів почала проводитися в рамках університетів: бакалаврат з трирічним терміном навчання. У 1990 р., з виокремленням в університетській освіті галузі знань про соціальну роботу та соціальні послуги (*areas de conocimiento de trabajo social y servicios*), розпочався новий етап в утвердженні нового рівня професійної підготовки фахівців соціальної роботи. У 1993 р. у прийнятому Законі про університетську реформу вперше оформлюються вимоги до запровадження мультикультурної освіти студентів як нагально необхідної. Це дозволило значно оновити зміст освітніх програм, приділивши увагу проблемі міжкультурних стосунків у майбутній професійній діяльності, запровадити більш гнучкі навчальні проекти, ввести учбові курси, які дозволяють формувати у студентів міжкультурну компетентність [881].

Значний досвід підготовки фахівців соціальної сфери нагромаджений у Франції. До основних спеціальностей відносять соціальне асистування (*l'assistance sociale*), спеціалізоване виховання (*l'éducation spécialisée*) і анімацію (*l'animation*). За останні десятиріччя у цій країні значно загострилися соціальні проблеми (зростання значного числа іммігрантів і біженців, старіння населення, безробіття, зростання числа наркозалежних тощо). Особливо гострою проблемою стала проблема інтеграції іммігрантів і біженців у французьке

суспільство. Незнання мови, відсутність освіти, релігійні відмінності, безробіття і бідність – всі ці чинники загострюють проблему зазначеної інтеграції. Отже як ніколи раніше актуальною постає необхідність запровадження повноцінної мультикультурної освіти і формування у фахівців соціономічних професій міжкультурної компетентності. У ХХІ ст. сфера застосування фахівців соціономічних професій значно розширилася. Це і надання соціальних та медичних послуг іммігрантам і біженцям, соціальна допомога і виховання дітей іммігрантів і біженців, соціальна робота з дорослими і дітьми в межах пенітенціарної системи тощо. Все це висуває нові підвищені вимоги до рівня роботи фахівців соціальної сфери. Сьогодні сфера надання соціальних послуг характеризуються поглибленням співпраці фахівців різних спеціальностей і спеціалізацій, розширенням міждисциплінарних зв'язків, що перетворює роботу соціальних працівників, соціальних вихователів, аніматорів, психологів і психіатрів в діяльність мультифахової команди, яка постійно вирішує складні соціальні та мовнокультурологічні проблеми. Як засвідчує практика суспільного життя у Франції не менш складною проблемою є проблема гармонізації міжетнічних стосунків представників різних етнокультурних спільнот.

На даний час система професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Франції пропонує до освоєння двадцять спеціалізацій, які можна поділити на чотири групи:

– *спеціалізації з надання соціальної допомоги за місцем проживання клієнта (клієнтів)* (соціальні послуги для людей з обмеженими можливостями або сім'ям, які з різних (матеріальних, психологічних) причин потребують допомоги: це асистенти із надання допомоги за місцем проживання, соціальні вихователі, техніки із соціального та сімейного втручання, материнські асистентки, помічники у соціальному житті тощо);

— *спеціалізації з надання соціально-психологічної допомоги* (надання соціально-психологічних консультацій людям похилого віку та соціально-психологічної допомоги сім'ям, а також клієнтам з

психічними і фізичними вадами. Зазначену роботу виконують асистенти соціальної служби, спеціалісти з питань опіки, соціальні психологи, психіатри, консультанти з питань соціальної та сімейної економіки);

– спеціалізації пов'язані зі сферою надання послуг у галузі виховання підростаючого покоління (виховна робота з проблемними дітьми та підлітками, соціально-психологічна робота з їхніми батьками. Її виконують вихователі дітей дошкільного віку, спеціалізовані вихователі, психологи, психіатри, фахівці з надання медико-психологічної допомоги наркозалежним та ін.);

– спеціалізації у галузі анімації (завданням фахівців зазначеної галузі спеціалізацій є стимулювання і організація соціально-культурологічної діяльності дітей, підлітків і дорослих засобами анімації: це соціокультурні аніматори, дитячі аніматори, сімейні медіатори) [411, с.190-191].

Система підготовки фахівців різних спеціалізацій дозволяє максимально враховувати соціально-психологічні запити клієнтів. В основі її функціонування лежить принцип безперервної освіти (la formation continue), що дозволяє фахівцям в залежності від обставин швидко освоїти нову спеціалізацію на підставі вже наявних дипломів. Система професійної підготовки фахівців соціальної сфери має такі освітні рівні: початковий, середній, вищий (бакалаврат), магістратура, докторантура і післядипломна професійна освіта [866, с.35]. Рівням освіти відповідає підготовка фахівців п'ятирівневої кваліфікації [967].

Останній п'ятий рівень – це початкова професійна кваліфікація. Вона представлена спеціалістами, які отримали сертифікати п'ятого рівня професійної підготовки. До зазначеного рівня фахівців відносяться: асистент техніка аніматора, помічник соціального працівника, помічник асистента із надання допомоги за місцем проживання, помічник соціального вихователя, помічник-доглядальник. На даному рівні кваліфікації фахівці в основному надають професійну допомогу (асистують) фахівцям більш вищої кваліфікації необхідну для здійснення певного роду соціально

спрямованої діяльності. Робота цих фахівців характеризується як допоміжна і технічна з обмеженою самостійністю працівників п'ятого рівня кваліфікації.

Четвертий рівень кваліфікації відповідає середній професійній освіті. Фахівців зазначеного рівня готують коледжі або соціальні школи. Вони готують материнських асистентів, помічників монітор-вихователів, техніків із соціального та сімейного втручання, техніків аніматорів, фахівців із питань народної освіти. На зазначеному рівні освітні програми передбачають засвоєння дещо більшого обсягу як теоретичних, так і практично-фахових знань, умінь і навичок, ніж на п'ятому. Як і на п'ятому рівні фахова робота спеціалістів також має в основному технічно-асистуючий характер, проте в певних випадках допускається можливість самостійних дій.

Третій рівень кваліфікації – це вища професійна освіта першого циклу (бакалаврат). Фахівців цього рівня готують лише університети. Це асистенти соціальної служби, аніматори, спеціалізовані вихователі, радники із питань соціальної та сімейної економіки. Фахівці цього рівня мають достатньо ґрунтовні теоретичні і практичні (фахові) знання, володіють уміннями та навичками самостійної роботи із клієнтами, освоєними професійними компетенціями та сформованими професійними компетентностями.

Другий рівень кваліфікації – це підготовка, що відповідає освітньому ступеню ліценціата (licence), а перший рівень освітньому ступеню магістра (maîtrise). Отримання дипломів ліценціата і магістра свідчить про завершення другого циклу вищої освіти. На цьому рівні відбувається поглиблене вивчення наукових основ здійснення професійної діяльності, ознайомлення з передовим досвідом її реалізації. Освітні програми також передбачають підготовку наукових програм, науково-практичних проектів і різного роду наукових праць та їхній публічний захист. Відмінність між освітніми програмами підготовки ліценціатів і магістрів полягає в тому, що професійна підготовка ліценціатів має більш практично орієнтований характер, натомість професійна підготовка магістрів відрізняється значно більшою науковою спрямованістю. Вищим ступенем другого рівня

кваліфікації є докторантура (2 роки навчання). Мета – підготовка і захист докторської дисертації.

Доповненням до системи вищої освіти є система неперервної (післядипломної) освіти, яка реалізується фахівцями соціальної сфери, що мають кваліфікацію нижчого рівня без відриву від професійної діяльності. Університети пропонують різноманітні спеціалізації, що веде до підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери та відображається у зростанні рівня надання ними різноманітних соціальних послуг населенню [317, с.52].

Безперечним чинником впливу на процес надання фахівцями соціальної сфери соціальних послуг населенню став наплив у Францію іммігрантів і біженців із африканських і азійських країн. Це примушує соціальних працівників та інших спеціалістів соціономічних професій все більш активно враховувати фактор міжкультурності французької нації при виконанні своїх професійних обов'язків. Таким чином надання соціальних послуг населенню, робота з проблемними групами клієнтів все більше набирає міжкультурного характеру. Відповідно діяльність соціальних працівників та інших категорій спеціалістів вимагає наявності сформованої міжкультурної компетентності як ефективного механізму надання соціальних послуг у міжкультурному середовищі, необхідності брати до уваги в процесі роботи етнокультурні особливості клієнтів.

На думку французьких дослідників, соціально-культурологічні виклики, які виникають перед фахівцями соціономічних професій в процесі роботи у міжкультурному середовищі французького суспільства можна охарактеризувати таким чином. По-перше, це соціальні виклики (безробіття, відсутність освіти і кваліфікації, мовна проблема), з якими стикаються у повсякденній професійній практиці фахівці соціальної сфери, і які є особливо гострими в середовищі іммігрантів і біженців; по-друге, це зростання психіатричних відхилень, наркоманія, алкоголізм, агресія, зневір'я у майбутньому; по-третє, це духовно-культурні і релігійні особливості клієнтів із

числа іммігрантів і біженців, поширення екстремістських настроїв у середовищі мусульманської молоді [848, с.56].

При аналізі проблеми надання соціальної допомоги іммігрантам і біженцям необхідно враховувати, що соціальна політика у Франції не визнає будь-якого спеціального статусу за представниками етнічно-культурних груп, відсутня практика законодавчого виділення осіб на підставі приналежності до національних меншин. Це безумовно ускладнює соціальним працівникам та іншим фахівцям соціальної сфери виконання їхньої роботи, адже при взаємодії з різними людьми в міжкультурному середовищі виникають певні труднощі, які викликані етнокультурними відмінностями. Актуальності набуває питання, як налагодити ділові, прагматичні стосунки в ситуації, якщо клієнт має відмінні від пануючих у суспільстві уявлення про подолання певних проблем [848].

Отже все більш актуальним постає необхідність запровадження мультикультурної освіти у закладах вищої освіти і як результат формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій. Міжкультурна компетентність базується на засвоєних професійній і міжкультурній компетенціях, які є відповідним набором знань, набутих фахівцями в процесі професійної освіти (знання основ професійної діяльності, нормативної бази, технології взаємодії і спілкування з клієнтами, методики аналізу проблемної ситуації, розуміння детермінант, системного підходу тощо). Майбутні фахівці соціальної сфери освоюють методику роботи з іммігрантами і біженцями, уміння враховувати етнічно-культурні і релігійні особливості зазначеної категорії клієнтів. Міжкультурна ситуація в країні, необхідність брати до уваги релігійні та світоглядні особливості клієнтів мобілізує ці навички, але при цьому й ускладнює їх реалізацію, адже соціальні працівники та інші спеціалісти соціономічних професій стикаються з серйозними труднощами в процесі комунікативної взаємодії. Робота з клієнтами в міжкультурному середовищі вимагає, з одного боку, від спеціаліста соціальної сфери готовності мобілізувати всі свої професійні знання, уміння і навички, а з іншого, знання етнокультурних і релігійних

особливостей клієнтів, готовності модернізувати засоби і прийоми роботи для успішної співпраці з ними, а також уміння і навички роботи в дестабілізуючій ситуації [857, с.9].

Соціальні працівники та інші фахівці соціальної сфери, як суб'єкти надання соціальної допомоги, зобов'язані перебувати в постійному пошуку нових, більш ефективних форм роботи, швидко освоювати нові технології професійної діяльності, зокрема технології налагодження міжособистісних стосунків з клієнтами, які є представниками різних етнокультурних груп.

Французькі дослідники виявили, що фахівці соціономічних професій найбільш часто мають справу з такими професійними проблемами:

- невідповідність поведінки клієнтів загальним стереотипам поведінки в суспільстві, складність пояснення клієнтам необхідності дотримуватися загально визнаних стереотипів поведінки;

- комунікативні невідповідності, мовне нерозуміння одні одних;

- неефективність соціальної політики, її невідповідність існуючій етнокультурній ситуації в країні, небажання уряду визнавати необхідність гарантування прав етнічним меншинам [857].

Відповідно французьку дослідники вважають, що вирішення зазначених проблем і подолання труднощів можливо завдяки: 1) ознайомленню майбутніх фахівців соціономічних професій із особливостями культури країни походження, звичаями, традиціями, духовними цінностями іммігрантів і біженців. Важливо при здійсненні професійної діяльності враховувати ці особливості, в першу чергу це стосується мусульман; (2) необхідно також взяти до уваги, що процес міграції буде лише посилюватися, зростатиме потік іммігрантів з різних країн, внаслідок чого труднощі роботи з іммігрантами і біженцями будуть наростати; (3) в основі роботи з клієнтами-іммігрантами і біженцями базовим має бути принцип етнічної толерантності. Не забуваючи про їхні етнічно-культурні особливості все ж намагатися в роботі керуватися основними принципами життєдіяльності людей в демократичному, правовому і плюралістичному суспільстві [857].

У Франції підготовка готовності фахівців соціономічних професій до роботи з іммігрантами і біженцями реалізується через систему мультикультурної освіти, загалом суть якої полягає в ознайомленні студентів із проблемами професійної роботи з іммігрантами і біженцями [848].

Отже мультикультурна освіта забезпечує підготовку зазначених фахівців до роботи у міжкультурному середовищі на основі визначеного освітніми програмами переліку професійних компетенцій:

Компетенції загальноосвітнього характеру (знання):

– знайомство з різними поняттями категорії «мультикультуралізм» (асиміляція, етнопсихологія, етнопедагогіка, етноцентризм, інтеграція, інкультурація, культурна глобалізація, ідентичність, акультурація, етнічна толерантність, расизм, релятивізм);

– знання концепцій мультикультуралізму, транскультуралізму, інтеркультуралізму, крос-культуралізму та їхнього застосування в процесі побудови системи мультикультурної освіти;

– знання філософських і культурологічних тлумачень етнічної толерантності, релігійного плюралізму, «мозаїчної культури», гуманізму, альтруїзму, міжетнічного конформізму;

– комплекс знань правового характеру, зокрема правових та адміністративних механізмів регулювання міграційних процесів;

– комплекс знань про політичні та соціальні причини імміграції, пакет правових дій щодо інтеграції іммігрантів і біженців у європейське суспільство;

– знання філософського та культурологічного трактування особливостей культур народів світу;

– визначений рівень освоєння певного багажу антропологічних знань, а також знань психолого-педагогічного характеру, пов'язаних із проблемою міжкультурної взаємодії представників різних етнічних спільнот;

– комплекс знань про етнокультурні відмінності у поглядах на сім'ю (принципи створення та функціонування сім'ї серед іммігрантів

і біженців, міжетнічні сім'ї, батьківство, проблеми у вихованні дітей тощо);

– освоєний комплекс знань мови та етнокультурних особливостей іммігрантів і біженців;

– загальні знання релігійних відмінностей у клієнтів та вплив їхніх релігійно-духовних цінностей на взаємодію із соціальним працівником, аніматором, психіатром, соціальним вихователем тощо.

Комунікативні компетенції:

– уміння діагностувати та визначити комунікативні можливості клієнта;

– освоєність спроможності діагностувати поведінку клієнта в процесі міжкультурної взаємодії;

– освоєність технології забезпечення успішної взаємодії з клієнтом упродовж усієї роботи;

– освоєність спроможності знаходити спільну мову з клієнтом в процесі соціального втручання в його життєдіяльність, уміння роз'яснити клієнту соціальні права у контексті етнокультурної специфіки його етнічної спільноти;

– освоєність комунікативної технології стосовно об'єднання етичного, суб'єктного і символічного контекстів комунікації в процесі комунікативної взаємодії (клієнт, соціальний працівник, соціальний вихователь, психолог тощо);

– освоєність уміння тонко відчувати межі толерантного і недопустимого у ході міжкультурної комунікації з клієнтом.

Компетенції міжособистісної взаємодії:

– освоєність уміння визначати можливості успішної комунікативної взаємодії з клієнтами, володіння навичками рефлексивного слухання;

– уміння дистанціюватись у професійній діяльності від особистісних світоглядних переконань і ціннісних орієнтацій;

– уміння не нав'язувати клієнту цінності домінантної культури, якою в ситуації контакту виступає французька, що дозволяє знаходити спільну, компромісну точку зору;

-
- уміння діагностувати можливості клієнта щодо мобілізації його особистісних внутрішніх ресурсів для вирішення його проблеми;
 - уміння визначати темп роботи з клієнтом, робити перерви в роботі для аналізу досягнутого та накреслення плану подальших дій;
 - уміння підвести клієнта до критичного осмислення власної проблемної ситуації із спроможністю визначити шляхи і засоби її вирішення.

Технічні компетенції (навички):

- володіння технікою діагностики проблеми із врахуванням культурологічних та ціннісних орієнтацій клієнта;
- володіння умінням вірно обирати та правильно застосовувати технології професійної діяльності із врахуванням специфіки клієнтів з різних етнокультурних спільнот;
- володіння технікою налагодженню комунікативної взаємодії з клієнтами з різних етнокультурних спільнот;
- володіння технікою застосування різних методик взаємодії зумовлених віковими особливостями клієнтів з різних етнічних груп;
- володіння технологіями та технічними прийомами соціального втручання при: посередництві, діагностиці, діях соціального вихователя, аніматора, персональному супроводі, соціальній орієнтації тощо [857, с.12-13].

На нашу думку всі зазначені компетенції можна трактувати як комплексну міжкультурно спрямовану професійну компетенцію, яка реалізується в ході професійної діяльності фахівця соціономічної професії у вигляді міжкультурної компетентності. У Франції формування готовності майбутніх аніматорів, соціальних працівників, соціальних вихователів, психологів та інших фахівців зазначеного профілю до роботи у міжкультурному середовищі здійснюється не лише у формі університетських освітніх курсів, а й у системі неперервної післядипломної освіти, яка функціонує у формі семінарів, навчальних модулів, різноманітних учбових курсів, стажувань тощо. Зазначена різноманітність пропозицій дозволяє забезпечити спеціалізовану підготовку фахівців соціальної сфери до надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів. Суб'єктами

післядипломної освіти при цьому виступають не лише звичні учбові заклади – університети і регіональні інститути соціальної роботи, а також нетрадиційні установи, які все активніше беруть участь у перепідготовці фахівців соціальної сфери. Зокрема такою установою є Рада з підготовки до міжкультурної та міграційної взаємодії (COFRIMI – Conseil et Formation Sur les Relations Interculturelles et les Migrations), яка пропонує фахівцям пройти перепідготовку до роботи з іммігрантами і біженцями за такими навчальними модулями:

1. Налагодження змістовних контактів із особами, які належать до іммігрантів і біженців та потребують соціальної допомоги.

2. Технології професійного втручання у вирішення соціальних проблем на підставі міжкультурного підходу.

3. Сім'я, материнство, дитинство у контексті міграційної політики французького уряду.

4. Проблема соціального втручання у контексті надання соціальних послуг безробітним іммігрантам і біженцям.

5. Соціальна та міжкультурна медіація.

6. Соціальне виховання, анімація та міжкультурний підхід [964].

Цілями фахової перепідготовки в межах модуля «Супровід осіб, які перебувають у складній соціальній і міжкультурній ситуації» є освоєння фахівцями технології визначення сутності соціальних проблем і міжкультурних зв'язків клієнтів з метою створення умов для їхнього ефективного супроводу. Тривалість підготовки – 3-4 дні.
Зміст модуля:

1. Знайомство з цільовою групою та налагодження контакту. Теми: «Особливості впливу ціннісних орієнтацій представників різних культур на процес адаптації до соціальних реалій», «Презентація соціальних і міжкультурних ситуацій взаємодій».

2. Знайомство з цільовою групою та налагодження контакту. Теми: «Проблема міграції у Францію: африканський і азіатський аспекти» «Проблеми соціального і сімейного життя іммігрантів і біженців», «Інтеграція іммігрантів у французьке суспільство як соціально-культурологічна проблема».

3. Форми і методи міжкультурного контакту. Аналіз практики. Теми: «Обрання відповідних форм і методів взаємодії з клієнтами у міжкультурній ситуації як способу налагодження комунікації», «Управління конфліктними ситуаціями» [798].

Регіональний інститут соціальної роботи О-де-Франс (l'IRTS Hauts-de-France) у комуні Лос в межах післядипломної освіти пропонує близько 30 варіантів підготовки в рамках міжкультурної освіти. Серед навчальних модулів пропонують: «Ментальне здоров'я іммігрантів», «Міжкультурна компетентність: робота з різноманітністю», «Міграція та політика супроводу». «Покращення комунікації із клієнтами-іноземцями – споживачами соціальних послуг», «Міжкультурна педагогіка: робота з дітьми іммігрантів і їхніми батьками». Зазначені учбові курси тривають 3-4 дні і є платними [907, с.129].

Для міжкультурної освіти, яка реалізується як в університетах, так і в рамках неперервної післядипломної освіти, визначені такі цілі:

– підвищення загального рівня міжкультурної компетентності фахівця (готовність до роботи з представниками різних етнокультурних груп);

– освоєння технології налагодження взаємодій з клієнтами за допомогою міжкультурної комунікації;

– освоєння технології попередження міжособистісних непорозумінь у процесі надання соціальних і психологічних послуг іммігрантам і біженцям;

– освоєння технології обрання оптимальної методики роботи з конкретним клієнтом, який є одним із представників етнічної групи.

До змісту підготовки відносять:

1. Діагностику динаміки розвитку міжкультурної взаємодії, застосування технології міжкультурної комунікації.

2. Міжкультурна комунікація як важлива основа міжкультурної компетентності: мовні, поведінкові аспекти та культурні антагонізми.

3. Соціальний і міжкультурний супровід у процесі роботи з клієнтами із різних етнокультурних спільнот [855, с.127].

Застосування зазначених модулів в освітніх програмах університетів та регіональних інститутів соціальної роботи свідчить про активну реалізацію соціальної політики спрямованої на інтеграцію іммігрантів і біженців у французьке суспільство. Все це дозволяє задовольнити потребу у компетентних фахівцях соціономічних професій, які відповідають актуальним запитам сучасності. Разом із запровадженням загальної системи мультикультурної освіти фахівців соціальної сфери різних спеціалізацій, у Франції почали практикувати і міжкультурну підготовку фахівців вузького профілю, які мають працювати лише з іммігрантами і біженцями, тобто здійснювати соціальну та міжкультурну медіацію.

Медіація є відносно новою сферою в структурі надання соціальних і психологічних послуг. Соціальна медіація трактується як процес конкретизації і специфікації у сфері налагодження та відновлення соціальних зв'язків, фасилітації конфліктів у життєдіяльності клієнтів завдяки залученню до міжособистісних взаємодій і контактів соціальних суб'єктів та інституцій. У міжкультурній медіації увага зосереджується саме на проблемі міжкультурних взаємодій і комунікацій, які, як правило, є джерелом конфліктів і непорозумінь. Завданням підготовки до соціальної та міжкультурної медіації є освоєння фахівцем соціальної сфери технології фасилітації процесу міжкультурної взаємодії і комунікації та внесення в нього компромісних коректив. Етнокультурна медіація вимагає дотримання принципів етнічної толерантності, рівності сторін міжкультурного (міжетнічного) конфлікту, незалежної позиції медіатора, ролі арбітра, сторони яка знаходить компромісне розв'язання конфліктної ситуації. Метою міжкультурної медіації є налагодження конструктивної взаємодії і комунікації між різними конфліктуючими суб'єктами, покращення стосунків представників різних етнокультурних спільнот [962].

Професійну підготовку міжкультурних медіаторів здійснюють регіональні інститути соціальної роботи, а також заклади вищої освіти лінгвістичного профілю, оскільки робота з іммігрантами і

біженцями вимагає високого рівня володіння іноземною мовою. Так у Національному інституті східних мов та культури (Institut national des langues et des civilisations orientales) (Париж) у рамках післядипломної освіти як фахівців соціальної сфери, так і викладачів іноземних мов, слухачам пропонують освоїти учбовий курс із міжкультурної медіації тривалістю 24 год., який складається з таких навчальних модулів:

1. Мультикультурна презентація країн світу.
2. Соціально-економічні і політичні причини імміграції.
3. Культурна різноманітність етносів.
4. Мультикультуралізм як новий принцип співіснування людей.
5. Міжкультурний аспект: культурна глобалізація і її сутність.
6. Міжкультурний аспект: світові релігії та їхній вплив на життя людей.
7. Міжкультурний аспект: мова і мультикультурна освіта як новий механізм гармонізації міжетнічних стосунків [977].

Отже, пріоритетним завданням системи освіти у Франції вважається освоєння студентами професійних компетенцій, які в разі необхідності дають можливість фахівцю активно працювати у міжкультурному середовищі, а також формування міжкультурної компетентності як механізму реалізації зазначених компетенцій при роботі із іммігрантами і біженцями.

У Фінляндії професійна підготовка соціальних працівників, професійних вихователів, соціальних асистентів здійснюється у шести університетах. Система підготовки фахівців соціальної сфери у Фінляндії базується на ідеї академічних кваліфікацій. Середня тривалість навчання п'ять із половиною років. До закладів вищої освіти, які готують зазначених фахівців відносять університети та політехнічні школи. Разом з тим лише університетський диплом дає його власнику право вважатися всебічно освіченим і підготовленим спеціалістом.

Кінець XX і початок XXI ст. ознаменувався також напливом іммігрантів і біженців, що примусило фінський уряд почати приділяти увагу мультикультурній освіті. Концепція мультикультуралізму нині досить широко представлена у викладацькій практиці. Її реалізують як через спеціальні окремі дисципліни, наприклад такі як «Культурна глобалізація і культурна

революція», так і у змісті окремих предметів загальноосвітнього циклу. Фінляндія випереджає інші європейські країни у наукових дослідженнях у цій галузі як і Швеція, де підготовка фахівців до надання соціальних і психологічних послуг іммігрантам і біженцям також розглядається як вкрай важлива, інтегрована в систему професійної підготовки фахівців соціальної сфери починаючи з 1977 року [808].

У Швеції підготовка зазначеної категорії спеціалістів складається з трьох рівнів: бакалаврату, магістратури і докторантури. Здійснюють її університети Гетеборгу, Лунду, Стокгольму, Еребру, Естерсунду, Мальме, Усмеру. Навчання в бакалавраті триває три з половиною роки. Слід зауважити, що випускники після завершення навчання в бакалавраті отримують класифікацію «соціономіст» і їм присвоюють ступінь бакалавра наук із соціальної роботи [809].

У шведській системі кваліфікаційних вимог до отримання ступеня «бакалавр» відмічається, що майбутній спеціаліст повинен повністю засвоїти освітню програму, складовою частиною якої є уміння й навички здійснювати професійну діяльність у міжкультурному середовищі, тобто само сформувані міжкультурну компетентність, яку розглядають як обов'язкову складову професійної підготовленості фахівця соціальної сфери [808]. Зокрема Т. Логвиненко стверджує «щодо вимог до навичок і здатностей у виконанні соціальної роботи, то студент повинен оволодіти такими, які необхідні для організації та здійснення соціальної роботи на різних рівнях у суспільстві. Він має демонструвати здатність застосовувати стосовно соціальної сфери відповідні правила, аналізувати соціальні процеси й проблеми, досліджувати та розвивати роботу, організовану на різних рівнях, виявляти здатність до самопізнання та емпатії, планування різних заходів з особливою увагою до прав людини, уміння здійснювати командну роботу, взаємодіючи з професіоналами з різних суспільних галузей, прагнути до поглиблення знань і постійного розвитку власної компетентності» [419, с.270-271].

У соціальній політиці шведського уряду значне місце відводиться так званій імміграційній політиці, оскільки в цій країні швидко зростає кількість іммігрантів і біженців. З метою підвищення ефективності роботи в цій сфері у Швеції створено кілька науково-

дослідницьких центрів, провідними серед яких є Національний центр з питань шведської мови як другої, Центр досліджень білінгвізму Стокгольмському університеті, Інститут шведської мови як другої в Гетеборзькому університеті [105]. У Швеції, де проблема расової нетерпимості і ксенофобії на початку ХХІ ст. значно загострилася, зростання уваги до мультикультурної освіти є необхідною відповіддю на загострення міжнаціональних суперечностей. В рамках соціальної політики введено в дію нормативно-правові акти спрямовані на гармонізацію міжнаціональних стосунків і недопущення конфліктів між корінним населенням Швеції та іммігрантами, формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціальної сфери [840, с.126]. Необхідно зазначити, що в рамках мультикультурної освіти у шведських університетах викладається учбовий курс «Міжкультурна педагогіка», завданнями якого є: формування уявлень про культурну глобалізацію і її вплив на життя людей, виховання міжкультурного світогляду, ознайомлення із культурною різноманітністю народів світу, формування позитивного ставлення до духовних цінностей народів світу, культурних відмінностей, формування умінь і навичок міжкультурної комунікації на основі взаєморозуміння і компромісів. Особлива увага приділяється вихованню етнічної толерантності [105, с.28].

У Данії також приділяють велику увагу підготовці фахівців соціальної сфери, зокрема в Оденському, Ольборзькому і Оргузькому університетах. Вони готують соціальних асистентів, професійних вихователів, соціальних працівників і соціальних педагогів [419, с.59-65]. Освітня програма з підготовки бакалаврів містить такі складові частини: «Соціальні науки», «Законодавство», «Соціальна робота і соціальний захист», «Психологія і психіатрія». Освоєння зазначених базових курсів дозволяє сформувати професійну компетенцію як основу майбутньої професійної діяльності фахівця соціальної сфери. Особливої уваги потребує викладання учбового курсу «Психологія і психіатрія». Він не лише дозволяє студентам озброїтися знаннями про психологічні особливості дій клієнтів в тих чи інших ситуаціях взаємодії з ними, в тому числі і на етнічному ґрунті, але й дає підстави стверджувати про значну роль зазначеної учбової дисципліни у формуванні їхньої міжкультурної компетентності [419,

с.59-65]. У Данії також все більше уваги приділяється підготовці майбутніх спеціалістів до роботи з іммігрантами і біженцями. Зокрема майбутнім фахівцям соціальної сфери пропонується до освоєння учбовий курс «Специфіка соціальної роботи з іммігрантами і біженцями». Його мета виховання у студентів міжкультурного світогляду і етнічної толерантності [808].

У Норвегії професійна підготовка майбутніх соціальних працівників, соціальних вихователів, соціальних асистентів здійснюється як в університетах і університетських коледжах, так і в школах соціальної роботи. Відповідно функціонують досить різноманітні освітні програми. Як і в інших скандинавських країнах різке збільшення в країні іммігрантів і біженців викликало необхідність запровадження мультикультурної освіти в рамках загальної професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери [829]. Як стверджує Т.Логвиненко «у Норвегії існують різні програми бакалаврського рівня для професійного навчання соціальних працівників: загальна програма з соціальної роботи, програма з соціальної педагогіки та програма для соціальної роботи з особами, котрі мають особливі потреби. Загальна програма спрямована на формування у майбутніх соціальних працівників знань і навичок надання різних видів допомоги особам або групі людей, сім'ї, сприяння їхньому самоутвердженню. Випускники, які навчались за цією спеціалізацією, допомагають людям у їхніх домашніх потребах, залучаються до підтримки здоров'я, розвивають місцеві співтовариства, керують виконанням різноманітних програм допомоги, опіки, що є характерними для держави загального добробуту» [419, с.281].

Аналіз результатів впровадження мультикультурної освіти в практику підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи у міжкультурному середовищі в європейських країнах засвідчує про її ефективність і життєву необхідність. Зазначена освіта базується на реалізації принципу мультикультуралізму, творчому поєднанні професійно-освітнього і культурологічного компонентів підготовки майбутніх спеціалістів, що дає їм можливість в повній мірі застосувати в професійній діяльності засвоєний функціональний, культурологічний та технічний репертуар. Це розкриває можливості

симбіозу професійної і культурологічної освіт як ефективного механізму професійної підготовки. Наведені факти із процесу запровадження мультикультурної освіти в країнах ЄС є яскравим підтвердженням зазначеного. Разом з тим кожна країна має свої особливості реалізації принципу мультикультуралізму, модернізації системи підготовки фахівців соціальної сфери.

Висновки до другого розділу

Процеси міграції і культурної глобалізації як ніколи раніше поставили на порядок денний питання пошуку шляхів і методів мирного співіснування представників різних етнокультурних спільнот і груп в одному суспільстві. Характерною ознакою для США, Канади, а також країн Європейського Союзу все більше постає етнічне і культурне розмаїття. Глобалізаційні процеси, наростання міграції у небачених раніше масштабах призводять до влиття у раніше монолітно етнічні народи представників інших народів і етнічних груп зі своїми духовними цінностями, світоглядними переконаннями, традиціями, обрядами, звичаями та релігійними уподобаннями.

Зростає число представників різних народів та етнокультурних спільнот і в Україні, множаться контакти громадян нашої держави та іноземців, вже нікого не дивує значна кількість іноземних студентів в українських закладах вищої освіти, все більше наших співвітчизників тимчасово перебувають за кордоном. У зв'язку з цими обставинами все більш актуальною постає проблема пошуку свого варіанту національної політики, врахування швидкого наростання міжкультурності українського суспільства. Зasadничі ідеї нової національної політики в Україні відображені в цілому ряді визнаних в Україні міжнародних документах. Це Конвенція 1951 р. про статус біженців, Конвенція про попередження злочинів геноциду й покарання за них, Конвенція й Рекомендація ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією в сфері освіти, Декларація про ліквідацію всіх форм нетерпимості й дискримінації на основі релігії й переконань, Декларація принципів толерантності, Декларація про права людей, які належать до національних або етнічних, релігійних або мовних меншин, Декларація ЮНЕСКО про раси й расові заборони,

Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації.

Правову основу українського законодавства у сфері регуляції міжнаціональних відносин складають Конституція України, Закон України «Про національні меншини в Україні», Декларація прав національностей в Україні». У ситуації коли українське суспільство все більше постає як міжкультурне, саме освіта покликана підготувати фахівців спроможних ефективно працювати у міжкультурному середовищі. Отже система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери повинна формувати особистість фахівця спроможного до активної взаємодії із представниками різних етнокультурних спільнот і груп. Йому повинна бути притаманна повага до їхньої культури, духовних цінностей, традицій, звичаїв і обрядів, спроможність до міжкультурної комунікації та взаємодій на засадах етнічної толерантності. Виховання у майбутніх фахівців соціономічних професій почуття етнічної толерантності – одна із найактуальніших завдань сучасної педагогіки у сфері виховання особистості.

Важливим наслідком культурної глобалізації і наростаючої хвилі міграції в різні країни стало виникнення проблеми міжкультурної комунікації між представниками різних культур у сферах бізнесу, науки, культури, туризму тощо. Незважаючи на наростаючу інтенсивність міжкультурної комунікації, виникло безліч конфліктних ситуацій і непорозумінь викликаних саме різницею у культурологічних підходах представників різних народів до їхнього вирішення і розв'язання. Це відбувається внаслідок суттєвих розбіжностей в їхніх світоглядних позиціях і ціннісних орієнтаціях, через розходження у розумінні культурних проявів чи навіть звичок, обумовлених специфікою культури того чи іншого народу, його релігією.

На нинішньому етапі наукового пошуку міжкультурна комунікація як нова галузь наукових досліджень, перебуває у тісному контакті з рядом інших наукових дисциплін, зокрема таких як комунікативістика, соціологія культури, аксіопсихологія, соціальна психологія, лінгвокультурологія, культурологія, лінгвокраїнознавство, етнопедагогіка, педагогічна синергетика,

етнопсихологія та інші. З'явилися дослідження, в яких комплексно розглядаються різні аспекти міжкультурної комунікації. Міжкультурну комунікацію вважаємо важливою складовою процесу міжкультурної освіти і формування міжкультурної компетентності.

Опираючись на досвід професійної підготовки фахівців соціальної сфери у США, Канаді, країнах Європейського Союзу, а також на ситуацію із становленням міжкультурного суспільства в Україні можна стверджувати про необхідність запровадження у вітчизняних закладах вищої освіти міжкультурної освіти метою якої є формування міжкультурної компетентності. Базою для її теоретичної розробки і практичного запровадження є філософські і культурологічні ідеї, теорії соціокультурних реалій в умовах наростаючої культурної глобалізації та процесу формування «мозаїчної культури». Нинішня соціокультурна ситуація в українському суспільстві як ніколи раніше свідчить про те, що в розв'язанні проблем міжкультурного характеру необхідна активна участь фахівців соціономічних професій. Адже саме вони в своїй професійній роботі працюють із представниками національних меншин, біженцями, іммігрантами, створюючи для них можливості і умови адаптації до реалій національного соціуму. Наведені факти із процесу запровадження мультикультурної освіти в країнах Північної Америки і Європейського Союзу є яскравим підтвердженням зазначеного. Разом з тим кожна країна має свої особливості реалізації принципу мультикультуралізму, модернізації системи підготовки фахівців соціальної сфери. Таким чином необхідність запровадження міжкультурної освіти в процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій жодних сумнівів не викликає.

РОЗДІЛ ІІІ

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ І МОДЕЛЮВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

3.1. Теорії міжкультурної взаємодії та міжкультурної компетентності

Як засвідчують результати проведеного аналізу за ХХ-ХХІ ст. зарубіжними науковими студіями було розроблено і обґрунтовано більше двадцяти теорій міжкультурної взаємодії та міжкультурної компетентності. У цьому підрозділі схарактеризуємо 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 (В. Гудикунст, 2005 р.) (Anxiety Uncertainty Management – АUM, W. Gudykunst); Теорію підтримки іміджу («збереження обличчя») С. Тінг-Тумі, 1985 р.) (Face Negotiation Theory, S. Ting-Toomey); Теорію комунікаційного пристосування (комунікативної адаптації) (Г. Гайлс, 1973 р.) (Communication Accommodation Theory – САТ, H. Giles,); Інтегративну теорію комунікації і крос-культурної адаптації (Я. Кім, 1988 р.) (Integrative communication theory of cross-cultural adaptation, Y. Kim); Теорію культурних схем (Х. Нішида, 1999 р.) (Cultural schema theory, X. Nishida); Теорію культурної ідентичності (М. Коллієр, М. Томас, 1988 р.) (Cultural Identity Theory, M. Collier, M. Thomas); Теорію управління ідентичністю (В. Купах, Т. Імахорі, 1993 р.) (Identity Management Theory ІMT, W. Cupach, T. Imahori); Теорію культурних вимірів (Г. Хофстеде, 1984, 2001 рр) (Cultural dimensions theory, G. Hofstede) та Теорію зниження невизначеності (The uncertainty reduction theory, С. Berger, R. Calabrese, обґрунтовану Ч. Бергером і Р. Калабресом у 1975 році.

Аналіз цих теорій здійснив Р. Вайсман (R. Wiseman's, 2002 р.) у Довіднику з міжнародної та міжкультурної комунікації (Handbook of International and Intercultural Communication) [1056], зокрема Теорію управління тривожністю та невизначеністю (Anxiety Uncertainty

Management) та Теорію підтримки іміджу (Face Negotiation theory) дослідник називав правовими теоріями міжкультурної взаємодії та міжкультурної компетентності. У своєму аналізі дослідник акцентував увагу на проблемі формування міжкультурної компетентності, підкреслюючи тим самим її провідне значення в осмисленні побудови системи міжнародних і міжкультурних відносин між представниками різних етнічних спільнот. Вважаємо за доцільне здійснити короткий аналіз їхньої суті і значення для осмислення предмету нашого дослідження (теоретичних аспектів формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій).

Теорія управління тривожністю та невизначеністю (Anxiety Uncertainty Management) вперше була запропонована В. Гудикунстом (W. Gudykunst) у 2005 році [904]. 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 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 [905].

Для побудови своєї теорії В. Гудикунст використав два типи теоретичних тверджень: аксіоми та теореми. Загальновідомо, що аксіоми – це висловлювання, що передбачають характеристику прямих причинно-наслідкових зв'язків між змінними. Аксіоми можна комбінувати для отримання теорем. У поєднанні аксіоми та теореми утворюють теорію «випадкового процесу». На думку дослідника діалектичні процеси впливають на значну частину нашої комунікації в межах конкретних міжкультурних взаємодій; невизначеність передбачає діалектику між передбачуваністю та новизною.



Рис. 1. Схематичне зображення теорії управління тривожністю та невизначеністю за В. Гудикунстом (W. Gudykunst, 2005). Джерело [904]

Формуючи аксіоми для теорії управління тривожністю та невизначеністю, В. Гудикунст 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 [905].

При обґрунтуванні своєї теорії В. Гудикунст у ролі будівельних блоків для теорем управління тривожністю та невизначеністю використав 47 аксіом. Аксіоми можна розглядати як найменші загальні знаменники, з яких виведені всі причинно-наслідкові теореми. 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 збільшуватиметься (зростатиме) тривалість словесного спілкування. Друга аксіома подана дослідником під назвою «Невербальна теплота». Її суть полягає у такому твердженні: 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. Четверта аксіома «Саморозкриття». Її суть полягає у наступному: високий рівень невизначеності у стосунках спричиняє зниження рівня близькості спілкування. Низький рівень невизначеності сприяє високому рівню близькості спілкування. П'ята аксіома «Взаємність». Її суть полягає у наступному: високий рівень невизначеності у процесі взаємодії чи спілкування призводить до низьких показників результативності. Низький рівень невизначеності призводить до високого рівня взаємодії чи спілкування. Шосту аксіому «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 [905].

Незважаючи на те, що ця теорія була неоднозначно сприйнята у науковому співтоваристві і була піддана критиці з боку окремих дослідників (наприклад, М. Йошікате) (M. Yoshikate) [1057], вона знайшла широке використання протягом багатьох років 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), 2005 р. [991]; Л. Ні та К. Ванг (L. Ni, & K. Wang, 2011 р.) [988], в тому числі у дослідженнях, які сприяють поглибленню і розширенню основних положень теорії, зокрема, у дослідження Дж. Нюліп (J. Neulier, 2012 р.) [987].

У 1985 р. американською дослідницею С. Тінг-Тумі (S. Ting-Toomey) [1039] 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, згідно з 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 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 [1041].

Теорія підтримки іміджу базується на аналізі стилів міжкультурних конфліктів. Вона 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 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 [1039]. З моменту обґрунтування ця теорія неодноразово редагувалася, зокрема, вона зазнала значного уточнення і доповнення у 2005 році [1041].

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 зберегти «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 комунікантів залежить від культурних норм, індивідуальних особливостей, а також від ситуаційних чинників; 5) прагнення підтримки іміджу впливає на поведінку в міжкультурному конфлікті; 6) основною причиною міжкультурного конфлікту є

відсутність взаєморозуміння або недостатність знань про іншу культуру [1041].

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 [1039], [1041].

С. Тінг-Тумі 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 [1039], [1041].

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. Беннетта (J. Bennett) [1042] 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 С. Тінг-Тумі через поняття «власний образ», «власний імідж» і її формування досягається шляхом інтеграції знань, умінь і навичок спілкування; особливо це стосується умінь керувати своїм власним іміджем, власним виразом обличчям тощо [1041]. 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 р. [994].

Теорія комунікаційного пристосування (Communication Accommodation Theory – CAT) була обґрунтована професором комунікації Каліфорнійського університету Г. Гайлсом (H. Giles) [896] 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.

Дослідник розробив цю теорію у 1973 р., а в 1987 р., доповнив і узагальнив.

Теорія комунікаційного пристосування опирається на схильність 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 (гіпотезах):

1) під час спілкування мають місце подібності та відмінності у мовленні та поведінці. Характеристики, які демонструють люди, ґрунтуються на їх життєвому досвіді та культурному контексті, в якому вони формувалися;

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. У процесі спілкування людина (група людей), зазвичай, пристосовує/ють свою поведінку до того/до тих, хто знаходиться у вищому соціальному статусі, аніж вони самі;

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 [896].

При подальшій розробці цієї теорії Р. Буріс (R. Bourhis, 1984 р.) [837] у Монреалі вивчав стратегії конвергенції та дивергенції, розпитуючи франкомовних та англomовних пішоходів про напрям руху англійською чи французькою мовами. Дослідник з'ясував, що 30% англomовних респондентів, якщо до них зверталися французькою мовою, надавали перевагу спілкуванню англійською мовою, незважаючи на те, що володіли достатніми мовними навичками для відповіді французькою мовою. У ході дослідження було з'ясовано, що лише 3% франкомовних пішоходів у своїх відповідях на англomовне запитання співрозмовника використовували французьку мову. Різниця в поведінці пристосування двох груп пішоходів пояснюється канадським міжкультурним контекстом. Традиційно в межах франкомовної більшості в Монреалі англomовна меншина має вищий соціальний статус та вплив [837].

Особливий науковий підхід до розуміння суті і способів міжкультурної взаємодії в процесі формування міжкультурної

компетентності представлений в теорії, яка розроблена в працях Я. Кім (1988 р.), і яка у науковій літературі так і називається – Інтегративна теорія комунікації і крос-культурної адаптації за Я. Кім (Y. Kim), (Integrative communication theory of cross-cultural adaptation). 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 необхідно 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 [948].

Адаптацію до іншої культури Я. Кім визначає як інтегрований показник пристосування людини до певного соціокультурного оточення, що відображає її 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 рольових 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 [951].

Відповідно до інтегративної теорії комунікації і крос-культурної адаптації, на думку Я. Кім, структура міжкультурної адаптації

включає в себе: особисте спілкування, соціальну комунікацію, етнічне соціальне спілкування, вплив навколишнього соціокультурного середовища та схильності (здатності) [950]. Розглянемо коротко суть складових міжкультурної адаптації за Я. Кім.

Особисте спілкування, на думку дослідниці, є необхідною умовою успішної адаптації індивідів до нового соціокультурного середовища. Це стосується здатності іноземців отримувати, кодувати та опрацьовувати інформацію, а також реагувати на повідомлення. На її думку існує три загальновизнані компетентності особистого спілкування: а) пізнавальна: включає знання культури та мови жителів країни перебування, історії цієї країни; світогляду, переконань, норм та правил міжкультурної поведінки її жителів; б) афективна, що сприяє крос-культурній адаптації, забезпечуючи мотиваційну спроможність вирішувати різні проблеми в наявному соціокультурному середовищі; в) оперативна, що стосується інших аспектів спілкування представників різних культур.

Соціальна комунікація є надзвичайно важливою у пізнанні нової культури і проявляється через участь у міжособистісній комунікаційній діяльності та комутації з допомогою засобів масової інформації. Міжособистісна комунікація допомагає іноземцям забезпечити життєво важливу інформацію та додає розуміння емоційного стану та поведінки місцевих жителів.

На початковій фазі інтеграції важливе значення має *етнічне соціальне спілкування*. Етнічні спільноти служать для того, щоб дати можливість іммігрантам освоїти пануючі в наявному соціокультурному середовищі культурні традиції, а також сприяють адаптації. Після початкової фази культурної адаптації етнічне соціальне спілкування дозволяє людям підтримувати зв'язок зі своєю рідною культурою.

Успішність адаптації індивідів до нового соціокультурного середовища у значній мірі зумовлюється його налаштованістю. Індивід може краще підготуватися до переїзду в нове середовище як фізично, так і емоційно, що позитивно вплине на його здатність до адаптації. Це стосується розумової, емоційної та мотиваційної

готовності до сприйняття реалій нового соціокультурного середовища, включаючи освоєння мови та пануючих у цьому суспільстві культурних традицій [950].

Теорія Я. Кім стверджує, що адаптація людини проходить лише одним шляхом, асиміляційним. Усі люди відчують 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, одночасно втрачаючи свої власні. Але з іншого боку, Я. Кім стверджує, що в результаті соціокультурної адаптації виникає нова міжкультурна ідентичність, яка поєднує культурні здобутки різних етнічних спільнот [950].

Теорія культурних схем (Cultural schema theory, 1999 р.) Х. Нішіді (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 [991]. Культурні схеми, на думку Х. Нішіді – це узагальнені знання минулого досвіду, які об'єднані у споріднені групи знань і керують нашою поведінкою у звичних ситуаціях. На думку Л. Гарро (L. Garro) культурні схеми не

відрізняються від інших схем, за винятком того, що їх поділяють на певні культурні групи [892].

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. Нішіда 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 [991]. Таким чином схеми соціокультурних взаємодій – це пізнавальні структури, що містять знання про взаємодію віч-на-віч у культурному середовищі. Х. Нішіда 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 [991].

Дослідник 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.

Аксіома 8. Новоприбулі стикаються із зовсім новими ситуаціями; вони часто відчують когнітивну невизначеність та тривогу через відсутність схем соціальних взаємодій у різних ситуаціях.

Аксіома 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 [991].

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 р.), 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 [974]. 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) [1016], 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) [854]. Теорія базується на визнанні взаємозв'язку між міжкультурною компетентністю та культурною ідентичністю. Дослідники запропонували осмислювати процеси формування міжкультурної

компетентності на основі вивчення того, як люди використовують комунікативні процеси для побудови та узгодження ідентичності та відносин своєї культурної групи в конкретних умовах. 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 [854].

Культурна ідентичність – це самоідентифікація, почуття приналежності до групи, яка підтверджує себе. Це ступінь того, наскільки людина поведінково, комунікативно, психологічно та соціологічно є представником даної культури. Вона складається з цінностей, смислів, звичаїв, традицій, обрядів, які є характерними для тієї чи іншої етнокультурної спільноти. Культурна ідентичність також відображає загальний історичний досвід та спільні культурні коди, які слугують у певній мірі як єдина, стійка, незмінна основа, стала система відліку та значення.

У контексті здійснюваного дослідження для нас важливою є наукова думка дослідників М. Коллієра і М. Томаса 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 [854].

Заслуга М. Коллієра і М. Томаса 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: (1) визнання та припис; (2) способи прояву та використання основних символів; (3) індивідуальна, міжособистісна та общинна ідентичність; (4) мінливі, афективні, когнітивні та поведінкові аспекти ідентичності; (5) зміст та характер взаємин (6) своєрідність і особливість спілкування, ситуації та взаємозв'язку [854].

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 (маскулінність/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 [921].

Таким чином, згідно теорії 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.

Згідно теорії культурних вимірів Г. Хофстеде відчуття дистанції влади формується вже в родині, які також різняться ступенем цієї дистанції. У північно-американських і європейських культурах, де

дистанція влади незначна, члени сім'ї виховуються на засадах рівноправ'я і рішення тут приймаються спільно, з урахуванням інтересів найменших. Навчання в школах, університетах і коледжах у таких культурах передбачає кооперацію, співпрацю учнів і вчителів (студентів і викладачів), які є рівноправними учасниками процесу і між якими встановлюються партнерські соціальні взаємини. Натомість у суспільствах із значною владною дистанцією, навпаки, ще в школі дітей навчають беззаперечно слухати вчителя, не перебивати і не ставити йому зайвих запитань, оскільки це вважається неповагою до старших.

Вимір, що стосується ступеня інтеграції людей у суспільство та групи (на основі співвідношення індивідуалізму і колективізму) дослідником трактується таким чином: колективістське суспільство – це суспільство жорсткої соціальної структури з чітким розподілом на соціальні угруповання (родинні, кланові, організаційні та ін.), всередині яких кожному гарантована увага, захист і турбота інших в обмін на відданість групі. Індивідуалістське суспільство – це суспільство відносно гнучкої соціальної структури, де кожен сам має нести відповідальність за себе, свою родину і бути незалежним від інтересів інших. Індивідуалістичні товариства мають слабкі зв'язки, які часто стосуються лише людини та її найближчої родини. У колективістських культурах (більшість латиноамериканських країн, країни Близького Сходу, Китай, Японія та ін.) філософія життя будується крізь призму інтересів колективу: сімейного, дружнього, сусідського, виробничого і т.д. Колектив має власну ідентичність, за якою визначаються «свої» і «чужі». Людина в таких соціумах оцінюється залежно від здатності встановлювати контакти з іншими, а індивідуалізм вважається неприйнятною, небажаною і, навіть, поганою рисою [919].

На думку Г. Хофстеде, усі культури можна поділити за ставленням людей до майбутнього, яке може бути невизначеним. Представники культур з високим ступенем страху до невизначеності намагаються уникати ситуацій неясності шляхом впровадження різних правил, ритуалів, забобонів тощо, які спрямовані на збереження віри в абсолютну істину та запобігання небезпеки у

майбутньому. Культури з низьким рівнем страху до невизначеності легше сприймають непередбачувані повороти долі й ставляться до цього як до пригод або експериментів. Їх не надто лякають зміни, новітні ідеї, готовність іти на ризик. Вони цінують ініціативу, гнучкість у прийнятті рішень, інноваційність мислення в цілому. І, щодо шостого виміру – дозволеність проти самообмеження – зауважимо, що він стосується ступеня свободи, яку суспільні норми надають громадянам у виконанні / задоволенні їх людських бажань. Згідно теорії Г. Хофстеде дозволеність суспільства визначається показниками, які засвідчують наскільки суспільство має можливість і дозволяє відносно вільно задовольнити основні та природні людські бажання, пов'язані із задоволенням від життя та розвагами. Суспільство самообмеження – це ознака суспільства, яке контролює задоволення потреб своїх громадян та регулює його за допомогою суворих соціальних норм [919].

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 [919].

На початку 90-х рр. ХХ ст. В. Купахом і Т. Імахорі (W. Cupach, T. Imahori) була розроблена Теорія управління ідентичністю (Identity Management Theory) [860]. 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 почуває себе в певному культурному оточенні. Відповідно автори теорії управління ідентичністю здійснили 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 [860]. Зокрема В. Купах та Т. Імахорі стверджують, що взаємодія, спілкування вимагають від індивіда здатності успішно домовлятися про взаємоприйнятні ідентичності. Щоб краще зрозуміти теорію управління ідентичністю, вважаємо за доцільне розкрити суть поглядів зазначених дослідників на поняття ідентичності. Серед різних ідентичностей, якими володіє людина, культурна та міжособистісна ідентичності розглядаються дослідниками як надважливі. Використання стереотипів у міжкультурних взаємодіях часто є наслідком незнання культурних особливостей один одного; в той час як застосування стереотипів на практиці загрожує зростанням напруги. Вміння керувати виникаючою напругою – це частина міжкультурної компетентності. На думку Р. Купаха та 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 [860].

В. Купах та 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 [860].

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) у 1975 р. 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 [827].

Дослідниками обґрунтовані такі основні припущення, на яких, згідно їх бачення, базується теорія зниження невизначеності: (1) людина, зазвичай, відчуває невизначеність у міжкультурній комунікації; (2) невизначеність породжує когнітивний стрес; (3) при зустрічі представників різних культур головним завданням є зменшення невизначеності або підвищення передбачуваності; (4) міжкультурне спілкування – це процес розвитку, який відбувається поетапно; (5) міжкультурна комунікація є основним засобом зменшення невизначеності; (6) кількість та характер інформації, якою діляться представники різних культур між собою, може з часом змінюватися [827].

У ході подальших досліджень Ч. Бергер і Р. Каламбрес, 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. Для кращого розуміння теорії зниження невизначеності розглянемо окремі з аксіом.

Аксіома 1. Вербальна комунікація: враховуючи високий рівень невизначеності, який існує на початковій фазі міжкультурної комунікації, по мірі збільшення вербального спілкування між незнайомими людьми, рівень невизначеності для кожного буде

зменшуватися. У міру подальшого зменшення невизначеності кількість вербальної комунікації зростатиме.

Аксіома 2. Невербальний контакт: невербальна комунікація включає зоровий контакт, кивки головою, жести рук та фізичну відстань між співрозмовниками (близькість). По мірі збільшення невербальної виразності обох співрозмовників рівень початкової невпевненості буде знижуватися, що призведе до зниження невизначеності.

Аксіома 3. Пошук інформації: по мірі зниження невизначеності, пошук інформації про співрозмовника стає менш інтенсивним.

Аксіома 4. Саморозкриття: високий рівень невизначеності у стосунках викликає зниження розкриття змістової насиченості спілкування. Низький рівень невизначеності спричиняє високий рівень близькості, тобто по мірі зниження невизначеності, співрозмовники починають більше обмінюватися інформацією особистого характеру.

Аксіома 5. Взаємність: при високому рівні невизначеності спілкування носить дзеркальний характер; тобто інформація, якою обмінюються співрозмовники, у певній мірі є симетричною.

Аксіома 6. Схожість: схожість (поглядів, характерів) співрозмовників знижує рівень невизначеності.

Аксіома 7. Симпатія: низький рівень невизначеності збільшує симпатію між людьми.

Аксіома 8. Задоволеність спілкуванням: існує зворотна залежність між невизначеністю та задоволеністю від спілкуванням. Задоволеність спілкуванням визначається як афективна реакція на досягнення комунікаційних цілей та очікувань. Аксіома вважається важливою, оскільки вона пов'язує невизначеність із конкретною змінною результатів міжкультурної взаємодії [827].

Згідно з твердженням Ч. Бергера і Р. Каламбреса 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 недоречне чи поспішне саморозкриття своїх світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій [827].

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. Келерманн та 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 (аксіома 3) та симпатії (аксіома 7) є прогнозованими значеннями результатів, а не зменшенням невизначеності [945] Ці та інші факти свідчать про те, що процес теоретичного осмислення суті міжкультурної взаємодії і міжкультурної компетентності триває.

3.2. Підходи дослідників щодо моделювання міжкультурної компетентності. Аналіз композиційних та коорієнтаційних моделей

У контексті здійснюваного нами дослідження важливо схарактеризувати не лише теорії, але й напрацювання дослідників щодо моделювання процесів міжкультурної взаємодії та міжкультурної компетентності. Співвідносно моделей міжкультурної компетентності ключовим терміном є «культура», який постійно

еволюціонує, 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. Шпітцберг (B. Spitzberg) [1026].

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. Шпітцбергом та Г. Чанноном (B. Spitzberg, G. Changnon), в якій автори здійснили спробу систематизувати розроблені й обґрунтовані ними моделі [1028]. До перших моделей міжкультурної компетентності вони віднесли моделі соціальної компетентності, які крім аналізу соціальної компетентності містять суттєві аспекти аналізу процесу міжкультурних взаємин. Останні були розроблені Б. Блумом (B. Bloom, 1956 p.) [832] та Р. Хавінгхерстом (R. Havinghurst, 1957 p.) [915]. На думку Б. Шпітцберга та Г. Чаннона (B. Spitzberg and G. Changnon), моделі міжкультурної компетентності складаються з таких ключових компонентів: «мотивація» (афективна), «знання» (когнітивна) та «вміння» (поведінкова) [1028]. Щоб охопити більш широкий діапазон складових моделей міжкультурної компетентності, Б. Шпітцберг та В. Купач 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, сприйнятливість, ефективність, сатисфакція, розуміння, асиміляція, ототожнення, уподібнення, досягнення цілей) [1029].

У 1963 р. М. Шміт (M. Schmith) 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. [1009]. 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 [879].

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,

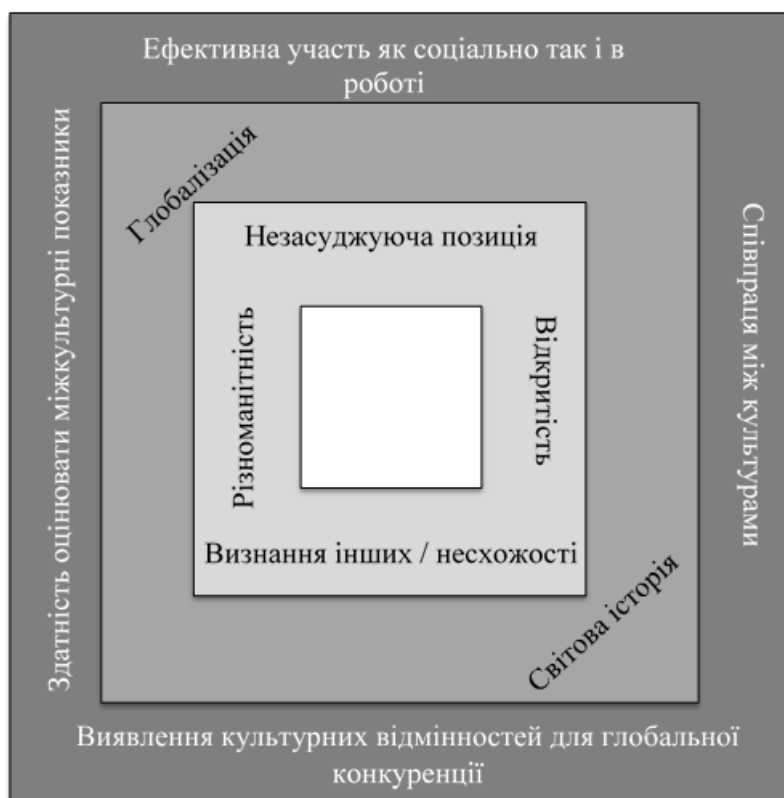
толерантність, наполегливість, ініціативність, дружелюбність, здатність до аргументування власної позиції, здатність і бажання до співпраці у міжкультурній команді і міжкультурній ситуації. Цей перелік став передвісником розробки сучасних характеристик та моделей міжкультурної компетентності [914].

Розробляючи сучасні моделі міжкультурної компетентності зарубіжні дослідники відзначають, що при цьому вони часто користувались 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 [879, 1009].

Наступним етапом розвитку методу експертних оцінок є метод «прогнозованого графа». Суть його полягає в побудові на основі експертних оцінок і наступного 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 [879].

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 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 процесі входження у глобалізований світ 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 [926].



**Рис. 1. Модель глобальних компетентностей
(Global competencies model, B. Hunter, 2006 р.).**

Джерело [926]

Дослідники-теоретики Б. Шпітцберг та Г. Чангنون (B. Spitzberg, G. Changnon, 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 (Coorientational 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.

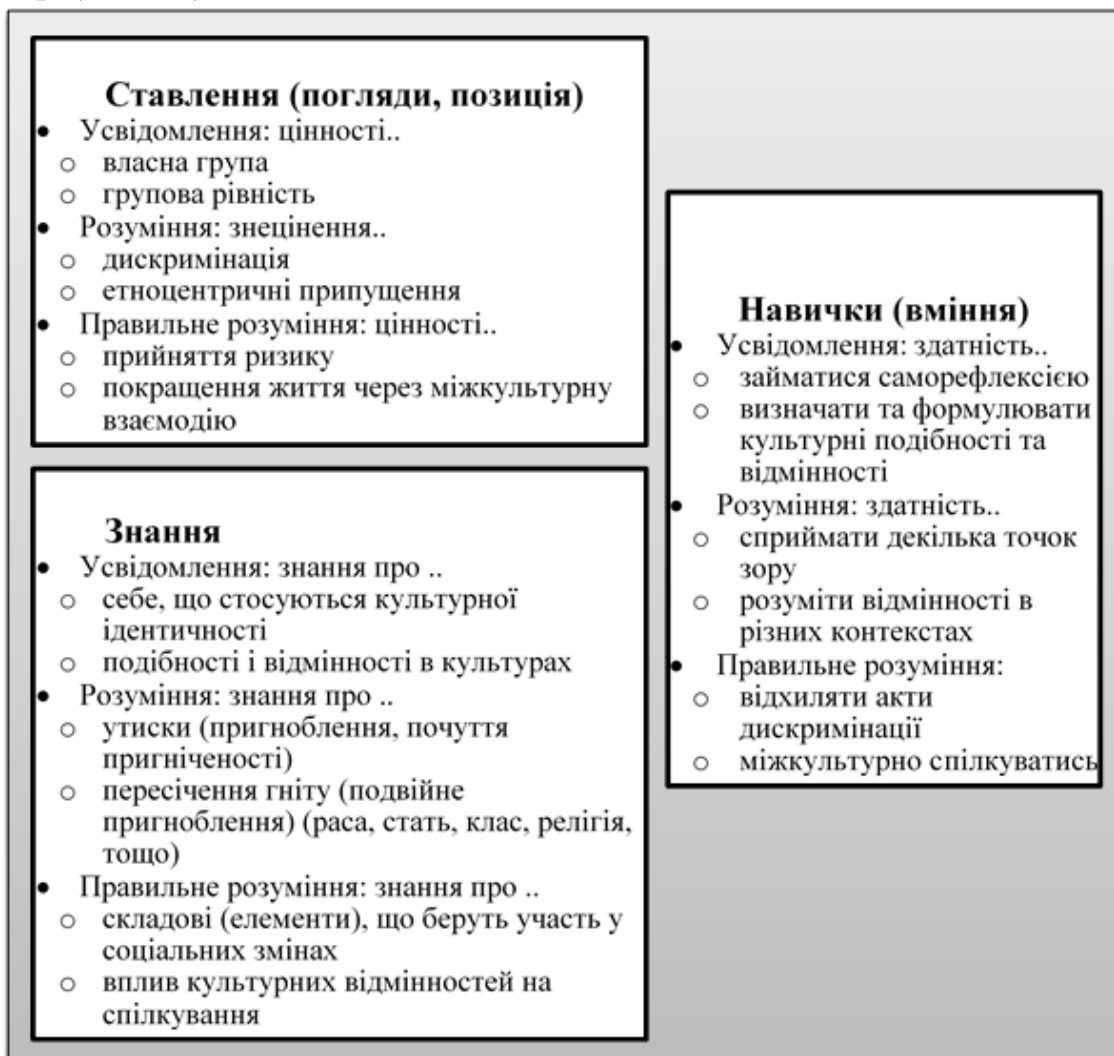
5. Причинно-наслідкові моделі (Causal path models, які розкривають взаємозв'язки компонентів міжкультурної компетентності і характеризують вплив різних чинників на процес формування міжкультурної компетентності [1028, с.10].

Для осмислення суті і структури міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій та теоретичного осмислення логіки її формування і становлення 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. Шпітцберг та Г. Чанггон стосовного того, що Композиційні моделі (Compositional models) характеризують в основному компоненти міжкультурної компетентності, але практично не розкривають взаємозв'язки та взаємозумовленості між цими структурними компонентами [1028]. 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. Шпітцберга та Г. Чангнона, «стати компетентним у міжкультурному спілкуванні»[1028].

Однією з найбільш визнаних і застосованих у наукових дослідженнях композиційних моделей є «Модель компонентів міжкультурної компетентності», яка була запропонована Х. Гамільтоном (H. Hamilton) та іншими (Intercultural Competence Components Model, H. Hamilton) у 1998 році. Зокрема Г. Гамільтон 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 [911]. (Рис. 2.).



**Рис. 2. Модель компонентів міжкультурної компетентності,
Х. Гамільтон (H. Hamilton), 1998 р. (Intercultural Competence
Components Model, Howard Hamilton)**

Джерело [911]

С. Тінг-Тумі та А. Курогі (S. Ting-Toomey, A. Kurogi) у 1998 р. розробили композиційну модель, яка заслуговує на детальний аналіз, а саме «Модель міжкультурної компетентності на основі теорії підтримки іміджу» (Facework-Based Model of Intercultural Competence), 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) [1043].

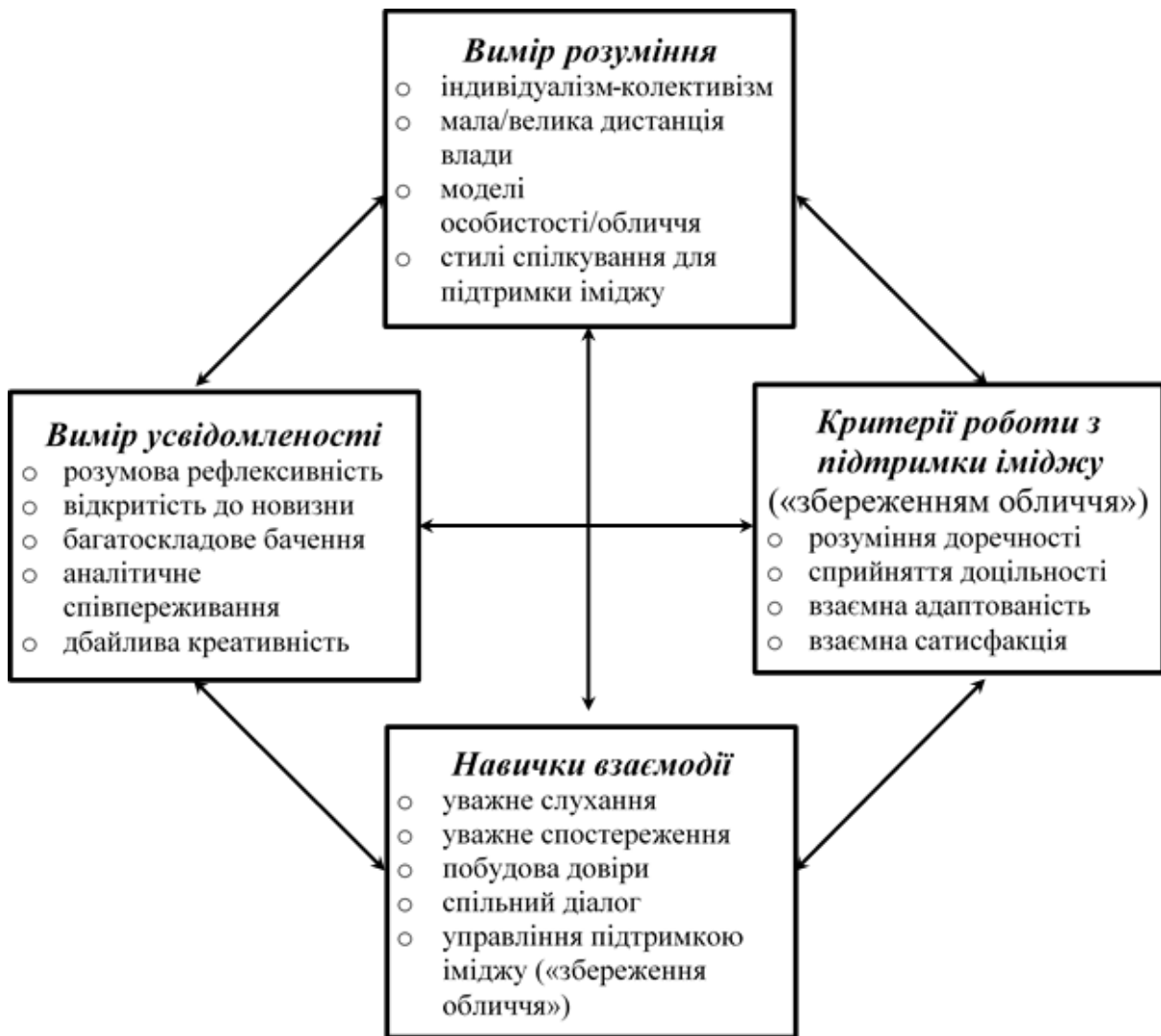


Рис. 3. Модель міжкультурної компетентності на основі теорії підтримки іміджу («іміжджу обличчя») С. Тінг-Тумі та А. Курогі, 1998 р. (Facework-Based Model of Intercultural Competence, S. Ting-Toomey and A. Kurogi).

Джерело [1039]

У контексті виконаного нами дослідження серед численних композиційних моделей міжкультурної компетентності нашу увагу привернула «Пірамідальна модель міжкультурної компетентності», (Pyramid Model of Intercultural Competence) розроблена у 2006 р. дослідницею Д. Деардорфф (D. Deardorff). 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 два варіанти моделей, одна з яких отримала назву «Пірамідальна модель міжкультурної компетентності», а інша «Модель процесу формування міжкультурної компетентності», яка авторами класифікації моделей міжкультурної компетентності (Б. Шпітцберг та Г. Чаннон), була віднесена до п'ятої групи (групи причинних моделей) [1028].

Детальний аналіз суті «Пірамідальної 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) [861, 864]. Означена модель є спробою фігурально представити концепцію фундаментальних компонентів та здійснити певне їх впорядкування із отриманим зовнішнім (видимим) результатом.



Рис. 4. Пірамідальна модель міжкультурної компетентності Д. Деардорфф, 2006 р. (D. Deardorff, Pyramid Model of Intercultural Competence)

Джерела [861, 864]

Ми поділяємо наукову позицію Б. Шпітцберга і Г. Чангнона 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 яких 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 [1028, с.15].

Власне відповіді на ці питання намагаються дати автори моделей, які віднесено до другої категорії моделей міжкультурної компетентності, так званих Коорієнтаційних моделей (Coorientational 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. Чангнон 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 [1028].

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 також включає такий компонент як «критичне культурне усвідомлення», котрий з'явився у цій моделі під впливом ідеї міжкультурного громадянства, розробленої дослідником для Ради Європи [844].

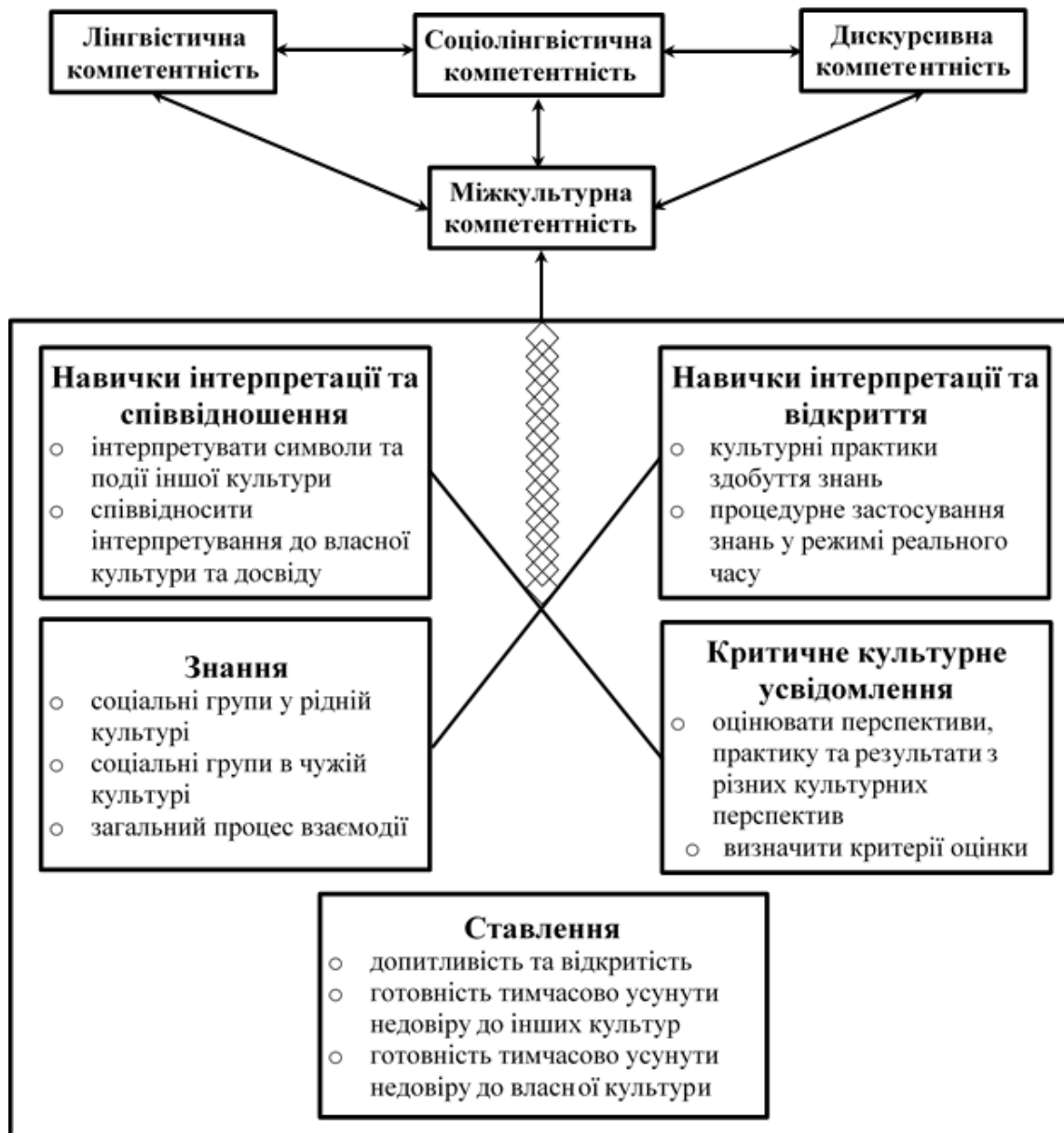


Рис. 5. Модель міжкультурної компетентності, М. Байрам, 1997 р. (Intercultural Competence Model, M. Byram)

Джерело [844]

Однією з найбільш розроблених моделей групи коорієнтаційних моделей вважається «Модель міжкультурної компетентності для

стратегічного управління людськими ресурсами», розроблена Б. Купкою (Intercultural Competence Model for Strategic Human Resource Management, В. Купка) 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.

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 загальноновизнаних 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 [959].

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?

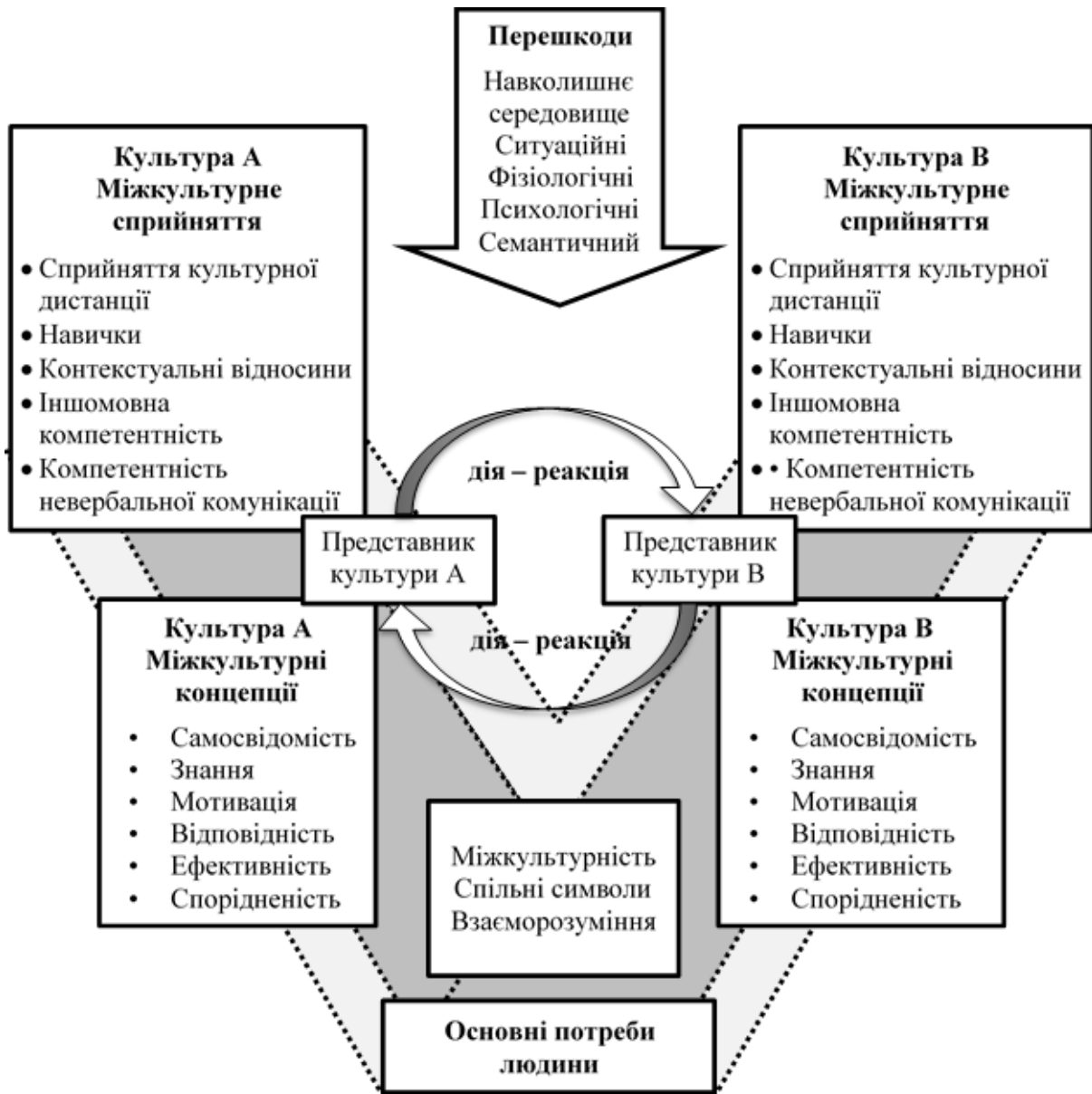


Рис. 6. Модель міжкультурної компетентності для стратегічного управління людськими ресурсами за Б. Купкою, 2008 р. (Intercultural Competence Model for Strategic Human Resource Management, В.Купка)

Джерело [959]

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 [1028, 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 інтер акційними 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 [1028, 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 у композиційних та коорієнтаційних моделях, а саме такого елемента як «час». Час є важливим з причинно-наслідкової точки зору осмислення питань: що з чого випливає, 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 моделей та групу моделей розвитку, про що піде мова у наступному підрозділі монографії.

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 таке бачення ілюструє важливість елемента, відсутнього в композиційних

та коорієнтаційних моделях, а саме – 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 характеризують, розкривають, вивчають пристосування та адаптацію людей, залучених (включених) до міжкультурної взаємодії; Причинно-наслідкові моделі розкривають, характеризують, розглядають взаємозв'язки різних компонентів міжкультурної компетентності і характеризують вплив різних чинників на міжкультурну компетентність [1028, с.10]; Моделі розвитку 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, M. Baxter Magolda) у 2005 році [954]. 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 та М. Бакстер Магольда базується на припущенні, що з часом інтерактанти (співрозмовники) просуваються від відносно етно центричного розуміння інших культур до більш етно релятивного їх розуміння та оцінки [954].

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

Рис. 7. Модель міжкультурної завершеності, П. М Кінг та М. Бакстер Магольда, 2005 р. (Intercultural Maturity Model, P. M. King, M. Baxter Magolda)

Джерело [954]

Перехід від етно центричного розуміння інших культур до етно релятивного розуміння та оцінки знаходимо у «Моделі розвитку міжкультурної компетентності» (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity) американського фахівця в сфері міжкультурної комунікації М. Беннетта (M. Bennett), яку він оприлюднив у 1986 році [822]. З точки зору М. Беннетта, етно центристська позиція людини може бути змінена і скоригована в бік етно релятивістської за допомогою міжкультурного навчання [823]. 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 [912].

«Модель розвитку міжкультурної компетентності» – це модель формування міжкультурної компетентності, 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 [179].

Модель розвитку міжкультурної компетентності є динамічною, вона відображає поступальний процес формування міжкультурної компетентності і виділяє у цьому процесі певну кількість етапів. Зокрема М. Беннетт виокремив шість етапів, що, на його думку, відображають зміни сприйняття людиною культурних відмінностей. Перші три етапи – етно центристські: людина сприймає свою культуру як центральну стосовно інших. Наступні три етапи – етно релятивістські; вони свідчать про те, що людина визнає повноцінність і самостійність будь-якої іншої культури [825].

Етно центристські етапи, на думку М. Беннетта, включають у себе такі стадії:

1) стадію *заперечення*, яка, на думку дослідника, є найбільш примітивною етно центристською 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 сепарацію. Під ізоляцією розуміється фізична або психологічна ізоляція народів і культур один від іншого. Сепарація є цілеспрямованим створенням фізичних або соціальних бар'єрів з метою відокремлення від усього, що відрізняється від власної культури;

2) стадію *захисту*, яка характеризується тим, що на цій стадії людиною визнається наявність культурних відмінностей, але вони сприймаються як небажані і небезпечні. Індивідуум розглядає їх як загрозу для свого існування і намагається їм протистояти. Однією з форм захисту є дифамація (наклеп) – негативна оцінка культурних відмінностей, пов'язана з формуванням негативних стереотипів. У цьому випадку негативні характеристики приписуються кожному представнику іншої культури. Дифамація стає причиною розвитку негативного ставлення і навіть ненависті до представників «чужої» культури, через яку можливе повернення до заперечення. Індивідуум поступово приходять до форми переваги – підкреслення свого високого культурного статусу і приниження інших культур. М. Беннетт (M. Bennett) також виділяє таку специфічну форму захисту як зворотній розвиток, яка свідчить про дискредитацію власної культури і визнання переваги іншої. Ця форма не є обов'язковою стадією міжкультурного розвитку. Найбільш часто вона зустрічається у тих, хто довгий час проживає за кордоном;

3) стадія *мінімізації (применшення)* характеризується визнанням і прийняттям існування культурних відмінностей, проте вони стають чимось природним і незначним. Вважається, що людська сутність єдина, всі люди однакові, тому не варто звертати уваги на відмінності. При цьому такий підхід залишається етноцентристським, оскільки передбачувані універсальні характеристики людей беруться з рідної культури і означають такий підхід: «будь, як я». Однією з форм мінімізації є фізичний універсалізм, в основі якого лежить ідея рівності фізичних характеристик всіх людей, тому всі культурні

відмінності сприймаються як несуттєві. Його аналогом є трансцендентний універсалізм, який передбачає, що всі люди мають спільне походження [821, 825].

Етно релятивістські етапи, на думку М. Беннетта, включають у себе такі стадії:

1) *стадію визнання (схвалення)*. На цій першій стадії етно релятивістського 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 (присосування)*, 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) *стадія інтеграції* є проявом вищого ступеня міжкультурної компетентності, підсумком процесу міжкультурного навчання, розвитку, набуття міжкультурної компетентності. Відбувається повне пристосування 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. Проте вважаємо за необхідне зауважити, що, на думку М. Беннетта, окремі люди у своєму міжкультурному розвитку йдуть далі і опановують культурну маргінальність. Така людина знаходиться між межами культурних рамок. У неї тепер немає природної культурної ідентичності, її ціннісні орієнтації знаходяться поза межами існуючих культур [821, 825].

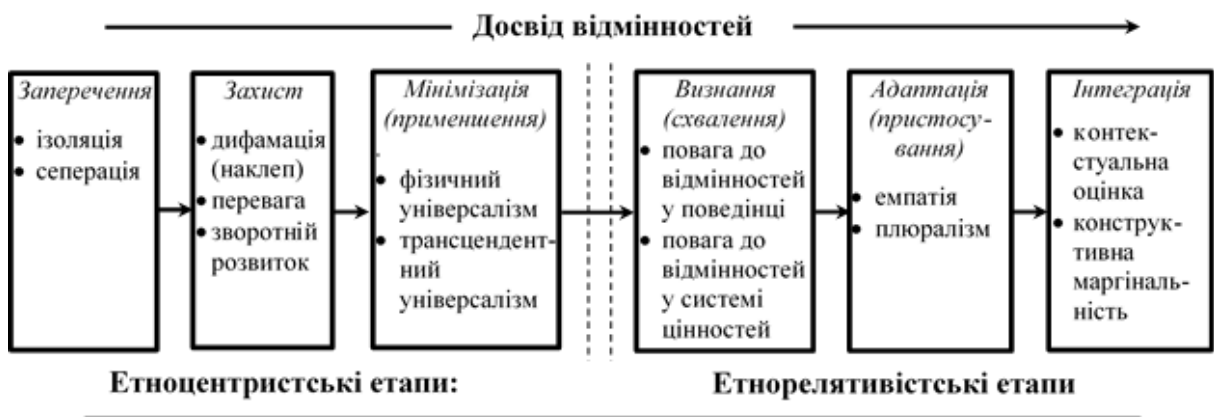


Рис. 8. Модель розвитку міжкультурної компетентності за М. Беннеттом, 1986 р. (*The Developmental Model of Intercultural Sensitivity, M. Bennett*).

Джерела [821, 825]

Вважаємо за доцільне зауважити, що моделі розвитку виконують важливу функцію привернення 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 [885].

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 етно центричної 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 [1028].

Я. Кім (Y. Kim) у 1988 р. сформулювала і 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 [947].

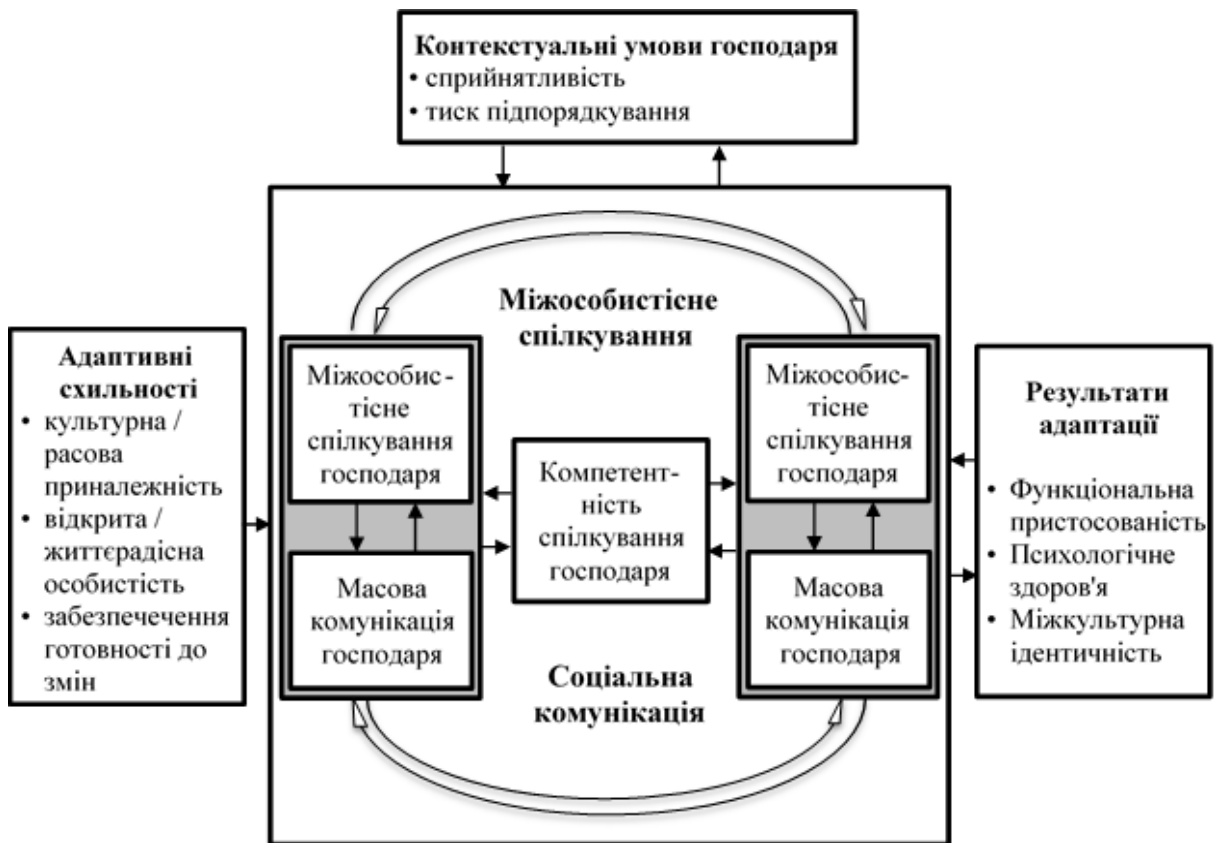


Рис. 9. Модель міжкультурної комунікативної компетентності, Я. Кім, 1988 р. (Intercultural Communicative Competence Model, Y. Kim)

Джерело [947]

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 [830]. Дослідники М. Навас (M. Navas), М. Гарсія (M. Garcia), А. Ройяс (A. Rojas), П. Пумарес (P. Pumares), Дж. Санчес (J. Sanches) 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 [985, 986].

До групи адаптаційних моделей відноситься і «Модель міжкультурного комунікативного пристосування» (Intercultural Communication Accommodation Model), розроблена у 1988 р. К. Галлуа (С. Gallois), А. Франклін-Стокс (А. Franklyn-Stokes) та іншими. За допомогою цієї моделі дослідники здійснили спробу змодельовати особливий процес адаптації, в якому одна група інтерактантів пристосовує свій комунікативний стиль до стилів інших інтерактантів [890].

Як свідчить аналіз опрацьованих нами матеріалів, у більшості адаптаційних моделей дослідники намагаються зобразити 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.

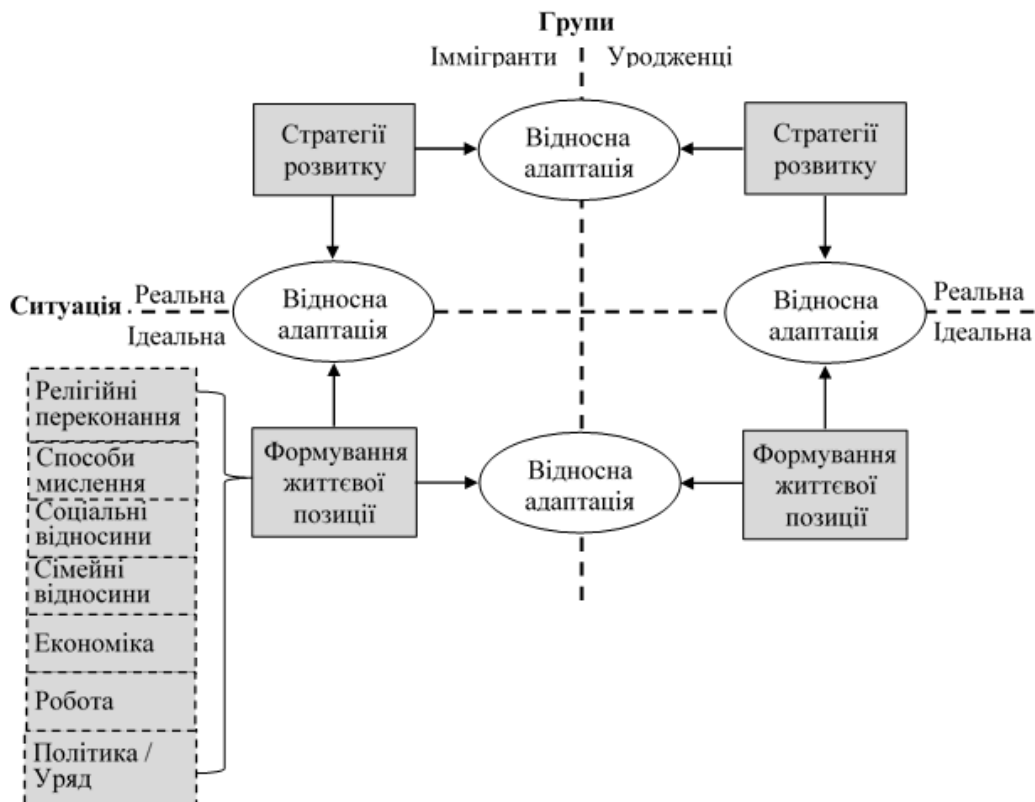


Рис. 10. Розширена модель відносної акультурації за М. Навас (M. Navas), 2005 р. (Relative Acculturation Extended Model, M. Navas). Джерело [985]

Вважаємо за доцільне зауважити, що серед окремих дослідників (наприклад, Б. Шпітцберг), 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» [1027].

У контексті завдань виконуваного 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. 11). 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 [803].

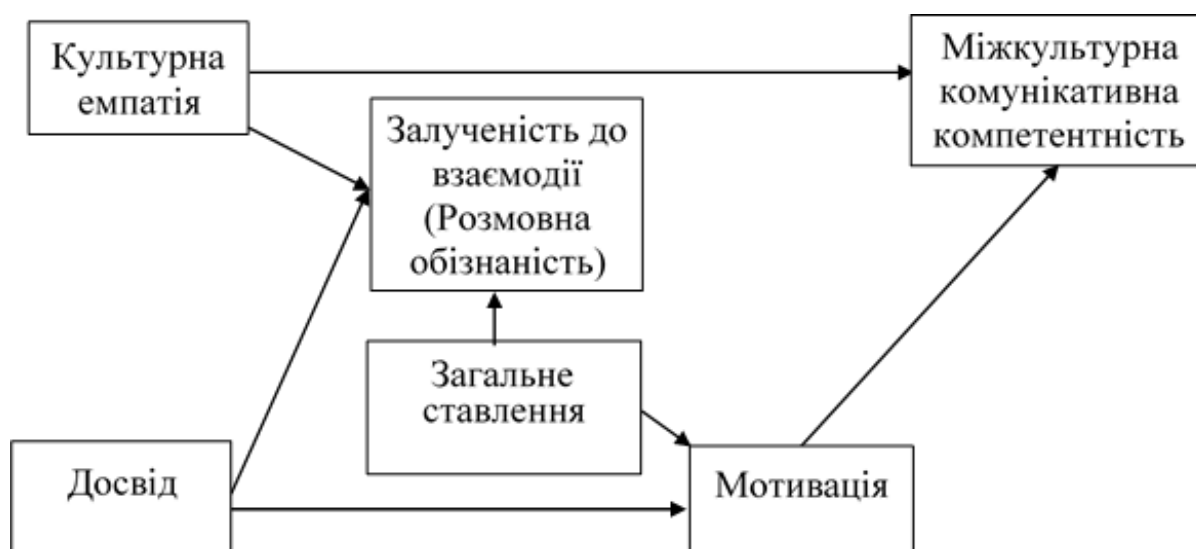


Рис. 11. Модель міжкультурної комунікативної компетентності, Л. Арасаратнам, 2008 р. (Model of Intercultural Communication Competence, L. Arasaratnam)

Джерело [803]

Д. Гріффіт (D. Griffith) і М. Гарві (M. Harvey) у 2000 р. представили власну відносно насичену теоретичну модель – «Модель

міжкультурної комунікації якості відносин» (Intercultural Communication Model of Relationship Quality) в якій культурне порозуміння та комунікативна компетентність впливають один на одного, безпосередньо прогнозують якість відносин і опосередковано прогнозують цей процес через культурну взаємодію та досвід комунікативної взаємодії (Рис.12). Ця модель передбачає активне використання комунікаційної взаємодії (комунікаційна компетентність) як складової міжкультурної компетентності, оскільки в сукупності дана компетентність оцінюється за критерієм якості відносин [903].

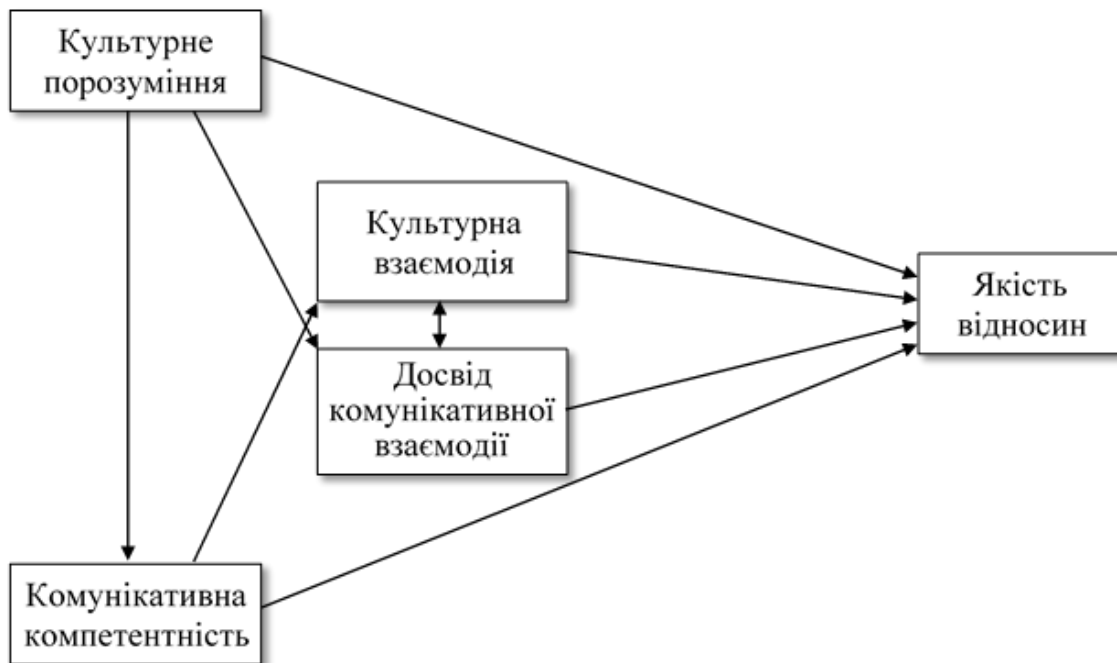


Рис. 12. Модель міжкультурної комунікації якості відносин за Д. Гріффім і М. Гарві, 2000 р. (Intercultural Communication Model of Relationship Quality, D. Griffith and M. Harvey)

Джерело [903]

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) [1040] (Рис. 13).

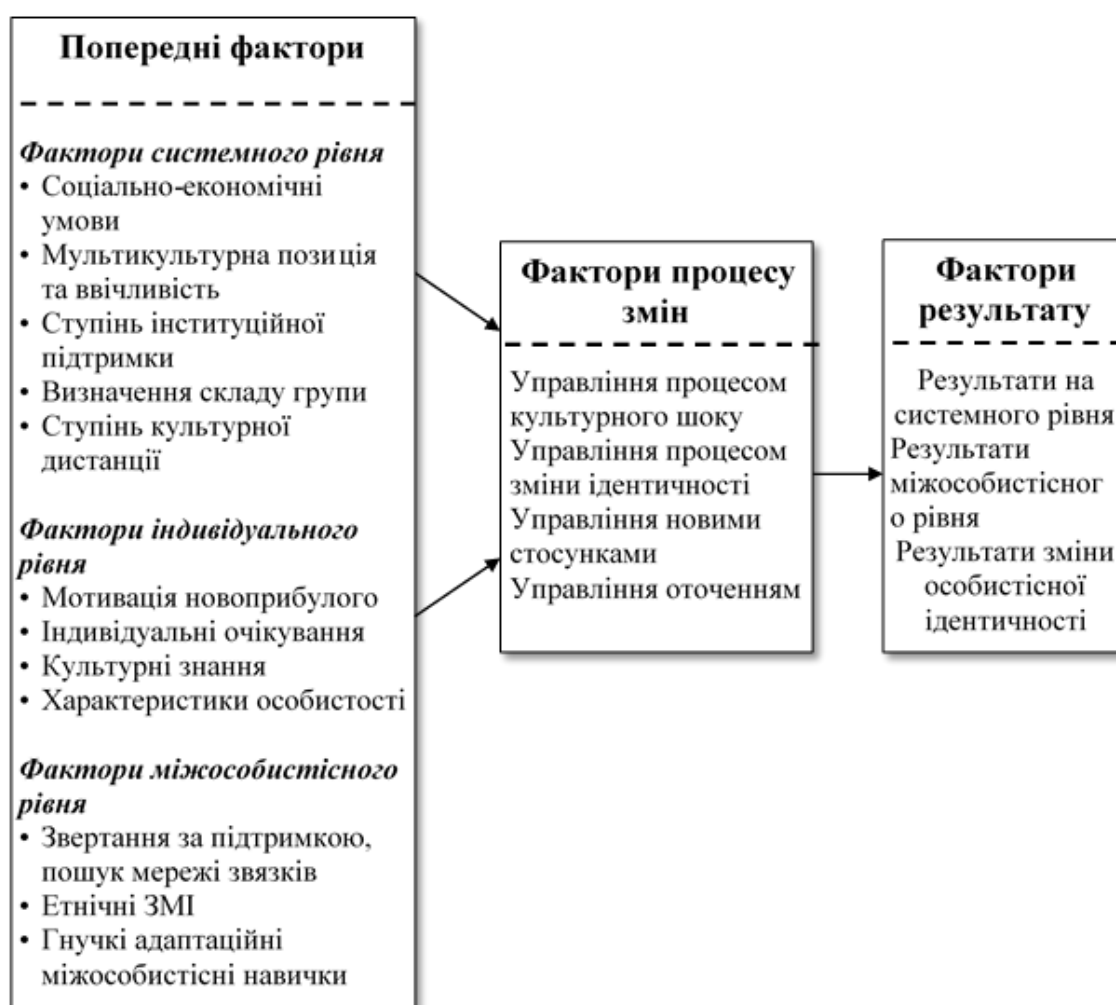


Рис. 13. Модель міжкультурної компетентності багаторівневої зміни процесів С. Тінг-Тумі, 1999 р. (Multilevel Process Change Model of Intercultural Competence, S. Ting-Toomey).

Джерело [1040]

У контексті здійснюваного нами дослідження вважаємо за доцільне схарактеризувати «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, J. Brusckke) [913].

Ця модель базується на теорії управління тривожністю та невизначеністю розробленій В. Гудикунстом (W. Gudykunst) у 1995 році [904]. Теорія базується на концепції, ідеї, припущенні про прагнення індивідуума ефективно керувати власною тривожністю, що 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 вважав, що для успішної міжкультурної взаємодії і комунікації має відбутися процес зменшення тривоги, невпевненості та невизначеності [904]. Більш детальну інформацію про теорію управління тривожністю та невизначеністю нами подано у параграфі, в якому мова йшла про провідні теорії міжкультурної взаємодії.

Аналізуючи теорію управління тривожністю та невизначеністю дослідники М Хаммер, Р. Вайсман, Дж. Расмуссен та Дж. Брушке дійшли до висновку про те, що характерна впевненість і зниження тривожності опосередковують зв'язки між чотирма наборами факторів та критерієм задоволеності (Рис. 14). 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 [913].



Рис. 14. 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. Brusckhe).

Джерело [913].

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. опираючись на теоретично обґрунтований підхід та у співпраці з провідними міжкультурними експертами, розробила «Модель процесу міжкультурної компетентності» (Process Model of Intercultural Competence), що визначає ставлення, котрі, на думку дослідниці, полегшують набуття міжкультурної компетентності (тобто доцільність та ефективність), включаючи також повагу, відкритість та зацікавленість (Рис. 15).

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 [864].

Т. Імагорі (T. Imahori) та М. Ланіган (M. Lanigan) у 1989 р. розробили «Міжособистісну модель міжкультурної компетентності» (Relational Model of Intercultural Competence. T. Imahori, M. Lanigan). У цій моделі, 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. 16). 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 [929].

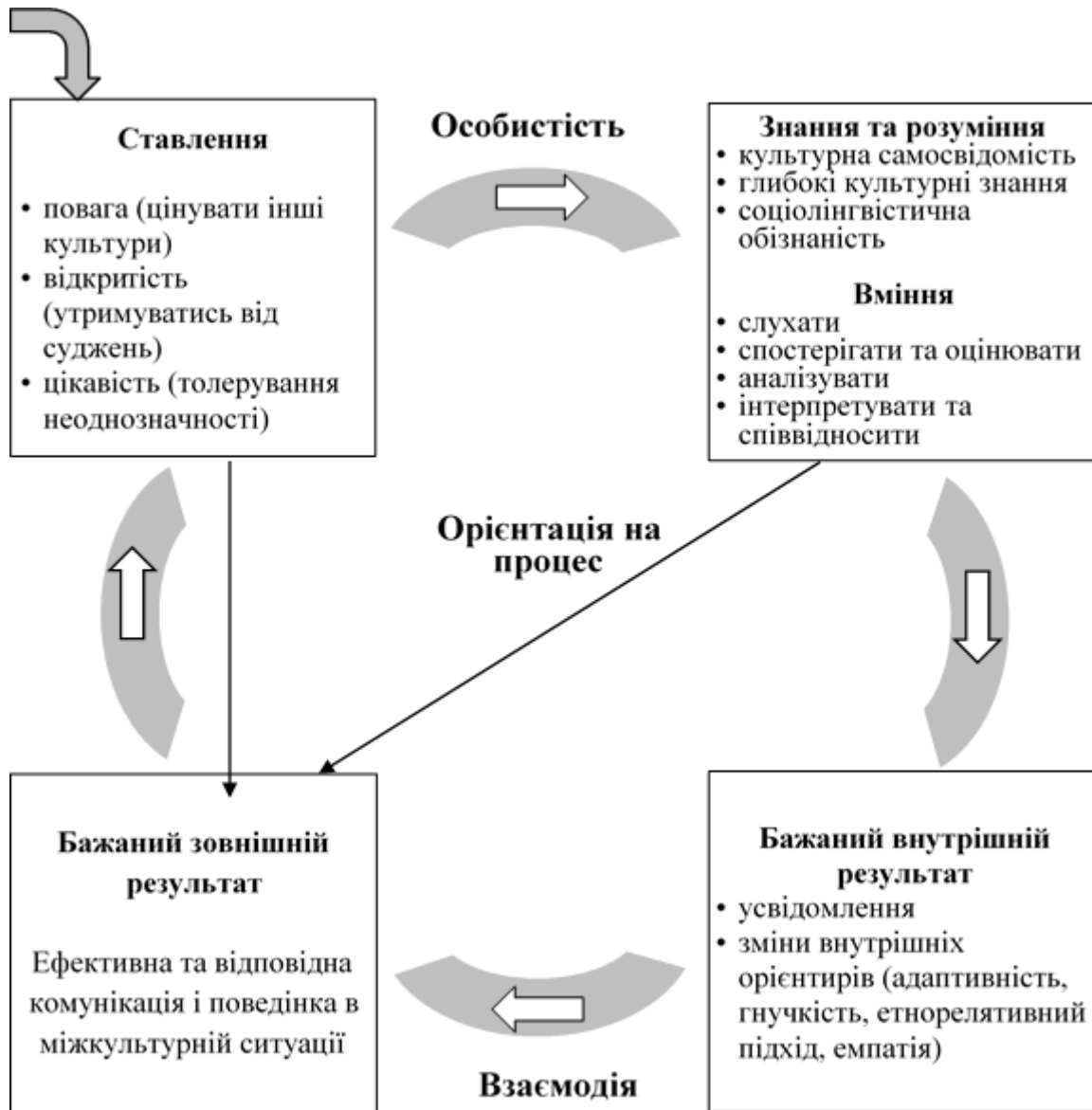
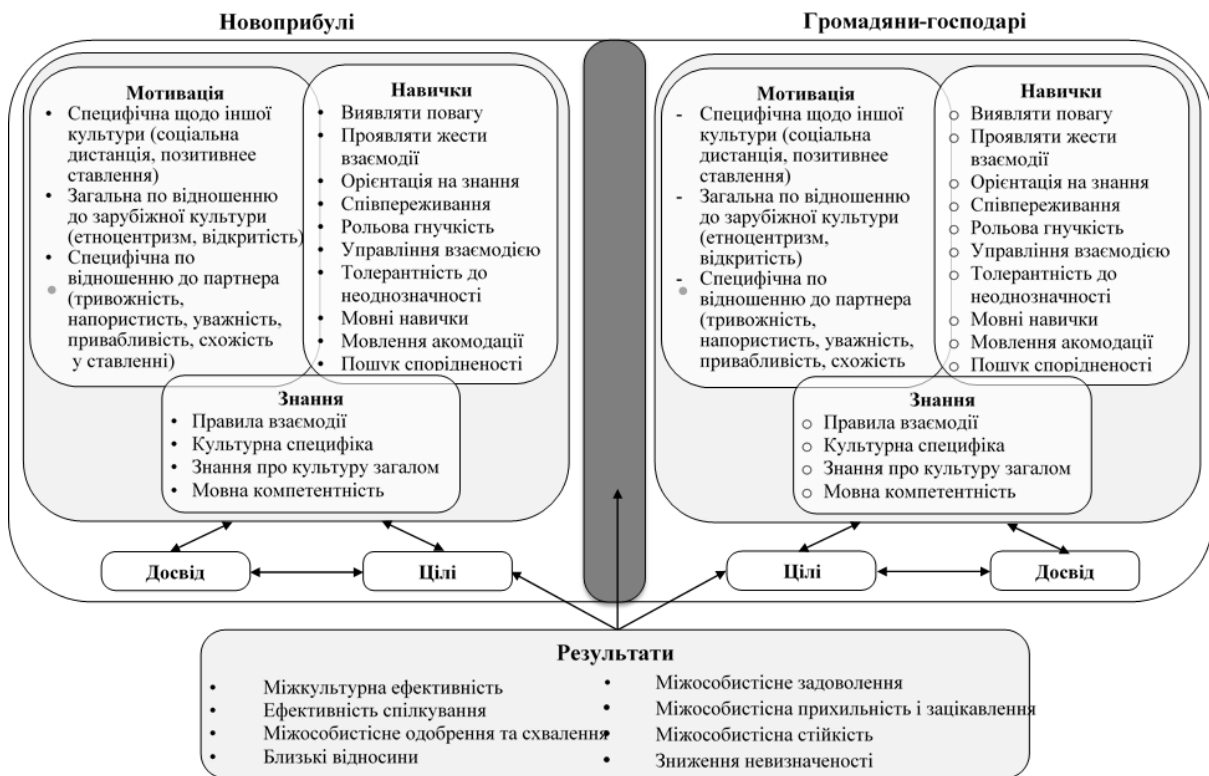


Рис. 15. Модель процесу міжкультурної компетентності за Д. Деардорфф, 2006 р. (Process Model of Intercultural Competence, D. Deardorff)

Джерело [864]



**Рис. 16. Міжособистісна модель міжкультурної компетентності
Т. Імагорі, М. Ланіган, 1989 р. (Relational Model of Intercultural
Competence, T. Imahori, M. Lanigan)**

Джерело [929]

Таким чином, схарактеризовані нами у цьому розділі монографії моделі міжкультурної компетентності свідчать про різноаспектність і поліваріантність підходів дослідників щодо їх трактування. Проте, більш детальний їх аналіз дозволяє побачити, що, незважаючи на відмінності, в моделях є багато спільностей, навіть більше, ніж це здається на перший погляд. Але, незважаючи на їх чисельність і різноаспектність підходів, багато запитань залишаються, на жаль, відкритими.

Висновки до третього розділу

У розділі обґрунтовано й схарактеризовано теорії та моделі, що мають вагоме значення для розуміння суті й особливостей міжкультурної взаємодії та осмислення структури і способів формування й міжкультурної компетентності фахівців соціономічних

професій. У науковий обіг введено низку наукових теорій, що обґрунтовані зарубіжними дослідниками у кінці XX – на початку XXI століть і які слугують теоретичною основою розуміння суті й особливостей міжкультурної взаємодії і міжкультурної компетентності та способів їх формування, а саме, Теорії управління тривожністю та невизначеністю (Anxiety Uncertainty Management) та Теорії підтримки іміджу (Face Negotiation theory). З'ясовано, що теорія управління тривожністю та невизначеністю розроблена та обґрунтована В. Гудикунстом у 2005 р. для визначення ефективності спілкування людей на основі збалансування (зменшення, нівелювання) їх тривожності та невизначеності в міжкультурних соціальних ситуаціях. Формуючи аксіоми для теорії управління тривожністю та невизначеністю, В. Гудикунст виходив із припущення, що прагнення керувати тривогою та невизначеністю є одним з провідних чинників, що впливають на ефективність спілкування. Схарактеризовано суть теорії підтримки іміджу, розробленої американською дослідницею С. Тінг-Тумі, що базується на аналізі стилів міжкультурних конфліктів і полягає в науковому обґрунтуванні твердження, що кожна людина намагається вигідно презентувати себе у міжкультурному соціумі та практикує при цьому низку комунікативних форм поведінки, спрямованих на досягнення цієї мети.

У розділі особливу увагу звернено на аналіз теорій, які, на нашу думку, мають вагоме значення для розуміння суті міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій та способів її формування: а саме Теорію комунікаційного пристосування (комунікативної адаптації), яка розроблена професором з комунікації Каліфорнійського університету Г. Гайлсом у 1973 р. на основі вивчення взаємодії людей, в процесі якої лінгвістичні маркери (різноманітні мови, діалекти, наголоси) слугують основою для визначення їх приналежності до різних культурних груп. Теорія опирається на припущенні про схильність людини коригувати свою поведінку під час міжкультурної взаємодії і пояснює причину такої поведінки тим, що люди в процесі міжкультурної взаємодії

намагаються зробити акцент або мінімізувати соціальну різницю між собою і тим, з ким вони взаємодіють.

Схарактеризовано Інтегративну теорію комунікації і крос-культурної адаптації за Я. Кім (1988 р.), згідно з якою структура міжкультурної адаптації включає в себе особисте спілкування, соціальну комунікацію, етнічне соціальне спілкування, вплив навколишнього середовища; Теорію культурних схем (Х. Нішіда, 1999 р.); Теорію культурної ідентичності (М. Коллієр і М. Томас, 1988, 2005 рр.); Теорію культурних вимірів Г. Хофстеде (1984, 2001, 2010 рр.); Теорію управління ідентичністю (В. Купах і Т. Імагорі, 1993 р.) та Теорію зниження невизначеності, розроблену Ч. Бергером і Р. Калабресом у 1975 році. З'ясовано, що обґрунтовані дослідниками теорії міжкультурної взаємодії і міжкультурної компетентності слугують вагомою теоретичною основою для осмислення теоретичних засад міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій із врахуванням вимог і викликів сучасного життя і особливостей їх професійної діяльності та осмислення концептуальних засад і побудови моделі їх міжкультурної компетентності.

На основі опрацьованих нами джерел ми дійшли узагальнення, що у міжнародній практиці існують різні підходи до трактування суті теорій міжкультурної взаємодії і моделей формування міжкультурної компетентності та їх класифікацій, які відрізняються ступенем абстрактності, часово-просторовості, узагальненням, синтезу чи перевіреності. Найбільш відповідною і такою, що відповідає предмету і завданням нашого дослідження є міжнародна класифікація моделей міжкультурної компетентності Б. Шпітцберга та Г. Чангнона. Дослідники у 2009 р. запропонували власне узагальнення теорій міжкультурної взаємодії та моделей формування міжкультурної компетентності і обґрунтували доцільність їх класифікацій на п'ять категорій: 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 (Coorientational 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.

Аналіз наукових студій вітчизняних і зарубіжних дослідників свідчить, що, незважаючи на чисельність і різноаспектність підходів щодо моделювання міжкультурної взаємодії і міжкультурної компетентності, багато запитань залишаються відкритими.

У підсумковому аналізі теорій міжкультурної взаємодії та моделей формування міжкультурної компетентності вважаємо за доцільне навести дискусійні аспекти наукових міркувань дослідників, які ставлять у своїх наукових публікаціях низку проблемних питань щодо розроблених теорій та моделей.

Провідними дискусійними аспектами наукових міркувань дослідників щодо розроблених теорій міжкультурної взаємодії і моделей формування міжкультурної компетентності є теоретичне 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.

Ми поділяємо наукову позицію зарубіжних дослідників (В. Фрідмана і А. Антала (V. Friedman, & A. Antal), Г. Гамста (G. Gamst), Р. Дана (R. Dan), А. Дер-Карабетяна (A. Der-Karabetian), М. Арагона (M. Aragon), Л. Арабелано (L. Arellano), Г. Морроу (G. Morrow) та інших, що у розроблених теоріях і моделях помітно відсутні деякі потенційно релевантні поняття. Так, наприклад, на думку дослідників у розроблених теоріях і моделях практично не приділено (або приділено явно недостатньо) уваги фізіологічним та емоційним аспектам особистості. У моделях формування міжкультурної компетентності дослідники навмисно зображають інтерактантів як занадто раціональних та свідомих.

Закономірно, що питання виникають і щодо концепцій і теорій міжкультурної взаємодії, які базуються на ідеї адаптивності чи пристосування. Адаптивність трактується окремими дослідниками центральним компонентом у багатьох моделях формування міжкультурної компетентності. Однак концепція адаптивності чи пристосування, на думку дослідників, не може слугувати достовірною основою при моделюванні процесу формування міжкультурної компетентності, хоч би виходячи з тих міркувань, що вона не є ретельно вивченою. Складові компоненти адаптивності, такі як чутливість, емпатія або перспективність також не є достатньо дослідженими й осмисленими, не розкриті дослідниками з належною обґрунтованістю.

Третім комплексом проблемних запитань, які виникають стосовно розроблених теорій міжкультурної взаємодії і моделей формування міжкультурної компетентності є їх потенційна етно центричність. Більшість теорій міжкультурних взаємодій і моделей формування міжкультурної компетентності, зазвичай, надмірно індивідуалістичні і тому не мають діалогічної перспективи. Такі теорії і моделі були розроблені у західному чи англійському світі, а, отже, відображають саме такі контексти та світогляди. Закономірно, що в даний час важко встановити, наскільки такі контексти здатні зміщувати або змінювати акценти. Наприклад, західний акцент на індивідуальності має тенденцію до пріоритетності навичок самоствердження та

самовпевненості, тоді як колективістські тенденції східної перспективи можуть підкреслювати емпатію, чутливість та відповідальність. Однак навіть у рамках суспільно-наукових підходів до соціальних завичок, самоствердження втрачає перевагу, тоді як емпатія, перспектива та адаптованість продовжують слугувати ознаками більшості теорій міжкультурної взаємодії та моделей формування міжкультурної компетентності, незалежно від наукових підходів їхніх авторів. Міжкультурна компетентність все ще багато в чому розглядається як індивідуальна і майже завжди відповідно діагностується, незважаючи на неодноразові заклики до розширеної і більш реляційної перспективи трактування суті і процесу формування зазначеної компетентності.

Багато теорій та моделей припускають наявність партнера, але більшість визначає вміння та знання, якими володіє особа, тим самим трактуючи міжкультурну компетентність на рівні наявності цих складових. Реляційні перспективи, такі, як емпатія, співпереживання, співчуття дозволяють набагато складніше моделювати міжкультурну компетентність, трактуючи її через призму міжкультурної взаємодії. З точки зору теоретичного моделювання, це ставить фундаментальне питання про те, як співвіднести міжкультурну і професійну компетентності в структурі професійної діяльності фахівця у міжкультурному середовищі?

Відкритим залишається і питання про те, чи буде зрештою визначена «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 теорій і моделей. Ми поділяємо наукову позицію дослідників стосовно того, що теорії міжкультурної взаємодії та моделі формування міжкультурної компетентності потребують доповнення їх 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.

Власне здійснений нами огляд різних підходів щодо моделювання суті, компонентів та факторів впливу на процес формування міжкультурної компетентності послужив основою для концептуалізації суті міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій, виокремленню провідних її складових, що буде використано нами при побудові структурно-функціональної моделі її формування у процесі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти.

РОЗДІЛ IV

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ У ЗВО УКРАЇНИ

4.1. Особливості професійної діяльності фахівців соціономічних професій в контексті міжкультурності буття сучасної людини

Протягом останніх років проблема соціономічних професій знайшла своє висвітлення у низці наукових досліджень (О. Біла [75], В. Болучевська [88], Т. Браніцька [99], Л. Буркова [111], Д. Годлевська [157], О. Гомонюк [161], О. Гусарова [198], Г. Дубчак [241], М. Замкова [262], Р. Каверіна [289], В. Корнешук [347], І. Мельничук [454], В. Мілакова [460], Н. Провоторова [576], Н. Рабецька [583], Н. Романенко [610], Н. Серебровська [645], І. Сергієнко [644], І. Тормажевська [712], О. Тюптя [718], О. Чичук [755], Ю. Якуніна [792] та ін.).

Аналіз наукових студій дослідників дозволяє скласти уявлення про суть і особливості соціономічних професій і сфери професійної діяльності зазначених фахівців. Серед них нашу увагу привертають професії, які можна об'єднати у підрозділ «менеджери в освіті» (соціальні педагоги, практичні психологи, вихователі). Іншу групу слід визначити як фахівці – партнери освітніх установ (соціальні працівники, інспектори органів опіки і піклування, працівники кримінальної поліції в справах дітей, педагоги закладів додаткової освіти).

Для осмислення багатогранності наукового визначення сфер професійної діяльності фахівців соціономічних професій вважаємо за необхідне проаналізувати такі категорії як «діяльність», «професійна діяльність», «діяльність у соціальній сфері». Так у філософському енциклопедичному словнику діяльність характеризується як специфічна форма активного ставлення людини до оточуючого світу,

зміст якої дозволяє задовольняти їхні різноманітні потреби [726, с.160]. І. Рожков акцентує увагу на тому, що «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» [605, с.3].

Діяльність як всезагальне суспільне явище визначає умови існування людського суспільства. Саме вона диктує характер і перебіг різноманітних дій мільйонів людей, що й дозволяє класифікувати її як соціальну діяльність. Аналізуючи соціальну діяльність Е. Подольська вважає, що їй притаманні такі функції:

– функція колективної або групової реалізації. Саме вона характеризує сутність співіснування людських спільнот;

– функція обслуговування різноманітних потреб людської спільноти;

– функція виконання цілеспрямованих дій, що відповідають інтересам людей;

– реалізація дій, як правило, штучно створеними засобами [545, с.38].

Завдяки діяльності люди впливають на суспільні відносини, змінюють їх та удосконалюють, що й перетворює її на соціальну діяльність. Зокрема М. Дьоміну належить авторство у розробці моделі структури соціальної діяльності. Так він вважає, що «загальна структура людської діяльності являє собою в одному зрізі взаємозв'язок предметної діяльності і спілкування, в – іншому – гри і праці. Для кожної із вказаних видів діяльності, які виступають в якості елементів її структур – спілкування і предметної діяльності, гри і праці, — характерним є наявність своєї внутрішньої будови, яка є взаємозв'язком інтелектуальної, оцінно-емоційної і практичної діяльності» [219, с.54].

Особливе місце серед видів діяльності належить професійній діяльності, яку ще визначають як провідну діяльність. О. Леонтьєв характеризує її так: «Провідною ми називаємо таку діяльність, яка характеризується наступними трьома ознаками: по-перше, це така діяльність, у формі якої виникають і функціонують інші види

діяльності; по-друге, провідна діяльність – це особлива діяльність, яка суттєво впливає на психічні процеси; по-третє, провідна діяльність – це як правило трудова або професійна діяльність, що впливає на всю життєдіяльність індивідуума» [401, с.285-286].

Трудова діяльність характеризується як «фіксована в часі та просторі доцільна низка операцій і функцій, що здійснюються людьми, об'єднаними в трудові організації» [116, с.228]. У трудовій діяльності виділяють два її різновиди: професійну і непрофесійну. Професійну діяльність визначають як вид трудової діяльності, що передбачає «певну сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих унаслідок спеціального навчання й досвіду роботи» [727, с.551]. Аналізуючи суть професійної діяльності А. Маркова розглядає її як реалізацію системи професійних знань, умінь і навичок, а також як форму діяльності, засобом якої індивід забезпечує собі кошти для існування [446, с.16]. О. Пряжнікова і М. Пряжніков основними ознаками професійної діяльності вважають: по-перше, це специфічний і конкретизований вид діяльності, який здійснюють професійно підготовлені фахівці; по-друге, це діяльність, яка приносить зазначеним фахівцям матеріальну винагороду за їхню працю; по-третє, це діяльність, яка дозволяє фахівцю досягти певного соціального статусу в суспільстві [578, с.137].

Вивчаючи професійну діяльність дослідники виділили групу професій, які передбачають допомагаючу співпрацю, тобто суть фахової діяльності полягає у певній допомозі людям. Її ще почали трактувати як допомагаючі стосунки. Авторство належить К. Роджерсу. «Під цими словами, писав дослідник, я маю на увазі такі стосунки, в яких, принаймні, одна зі сторін прагне до заохочення іншої, до 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. Їх ще можна класифікувати як допомагаючу поведінку» [603, с.193].

На думку таких дослідників як Ш. Тейлор, Л. Піпло, Д. Сірс та ін.) допомагаючу поведінку можна також охарактеризувати як просоціальну поведінку [697, с.89]. Проте такий термін є дискусійним. Зокрема Ю. Якуніна вважає просоціальну поведінку індивідуумів відображенням вимог суспільства до поведінки його членів. Отже професійна діяльність лікарів, педагогів, соціальних працівників, психологів та інших фахівців соціальної сфери є фактично реалізацією допомагаючої або просоціальної поведінки [792].

Центральною ланкою у визначенні сутності професійної діяльності фахівців соціономічних професій є поняття «професія». Вона трактується 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 ...» [249, с.742].

Із зазначеним поняттям тісно пов'язані інші: «професіоналізм», «професійний розвиток», «професійний інтерес», «професійна мобільність», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка» тощо. Зокрема, професійна компетентність визначається як «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця... це сукупність знань і умінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати і прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію ..., включає професійні знання, уміння і навички, соціально-комунікативні й індивідуальні здібності особистості, що забезпечують самостійність у здійсненні професійної діяльності» [249, с.722].

У зазначеному контексті увагу привертає визначення соціальної роботи як однієї з професій соціальної сфери. Це теорія професійної

діяльності, що виникла як результат міждисциплінарних досліджень, завдяки зусиллям педагогів, соціологів, психологів, юристів, філософів, в яких досліджували різноманітні аспекти професійної допомоги клієнтам. Вона заклала фундамент теоретичного обґрунтування допомагаючих професій, зокрема соціономії. ... «Соціономія – це наука, предметом якої є професійна допомога людям, які її потребують. Іншими словами, у центрі уваги цієї діяльності знаходиться соціальний працівник» [386, с. 74].

Згідно класифікації Є. Клімова професії менеджера, психолога, педагога, лікаря, соціального працівника – це типові соціономічні професії. Соціономічні професії передбачають, що сутність фахової діяльності їхніх представників – це активна допомога клієнтам з метою вирішення їхніх болючих проблем. У сучасних умовах це вимагає від представників зазначених професій не лише фахових знань, умінь і навичок, психологічної стійкості, але й, що вкрай важливо, володіння технологіями професійного спілкування, культури поведінки, професійної компетентності тощо [325, с.157].

В. Корнещук стверджує, що «поширення соціономічних професій у сучасному суспільстві й вирішення проблеми професійної надійності фахівців-соціономістів зумовили важливість і необхідність усебічного вивчення професій типу «людина-людина», що відрізняються особливостями предмета труда, засобів, умов, продукту діяльності. Специфіка професійної діяльності в соціономічній сфері полягає в тому, що вона здійснюється в умовах постійного й безперервного спілкування» [347, с.12]. Т. Браніцька вважає, що «більшість дослідників проблеми ефективності професійної діяльності фахівців соціономічних професій звертають увагу на наявність спеціальних здібностей до цього виду діяльності. До загальних здібностей належать: позитивне сприйняття світу; альтруїстична спрямованість особистості; бажання працювати з людьми й для людей; вміння слухати й чути співрозмовника, а також самому зрозуміло й послідовно викладати свої думки; вміння знайомитися й спілкуватися з новими людьми; бажання й схильність організовувати діяльність інших людей» [99, с.50]. Ю. Якуніна

характеризує професійну діяльність зазначених фахівців у вигляді послідовних дій різних суб'єктів: «суб'єкт діяльності — діяльність — суб'єкт (об'єкт) діяльності — навколишній світ». У її побудові суб'єкт діяльності – це фахівець. Він здійснює активну професійну діяльність. Завдяки їй фахівець працює із суб'єктом (об'єктом) діяльності, здійснює діагностику його проблеми, впливає на нього, тим самим допомагаючи клієнту у вирішенні його проблеми, а також опосередковано впливаючи і на соціум» [792, с.93]. На думку Г. Дубчак «діяльність фахівця соціономічних професій 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» [241, с.11]. Відповідно Т. Браніцька вважає, що «до професійно значущих якостей фахівця соціономічної сфери належать: емоційна стійкість, емпатія; рефлексія; спостережливість; уважність; швидкість прийняття рішень; організаторські та комунікативні здібності» [99, с.50]. Доведено (О. Біла), що професійна підготовка фахівців соціономічних професій вимагає постійного оновлення її практично фахового, а також педагогічного, психологічного і культурологічного компонентів, є складною навчальною системою, яка активно модернізується враховуючи не лише суто фахові, а й культурологічні чинники, в тому числі і вплив культурної глобалізації [75].

Серед наукових дисциплін, які активно розробляють загальну теорію використання соціономічних професій, явно виділяється соціоніка. Прихильники соціоніки стверджують, що її роль полягає в допомозі людині правильно оцінити свої можливості та у знаходженні нею адекватних шляхів самореалізації, ефективної професійної діяльності, а також в об'єктивному сприйнятті можливостей і соціального стану оточуючих, щоб мати з ними гармонійні взаємини [495, с.82]. Використання соціоніки як механізму вивчення взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, — як стверджує Д. Литов, — є

цілком можливим. Дослідник вважає, що основними сферами використання соціоніки як інструменту наукового аналізу у педагогіці є сфери професійної підготовки фахівців (дослідження і корекція стосунків між викладачами, студентами і викладачами, розробка моделей професійних стосунків між ними, психологічних тренінгів, терапії, корекції тощо) [433, с.33-34].

В. Крисько стверджує, що «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» [374, с.519]. На думку В. Гуленко та В. Тищенко з допомогою соціоніки можна досліджувати «складові комунікації, типи енерго-інформаційного обміну, великі та малі групи типів, а також інтертипні стосунки» [184, с.274]. Відповідно В. Крисько вважає, що з допомогою соціоніки як наукового інструменту можна аналізувати професійні та культурологічні взаємини між фахівцями і клієнтами, розробляти стереотипні моделі зазначених відносин і взаємодій [374].

На думку прихильників соціоніки соціальні взаємодії і відносини між людьми можна будувати на підставі прогнозування, оскільки існують 16 психологічних типів особистості (соціотипів) (за К. Юнгом). На підставі використання соціоніки взаємодії і взаємозв'язки різних особистостей в процесі здійснення професійних дій можна аналізувати завдяки кореляції ознак типів особистості, тобто виведення їхніх соціотипів. Соціотип у такому контексті виступає як соціально-психологічна (гомеостатична) структура особистості, що визначає певні співвідношення між складовими частинами її психічної сфери – мисленням, сенсорикою, інтуїцією, сферою чуття тощо [184, с.274]. Також В. Гуленко і В. Тищенко стверджують, що соціотип людини, як правило, є майже незмінним, хоч окремі його функції піддаються певним трансформаціям в залежності від перебігу життєдіяльності особистості. Як наслідок можна спостерігати різну варіативність одних і тих же соціотипів,

через що їхня поведінка в аналогічних ситуаціях дещо відрізняється [184, с.274].

Аналізуючи сутність праці фахівців соціономічних професій Р. Каверіна звертає увагу на такі атрибути професійної роботи зазначених фахівців із клієнтами: характеристики індивідуума або соціальної групи (соціальний стан, професія, місце роботи, вік, стать); елементи експресії (особливості сприйняття фахівця соціономічної професії, його мовлення, міміки тощо); індивідуальні особливості (особистісні потреби, інтереси, зовнішній вигляд, одяг тощо); психофізичний стан (стан здоров'я, емоційна стійкість (нестійкість), збудженість, байдужість, врівноваженість тощо) [287, с.65]. Відповідно Т. Браніцька стверджує, що «сучасний фахівець соціономічної сфери має володіти комплексом особистісних якостей, котрі забезпечують ефективне виконання актуальних професійних завдань. Вважаємо, що професійно важливі якості – це особистісні якості, що сприяють успішному оволодінню певною соціальною діяльністю й позитивно впливають на її результативність» [99, с.49].

Американський психолог і соціолог Я. Морено (J. Moreno) в 1948 р. уперше виокремив новий науковий напрям, що вивчає особливості суспільного устрою з позиції психології, тобто соціономію. Він вважав, що соціономія, повинна об'єднувати три дисципліни: соціатрію – науку про групову психотерапію; соціодинаміку, тобто наукову галузь, яка вивчає функціонування соціальних груп і соціометрію – галузь, яка досліджує міжособистісні відносини і взаємодії в соціальних групах [476]. Саме завдяки соціономії відбулося обґрунтування необхідності розроблення технологій як недопущення, так і урегулювання конфліктів соціального та культурологічного характерів. Це викликало попит на фахівців, спроможних здійснити їхнє урегулювання і корекцію на підставі зазначених технологій. 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» [109, с.71].

Враховуючи багатогранність реалізації соціономічних професій особливої уваги потребує уточнення предмету їхнього застосування. На думку Р. Каверіної до зазначених характеристик слід віднести цілі діяльності (надання допомоги, оцінювання ситуації, обслуговування певних потреб); умови праці (режимно-гігієнічні, соціальні, психологічні, побутові, технічні); контакти (вербальні, невербальні); функції (навчання, виховання, медична, побутова допомога). Разом з тим слід констатувати, що соціономічні професії не є однорідним цілим – це різні професії зі своїми особливостями [287, с.72].

Можна стверджувати, що до предмету праці, який дозволяє вивести єдину об'єднану складову слід віднести міжособистісні відносини представників різних етнокультурних спільнот на різних рівнях взаємодії (від особистісного до групового). Відповідно В. Сагатовський стверджує, що «професійна діяльність і відносини між людьми, які виникають при цьому — це два взаємодоповнюючі моменти, суперечлива єдність яких в силах пояснити сутність життя людей в суспільстві» [619, с.54]. А. Каплан вважає, що «базовою основою аналізу міжособистісних відносин є їхнє розуміння в якості міжособистісної взаємодії і спілкування» [306, с.48]. Уточнюючи тісний зв'язок між діяльністю і міжособистісними відносинами дослідник стверджує, що між діяльністю і міжособистісними відносинами суб'єктів цієї діяльності існує тісний діалектичний взаємозв'язок [306].

Взаємодія суб'єктів в процесі професійної діяльності завжди має і суб'єктивні моменти, що дає підстави стверджувати про характер їхнього постійного оновлення, непостійність, і, разом з тим, про цілеспрямованість і прагнення реалізувати заплановане. Професійні взаємовідносини фахівців соціономічних професій із клієнтами повинні завжди бути спрямовані на досягнення позитивних результатів, що і дає можливість реалізувати соціальні сподівання клієнтів. Як стверджує Є. Климов характерною ознакою для представників соціономічних професій в процесі їхньої професійної

діяльності є соціальна взаємодія, оскільки фахова діяльність передбачає професійно спрямовані стосунки між людьми [325, с.207].

Отже аналіз професій типу «людина–людина» дозволяє дійти висновку, що епіцентром фахової діяльності представників соціономічних професій є робота з людьми. Так, Ю. Якуніна вважає, що основною метою зазначеної групи фахівців є соціальний супровід, підтримка, соціальна допомога людям, сприяння у налагодженні міжособистісних взаємовідносин між конфліктуючими людьми, розв'язання конфліктних ситуацій. Це і визначає сутність основних професійних функцій, вони, відповідно до профілю певної професії соціономічної групи, диференціюються і конкретизуються [792, с.43]. «Виходячи із викладеного вище, можна визначити загальний предмет професійної діяльності фахівців соціономічних професій: соціальна взаємодія в суспільстві на мікро-, мезо- і макрорівнях її здійснення («людина – людина», «людина – соціальна група», «людина – суспільство», «соціальна група – соціальна група», «соціальна група – суспільство» [111, с.38].

Перебіг процесу виникнення, оформлення і становлення групи соціономічних професій відповідає процесу розвитку і становлення сучасного суспільства. На їхній стан безперечний вплив мають політичні, економічні, міграційні та інші чинники, які диктують потребу у фахівцях певного профілю, визначають їхні професійні завдання і функції. «Основним 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» [111, с.39].

Відповідно характер професійної діяльності зазначеної групи фахівців визначається конкретними потребами суспільства, його «больовими точками», гострими проблемами людських взаємостосунків. Реалізація їхньої професійної діяльності вимагає вивчення і діагностики, ефективних технологій розв'язання

виявлених проблем і негарздів. Отже визначаючи загальний предмет трудової діяльності фахівців соціономічних професій не варто на ньому надовго зупинятися, а прагнути до конкретизації завдань і функцій спеціальностей соціономічної групи. Це диктує системі вищої освіти при підготовці фахівців соціономічних професій постійного оновлення і модернізації всього навчального процесу.

Таким чином побудова навчального процесу у закладах вищої освіти вимагає конкретизації базових професійних знань, умінь і навичок для кожної спеціальності, а, відповідно розробки відповідних програм для підготовки фахівців до професійної діяльності. Ефективна підготовка майбутніх фахівців обов'язково повинна передбачати формування професійних компетентностей. В умовах перетворення українського суспільства в міжкультурне, крім професійної компетентності все більш необхідною видається і формування міжкультурної компетентності як умови успішної професійної діяльності.

У цьому зв'язку 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» [347, с.17].

На думку Т. Браніцької «аналіз критеріїв, за якими професію відносять до типу соціономічних, переконує, що 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» [99, с.42].

Аналізуючи проблеми пов'язані із діяльністю фахівців соціономічних професій О. Саннікова звертає увагу на невизначеність прогнозування результатів їхньої роботи. Зокрема дослідниця вважає, що суттєвою відмінністю між соціономічними та іншими професіями є те, що фахівці соціальної сфери працюють лише з людьми, з їхніми проблемами, відповідно запланований результат роботи не завжди вдається досягти, він є дещо розмитим, оскільки на процес спілкування між фахівцем і клієнтом (клієнтами) часто впливають непередбачувані чинники. Така непередбачуваність і проблемність у досягненні результату вимагає високого рівня знань, умінь, навичок, а також володіння різного роду компетентностями [628, с. 28].

З нею солідаризується В. Корнешук, На її думку «у соціономічній сфері ефективність діяльності здебільшого 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» [347, с.13].

На підставі аналізу наукових досліджень (О. Біла [75], Т. Браніцька [75], Л. Буркова [111], Г. Дубчак [241], В. Корнешук [347], Н. Романенко [610] та ін.) були визначені чинники, що впливають на ефективність професійної діяльності фахівців зазначеної групи професій. Вважаємо, що до них слід віднести:

- засвоєний комплекс компетенцій (комплекс професійних знань, умінь і навичок) і компетентностей (сформовані особистісні здатності ефективно застосовувати сформований комплекс компетенцій);
- високий рівень відповідальності за результат роботи з клієнтами;
- творчий характер мислення, гнучкість і нестандартність у професійних діях;

-
- наявність досвіду роботи за спеціальністю;
 - високий рівень сформованості морально-вольових якостей;
 - умови праці і особистісне матеріальне забезпечення (житло, фінансове забезпечення);
 - стан особистого здоров'я.

На нашу думку фахівцям соціономічних професій повинні бути притаманні такі особистісні властивості, якості та характеристики особистості:

- сформована здатність до емпатії (співпереживання, співчуття, співучасть), освоєна технологія налагодження довірливих і ділових стосунків із клієнтом;
- професійна упевненість в своїх можливостях і знаннях, адекватна самооцінка, володіння собою, своїм душевним станом;
- альтруїзм як характерна здатність професії (чуйність, людяність, доброта, уважність, тактовність тощо);
- оптимістичний світогляд, ентузіазм, прагнення надати клієнту максимально можливу допомогу;
- толерантність і терпимість у взаємостосунках з клієнтом, гнучкість у спілкуванні;
- психологічні якості (адекватна самооцінка, відповідальність, комунікабельність, постійний самоконтроль, самокритичність);
- психологічні характеристики (спроможність до тривалих психологічних напружень, стресостійкість, терпимість).

На думку М. Мілакової для соціономічних професій характерними є такі особливості: основною сферою професійної діяльності є спілкування і взаємодія. Предмет діяльності – особа або група осіб. Базовою характеристикою зазначених професій є просоціальна активність фахівців зазначених професій [460]. Увагу привертає і висновок Л. Буркової стосовно соціального призначення зазначених професій: «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» [111, с. 72]. «Згідно з цим тлумаченням, фахівці соціономічної сфери реалізують вісім функцій діяльності (організаційна, управлінська, науково-дослідна, розвивальна, корекційна, підтримувальна, проєктивна, комунікативна)» [75, с.49]. На думку С.Вакуленко, соціальна взаємодія між фахівцем соціономічних професій, з одного боку, і клієнтом, з іншого боку, здійснюється через «форму зв'язків, які реалізуються в обміні вміннями, досвідом, навичками, знаннями, вербальними та конкретними діями» [116, с.15].

Аналізуючи професійну діяльність фахівців соціономічних професій ми дійшли узагальнення, що суттєве значення для її осмислення мають поняття «психологічний вплив» і «міжособистісна взаємодія», які мають місце в усіх аспектах означеної діяльності, зумовлюють використання суб'єктами діяльності своїх фахових здатностей і спроможностей. У свою чергу професійна діяльність, її мета і зміст опосередковують цілі і зміст психологічного впливу та взаємодії фахівців і клієнтів.

При цьому варто взяти до уваги, що функціонування фахівців соціономічних професій відбувається на таких рівнях:

- рівні загальних стосунків у соціумі (між окремими соціальними, політичними, громадськими, економічними, етнокультурними і релігійними суб'єктами);

- рівні соціально-трудова взаємодій із суб'єктами (об'єктами) трудової діяльності (із владними структурами, трудовими колективами, соціальними спільнотами, суб'єктами підприємницької діяльності, етнокультурними групами тощо);

- рівні професійних взаємовідносин і взаємодій безпосередньо у трудовому колективі (визначення завдань роботи, організація роботи колективу, обрання стратегії і тактики вирішення професійних проблем, конкретних дій працівників, обмін досвідом роботи, підвищення кваліфікації тощо).

Ми поділяємо наукову позицію Л. Буркової стосовно того, 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 соціологів (термін Л. Буркової) відбуваються у межах професійних функцій і виявляють спрямованість їх здійснення» [111, с.47].

Отже до професійних функцій, які реалізуються в процесі діяльності фахівцями соціологічних професій, можна віднести:

- виявлення гострих проблем сучасного суспільства і розробку можливих технологій їхнього розв'язання;

- уточнення і конкретизація завдань для кожної з професій соціологічної групи;

- експертизу і діагностику міжособистісних проблем окремих категорій населення і окремих осіб;

- освіту і виховання дітей, підлітків і шкільної молоді;

- всебічну підтримку соціально вразливих осіб і груп населення;

- сприяння міжкультурному діалогу представників різних етнокультурних спільнот, вихованню толерантності як особистісної властивості;

- сприяння освоєнню особистістю національних культурних цінностей тощо.

Професійні стосунки як правило реалізуються в процесі спілкування. «Спілкування – це 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» [580, с.232-233]. Філософський аспект дослідження поняття «спілкування» включає в себе його розгляд як способу реалізації суспільних відносин, умови існування соціуму. Особливу роль при цьому відіграє аналіз взаємозв'язку

категорії «спілкування» з такими поняттями як «суспільство», «суспільні відносини», «професійна діяльність» тощо. О. Губіна підкреслює діалогічний характер спілкування, що передбачає взаємодію, взаєморозуміння, взаємовідносини між двома або більше суб'єктами професійної діяльності [181].

Характерною особливістю соціономічних професій є й те, що комунікативна діяльність (спілкування) постає основним засобом реалізації фахової діяльності. Її ще трактують як складну багатоканальну систему соціальних відносин і взаємодій особистостей. На думку Т. Браніцької, «спілкування є засобом та інструментом професійної діяльності фахівців професій соціономічного типу (психологів, соціальних працівників, менеджерів тощо). Предметом професійної діяльності в них є інша людина, і спілкування в цьому випадку виступає основним інструментом соціально-професійної взаємодії фахівця і клієнта. Відтак необхідно враховувати, що процес спілкування може бути пов'язаний з труднощами, бар'єрами, що виникають під час реалізації комунікативної діяльності. Уміння спілкуватися, встановлювати й розвивати взаємини з людьми багато в чому зумовлює успішність професійної діяльності фахівця» [99, с.51].

Аналізуючи роль спілкування в процесі професійної діяльності Б. Паригін вважає, що воно при цьому відіграє роль механізму зараження. На його думку саме механізм зараження забезпечує багатократне посилення емоційних впливів на людей, які між собою спілкуються. При цьому сила наростання і збудження, які власне і створюють психологічний фон зараження, знаходяться в прямій пропорційній залежності від психологічного впливу, яке здійснює одна людина на іншу [524, с.347].

Поняттями, що необхідні для обґрунтування важливості ролі і функцій спілкування в процесі професійної діяльності фахівців соціономічних професій є такі: суб'єкт спілкування (зокрема такі його характеристики як світогляд, розуміння важливості процесу спілкування в фаховій роботі, загальна комунікативність, володіння емпатією тощо); міжособистісна атракція, ціле покладання, предмет

комунікативної взаємодії, засоби реалізації (мовлення, паралінгвістичні та екстралінгвістичні); простір, час, коло спілкування, процес комунікативної взаємодії як сукупність актів комунікації. У своїй сукупності ці поняття характеризують фахову діяльність представників соціономічних професій як соціально-педагогічну систему комунікативного характеру.

Відтак Р. Каверіна стверджує, що діяльність фахівців соціономічних професій має яскраво виражений комунікативний характер, націлена на активну взаємодію з клієнтами, спілкування з ними. Вона особливо підкреслює, що для фахівців соціономічних професій вкрай важливо володіти прийомами і техніками ефективної комунікативної взаємодії з клієнтами, мати з ними довірливі стосунки [288, с.4].

Аналіз діяльності представників зазначеної групи професій дає підстави стверджувати, що характерною особливістю фахової діяльності представників соціономічних професій є насамперед комунікативна діяльність, безпосередня робота з клієнтами. Це ставить підвищені вимоги до майбутніх фахівців, а також до їхніх особистісних властивостей і якостей, вимагає від них високої культури, розуміння всієї складності професії. Отже, для соціономічних професій комунікативна діяльність є пріоритетною, що вимагає насамперед володіння комунікативною компетентністю.

В. Андрієвська вважає, що комунікативна компетентність є особистісно сформованим психологічним комплексом певних складових, які комбінуються і впорядковуються ієрархічно відповідно до специфіки конкретної діяльності. Виникненню комунікативної діяльності передують певна мотивація до неї, налаштованість на ділове спілкування, До наступних етапів слід віднести орієнтувально-діагностичний та виконавчо-операційний етапи. Успішність ділового, фахового спілкування гарантуються фаховими знаннями, уміннями і навичками, а також сформованістю комунікативної компетентності [457, с.33]. Н. Рабецька стверджує, що «комунікативна компетентність майбутніх фахівців соціономічної сфери – це складноструктуроване, полікомпонентне особистісне утворення, що

ґрунтується на сукупності знань, умінь, досвіду організації професійного спілкування і міжособистісної взаємодії на підставі конструктивного діалогу й характеризується здатністю сприймати й розуміти партнерів по взаємодії, застосовувати елементи вербальної і невербальної комунікації, уміннями 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» [583, с.7]. Комунікативна спроможність аналізується А. Кідроном на трьох рівнях: особистісному, поведінковому і пізнавально-оцінковому [319, с.78].

У контексті нашого дослідження увагу привертає поняття «міжкультурна комунікація». Зокрема Н. Чаграк стверджує, що міжкультурна комунікація є соціально-педагогічною умовою формування соціолінгвістичної (тобто комунікативної) компетентності. Дослідниця вважає, що для соціолінгвістичної компетентності характерною є спроможність фахівця переконувати клієнта у чомусь, надавати важливу інформацію саме у потрібному контексті, уміло спрямовувати бесіду в конструктивне русло, давати клієнту час на осмислення почутого, демонструвати повагу до його світоглядних і культурних цінностей, домагатися в бесіді реалізації запланованої мети [748].

Увагу привертає і наукова позиція М. Розанової, яка аналізує проблему міжкультурної комунікації в контексті професійної і соціокультурної діяльності. Так вона стверджує, що досконале володіння фахівцями засобами міжкультурної комунікації сприяють створенню довірливих стосунків між спеціалістом і клієнтом, дозволяє ефективно спілкуватися із представниками різних етнокультурних спільнот, успішно застосовувати різні стратегії поведінки для контакту з ними, визначати особливості національної специфіки у їхній соціокультурній поведінці, сприяти діалогу культур, усувати міжкультурні непорозуміння і конфліктні ситуації [606]. Таким чином предметом застосування соціономічних професій є активна безпосередня робота з людьми, які потребують певної

допомоги, посильний вплив на процеси соціального і культурологічного примирення та порозуміння між різними етнокультурними спільнотами.

В основі діяльності фахівців зазначеної групи професій лежить комунікативна діяльність, соціальні і міжкультурні взаємодії. Доведено, що соціономічні професії – це професії, спрямовані на розвиток суспільства, механізми усунення різного роду негараздів з допомогою професійно підготовлених фахівців. Відповідно на підставі наукових висновків у працях таких дослідників як О. Біла [75], Т. Браніцька [99], Л. Буркова [111], Г. Дубчак [241], В. Корнещук [347], Н. Романенко [610], Н. Серебровська [645], І. Сергієнко [644], І. Тормажевська [712], О. Тюптя [718], О. Чичук [755], Ю. Якуніна [792] та інших ми дійшли висновку, що до професійних умінь фахівців соціономічних професій слід віднести:

- комунікативні уміння, які включають в себе уміння увійти в ситуацію спілкування і встановити контакт, дозволяють здійснити діагностику і розпочати активну співпрацю з клієнтами, стимулюють фахівця до формування комунікативної компетентності, засвоєння технологій міжособистісного спілкування, уміння налагоджувати активну взаємодію із суб'єктом (об'єктом) спілкування, уміння створити для клієнта комфортні умови спілкування, сприяти виникненню у клієнта позитивних емоцій;

- проєктивні уміння, які передбачають визначення загального змісту діяльності. Вони також передбачають трансформацію мети діяльності у конкретні завдання, врахування специфіки інтересів, установок, мотивів та міри їхнього задоволення в клієнта; передбачають визначення методів і засобів досягнення поставленої мети;

- аналітичні уміння – це спроможність до теоретичного аналізу сутності конкретної проблеми, здатність до застосування аналізу і синтезу при опрацюванні можливих варіантів вирішення проблеми; здатність побудувати професійну діяльність на підставі не лише аналізу конкретної проблеми, а й з урахуванням досвіду вирішення аналогічних проблем;

– організаторські уміння (передбачають забезпечення оптимальних умов для плідної роботи, матеріальних і технічних засобів, креативність у прийнятті рішень та виконанні робіт);

– прогностичні уміння (прогнозування у сфері діяльності фахівця соціальної сфери опирається на знання суті проблеми і логіки можливого її вирішення. Вони передбачають уміння сформулювати завдання і мету діяльності, визначення етапів її реалізації, дозволяють спрогнозувати ймовірний результат);

– рефлексивні уміння, які передбачають самоаналіз особистісної професійної діяльності фахівця соціальної сфери на кожному з його етапів, осмислення і аналіз її результатів.

Ознайомлення з науковими дослідженнями зазначених вчених дозволяють дійти висновку, що професійна діяльність фахівців соціономічних професій носить яскраво виражений морально-етичний характер. Отже, головний орієнтир для спеціалістів зазначеної групи професій може мати такий вигляд: допомога клієнтам у ліквідації їхніх проблем і гармонізації їхнього життя. До цього слід додати й інтереси оточуючих клієнтів людей, інтереси суспільства в цілому. При цьому важливо, щоб при наданні допомоги клієнтам враховувалися їхні культурні особливості, сповідувані ними морально-етичні принципи.

Разом з тим у повсякденній професійній діяльності певна кількість фахівців соціономічних професій виконує роль «мудрого порадника» і не намагається розв'язувати більш складне завдання – активізувати творчий потенціал особистості; по-друге, все це загострюється ринковими відносинами, в які часто вступають спеціаліст соціономічних професій (продавець послуг) і клієнт (покупець послуг, який керується принципом: «раз я Вам заплатив, то Ваш обов'язок вирішити мою проблему»). Отже загрозою для фахівців соціономічних професій є реальна небезпека перетворитися на високоосвічених, але черствих і байдужих до чужих проблем спеціалістів, що, безумовно, вплине на якість виконання ними професійних обов'язків.

Соціальна суть соціономічних професій диктує спеціалістам відповідну спрямованість їхньої професійної діяльності. Крім професійної допомоги це повинно бути і співчуття клієнту, співпереживання з ним його проблеми. Фахівець повинен прагнути до досягнення високих професійних результатів, вийти на високий рівень фахових домагань. Для нього повинно стати характерним стилем життя спроможність до конструктивного та морального самовираження, самореалізації, зорієнтованості на творчість, постійне самовдосконалення.

Таким чином, суспільство очікує від фахівця соціономічних професій повної самовіддачі у професійній діяльності, яка охоплює емоційну, моральну, інтелектуальну, культурно-ціннісну сфери, а також сферу міжетнічних і міжкультурних взаємодій та комунікацій. Процес культурної глобалізації, формування міжкультурного суспільства висуває перед фахівцями соціальної сфери нові виклики і ставить нові завдання, що вимагає постійного професійного самовдосконалення.

Отже, зміни, що відбуваються в соціально-економічній і освітньо-культурній сферах вимагають серйозної корекції процесу професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Тому підвищеної уваги потребує проблема не лише якісної перебудови навчального процесу з позицій компетентнісного підходу, підвищення ролі практичної складової професійної підготовки, але й посилення ролі і значення культурологічної складової освітнього процесу, особливо в контексті формування в Україні міжкультурного суспільства.

Наукове осмислення досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій та контент-аналіз навчальних програм з їхньої професійної освіти засвідчив, що завдання формування міжкультурної компетентності як важливої складової майбутньої професійної діяльності у міжкультурному середовищі, в змісті навчальних програм не представлено. Тому можна стверджувати, що при підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах вищої освіти явно недооцінюють процес формування міжкультурного суспільства в Україні та необхідність

підготовки фахівців до роботи у міжкультурному середовищі. Це особливо важливо при підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій, адже саме вони безпосередньо будуть працювати з клієнтами – представниками різних етнокультурних спільнот і груп.

4.2. Професіограма фахівця соціономічної професії в контексті формування міжкультурної компетентності

Фахівці соціономічних професій мають справу з найбільш вірулентними проблемами сучасного суспільства (прояви упередженості, дискримінації, ненависті, екстремізму, міжособистісної ненависті, конфліктності), поява яких пов'язана з соціально-економічними та міжкультурними взаємодіями між представниками різних етнокультурних груп і спільнот. За таких умов здатність розуміти і спілкуватися один з одним у всіх видах культурного різноманіття, толерантно, терпимо ставитися до представників різних народів і етносів є основною передумовою організації ефективного та якісного процесу надання соціальних 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 передбачає необхідність окреслення вимог, які висуваються до представників цієї професійної групи, зважаючи на характеристики та особливості їх майбутньої професійної діяльності, тобто конструювання моделі професійної діяльності фахівців соціономічних професій.

При розробці професіограми майбутнього фахівця соціономічних професій ми опиралися на дослідження фахівців у сфері соціономічних професій. Зокрема на праці О. Білої [75], Т. Браніцької [99], Л. Буркової [111], Д. Годлевської [157], Г. Дубчак [241,

Р. Каверіної [289], В. Корнешук [347], Н. Рабецької [583], І. Тормажевської [712], О. Тюпті [718], О. Чичук [755], Ю. Якуніної [792] та інших.

Проблема професіографії тісно пов'язана з проблемами професійної діяльності. Про це свідчать результати досліджень низки вітчизняних та зарубіжних науковців (О. Алпатова [16], О. Баженов [514], В. Віленський [131], О. Гомонюк [161], Н. Замкова [262], В. Кальниш [514], М. Петренко [534], О. Карпенко [313], Е. Климов [325], М. Левіна [396], І. Мельничук [454] та інших).

Комплексний підхід до вивчення, опису змістово-структурного наповнення професій задля встановлення та визначення особливостей взаємовідносин суб'єкта з компонентами діяльності та її функціональне забезпечення називається методом професіографії. Професіографічний аналіз діяльності дозволяє скласти повне уявлення про специфіку та особливості конкретної професії, окреслити вимоги до професійної підготовки фахівця. Особливо це стало актуальним для майбутніх фахівців соціономічних професій, яким слід готуватися до реалізації професійних функцій у міжкультурному середовищі.

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.

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). 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 та сприяють його професійному зростанню.

Складовою професіограми є *психограма*, що є характеристикою професійно зумовлених особистісних якостей і властивостей, необхідних для успішного виконання тієї чи іншої професійної діяльності. Зміст психограми залежить від професії. Враховуючи складність адаптації до професійної діяльності у міжкультурному середовищі, важливо приділити особливу увагу психограмі професійно важливих якостей для майбутніх фахівців соціономічних професій. У цьому контексті О. Біла стверджує, що майбутні фахівці соціономічних професій повинні бути готовими до проектування власної професійної діяльності, розвивати в собі здатності і спроможності, які й роблять їх успішними фахівцями [75].

У структурі професіограм виділяють специфічні, комплексні, аналітичні та цільові складові. Останні як вузькоспеціалізовані професіограми містять опис однієї або декількох подібних спеціальностей. Залежності 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).

Для пізнання закономірностей та психологічних особливостей професійної діяльності фахівців соціономічних професій, 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 пред'являє ринок праці до конкретних фахівців, вона слугує базою для розробки науково обґрунтованих рекомендацій щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій. З загально-дидактичної позиції, розробка професіограми майбутнього 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 в умовах сьогодення існують різні підходи до розуміння змісту і виокремлення структурних елементів професіограми. Є. Клімов [325] 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. М. Левіна [514] стверджує, що при складанні професіограми варто насамперед провести ґрунтовний аналіз сутності професійної діяльності, здійснити тестування діючих фахівців, ознайомитися з проблемами і труднощами при виконанні тих чи інших професійних завдань.

Натомість, група авторів (А. Єна, В. Кальниш, О. Баженов, І. Хмельницька, В. Кравчук та ін.) в структурі професіограми фахівця виокремлюють такі основні елементи: (1) загальні відомості про професію; (2) зміст професійної діяльності; (3) санітарно-гігієнічні умови та безпеку праці; (4) вимоги до особистості фахівця. Схожими є загальні вимоги для професіограм державного зразка. Зокрема, вона має містити: загальні відомості про професію (професії) (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) [514, с.211].

При складанні професіограми фахівця соціономічних професій ми апелювали до таких правил: специфічність (конкретність) опису певної діяльності; комплексність і динамічність вивчення; системність; ідентичність; використання якісно-кількісних методів.

На основі аналізу наукових доробок дослідників (О. Біла [75], Т. Браніцька [99], Д. Годлевська [157], Г. Дубчак [241], Р. Каверіна [289], В. Корнешук [347], Н. Рабецька [583], О. Тюптя [718], Ю. Якуніна [792] та ін.) вважаємо за необхідне коротко здійснити аналіз найбільш актуальних видів фахової діяльності, вивчити

вимоги, а також висвітлити функції та професійні обов'язки та перелік професійно зумовлених особистісних якостей фахівців соціономічних професій.

Так, до основних професійно зумовлених особистісних якостей фахівців соціономічних професій, спрямованих на формування професійно важливих здатностей і спроможностей до професійної діяльності в міжкультурному середовищі, на думку Г. Дубчак, належать: доброзичливість, витримка у стресостійких ситуаціях, чуйність; уміння легко входити в контакт з незнайомими людьми; здатність порівнювати себе з іншою людиною і проймається її проблемою; уміння стримувати свої емоції і управляти ними; здатність до успішної комунікації; уміння переконувати клієнтів у необхідності тих чи інших дій [241].

У процесі аналізу наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників (О. Біла [75], Т. Браніцька [99], Л. Буркова [111], В. Віленський [131], Д. Годлевська [157], О. Гомонюк [161], Г. Дубчак [241], Н. Замкова [262], Р. Каверіна [289], В. Кальниш [514], Е. Климов [325], Н. Рабецька [583], Г. Слозанська [668], І. Тормажевська [712], та ін.) з'ясовано, що фахівцям соціономічних професій має бути притаманний певний рівень психологічної і дієво-практичної готовності для забезпечення максимальної результативності виконання своїх професійних обов'язків.

Ми поділяємо наукову позицію Т. Браніцької стосовно того, що професійна діяльність фахівців соціономічних професій «належить до групи професій з підвищеною моральною відповідальністю за здоров'я і життя окремих людей, груп населення й суспільства в цілому. Постійні стресові ситуації, в які потрапляє фахівець соціономічної професії, в процесі складної соціальної взаємодії з клієнтами, постійне проникнення в суть соціальних, психологічних чи інших проблем клієнта, особиста незахищеність та інші морально-психологічні чинники негативно впливають на здоров'я фахівців соціономічної професій. Отже, майбутні фахівці соціономічних професій мають бактеризуватися спільними індивідуально-психологічними особливостями та соціальними умовами

професійного самовизначення. До спільних рис належать: соціабельність, орієнтація на процес професійної діяльності, домінування альтруїзму над егоїзмом; домінуючі цінності – здоров'я, впевненість в собі, свобода і матеріально забезпечене життя» [99, с.48-49].

Про посилення відповідальності фахівців соціономічних професій за надання відповідних професійних послуг, допомоги, сприяння клієнтам з врахуванням індивідуальних чи групових потреб, інтересів, проблем кожного окремого отримувача послуги йдеться у дослідженні О. Карпенко. Дослідницею, зокрема, зазначено, що в сучасних умовах фахівців соціальної сфери мають здійснювати професійну діяльність, дотримуючись провідних принципів, 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 [313]. Отже, фахівці соціономічних професій, в тому числі й фахівці соціальної роботи, соціальні працівники, соціальні педагоги, психологи (як типові представники групи соціономічних професій) мають бути готовими до роботи у міжкультурному середовищі та вміти надавати соціальні, соціально-педагогічні, психологічні послуги, що визначені на законодавчому рівні та нормами професійної етики в сучасних умовах, їхніми професійними обов'язками й функціями із врахуванням індивідуальних особливостей кожного клієнта чи групи клієнтів.

Надання соціальних і соціально-педагогічних послуг безпосередньо відтворюється у контексті виконуваних фахівцями функцій. Зокрема Г. Слосанська, на основі аналізу основних моделей соціальної роботи у громаді, специфіки діяльності фахівців соціономічних професій (соціальних працівників), їх завдань, виокремила та схарактеризувала дві групи функції означених фахівців: базисні (діагностична, прогностично-проектувальна, організаційно координаційна, інформаційно-комунікаційна) і спеціальні

(адміністративна, превентивна, посередницька, соціально-терапевтична, реабілітаційна, адвокативна, освітня, соціально-економічна, аналітико-оцінювальна, рекламно-інформаційна, активізаційна, дослідницька) [668]. Їх реалізація залежить від посади та ролей фахівців у територіальних громадах.

В умовах готовності до роботи у міжкультурному середовищі функціональне поле та рольовий репертуар фахівця з соціальної роботи, соціального працівника або соціального педагога буде варіюватися залежно від сфери, напряму їх професійної діяльності, рівня соціальної агенції як провайдера соціальних послуг та категорії отримувачів соціальних послуг. Виходячи з того, що соціальна робота (соціально-педагогічна діяльність) передбачає надання соціальних, соціально-педагогічних і соціально-психологічних послуг різним категоріям отримувачів у міжкультурному середовищі територіальної громади, вважаємо за доцільне, назвати такі: *освітня*, 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-профілактична* – 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 у територіальній громаді, девіантної поведінки її членів; проведення профілактики правопорушень, злочинності, конфліктних ситуацій, інфекційних хвороб, вживання психоактивних речовин тощо серед представників окремих груп, культур; профілактику дитячої бездоглядності та безпритульності; *діагностична* – 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-координаційна* – 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; *комунікативна* – 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; *посередницька або медіаторська* – 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 виділяє чотири групи якостей соціального працівника: (1) якості, що розвиваються і компенсуються; (2) якості, що розвиваються, але не компенсуються; (3) якості, що важко розвиваються у зрілому віці, але не компенсуються; (4) якості, що розвиваються з великими труднощами і досить погано компенсуються [313]. В той час як С. Єлканов, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Р. Овчарова, О. Холостова та інші [504], досліджуючи особистість соціального працівника, виокремлюють три групи особистісно-професійних якостей: (1) професійно-необхідні якості; (2) соціально-психолого-педагогічні якості; (3) якості, необхідні для професійного й особистісного зростання. Натомість Г. Слосанська, на основі аналізу сучасного контексту роботи фахівця, виокремила шість груп якостей, якими вони мають оволодіти у контексті надання соціальних послуг у територіальних громадах: (1) гуманістичної спрямованості (гуманізм,

чесність, емпатія); (2) особистої та соціальної відповідальності (об'єктивність, відповідальність, самокритичність); (3) почуття власної гідності та поваги до інших людей (терпимість, спостережливість, ввічливість); (4) готовності зрозуміти інших і прийти на допомогу (комунікабельність, ініціативність, справедливість); (5) стресостійкість (оптимізм, самовладання, життєрадісність); (6) особистої адекватності та соціальної адаптивності (самооцінка, креативність, прагнення до самовдосконалення, творче мислення) [668]. Ці якості є актуальними і для майбутніх фахівців соціономічних професій, які готуються до професійної діяльності у міжкультурному середовищі.

Аналіз численних підходів до виокремлення та класифікації особистісно професійних якостей та характеристик особливостей професійної діяльності фахівців соціономічних професій дозволяє виокремити професійно зумовлені особистісні якості, які мають бути притаманні представникам означеної професійної групи у контексті міжкультурності бктя сучасної людини. До них відносимо:

- комунікабельність (відкритість і готовність до міжкультурної взаємодії й бажання співпрацювати з представниками різних культур, національностей, етносів, релігійних конфесій);

- гнучкість (здатність адаптуватися до змінних ситуацій міжкультурної взаємодії);

- гуманістичний характер спілкування (прояв поваги до клієнта незалежно від його національності, етнічного походження, щирість, тактовність, доброзичливість, толерантність);

- здатність пристосовуватися до різних культур;

- здатність до міжкультурного діалогу;

- здатність сприймати і використовувати інші моделі поведінки;

- здатність адаптувати спілкування;

- здатність до аналізу;

- спостережливість;

- здатність до побудови довірливих відносин;

- здатність до зміни ставлення і оцінки ситуації;

- культурну чутливість;

- внутрішню стійкість, впевненість у собі, терпіння;

-
- етнічну толерантність;
 - наполегливість та ініціативність;
 - спроможність до співпраці у міжкультурній команді;
 - соціальний та емоційний контроль;
 - здатність до координації /узгодженості/злагожденості, компромісу;
 - здатність до розуміння інших людей та ситуації;
 - емоційні навички, емоційну виразність тощо.

У результаті набуття означених вище навичок та засвоєння особистісно-професійних якостей очікується, що майбутні фахівці соціономічних професій у процесі професійної діяльності будуть здатні:

- гармонізувати відносини у міжнародному та внутрідержавному контекстах;
- толерантно ставитися до іншої культури та її представників;
- ефективно брати участь як в соціальному контексті так і в професійній діяльності;
- ефективно спілкуватися та налагоджувати міжкультурну взаємодію (на основі наявних міжкультурних знань, навичок та ставлень);
- налагоджувати міжкультурну взаємодію;
- бути самодостатніми та ефективними у професійній діяльності та особистісному розвитку;
- проявляти міжкультурну самосвідомість і чітку життєву позицію;
- проявляти міжкультурну ідентичність;
- мати стійке психічне здоров'я та проявляти здатність до адаптації;
- інтерактивно налаштовувати та координувати власну ідентичність;
- знизити рівень невизначеності;
- знати та ідентифікувати культурні відмінності для життєдіяльності і конкурентноздатності в міжкультурному середовищі;

-
- особистісно, сімейно та професійно пристосовуватися до міжкультурного середовища;
 - бути стресостійкими та стабільними в особистісних та професійних стосунках.

Поділяємо наукову позицію Н. Алмазової [14] і Н. Самойленко [626], стосовно того, що міжкультурна компетентність як складова частина професійної компетентності, як аспект індивідуальної свідомості відповідає за конструювання особистістю міжкультурних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи професійною діяльністю, є тим набором альтернативних складових, який необхідний для реалізації професійних функцій.

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 – адаптованості (до різних стилів спілкування та поведінки; пристосування до нових культурних середовищ); гнучкості (вибір та використання відповідних стилів спілкування та поведінки; когнітивна гнучкість); та емпатії, що вестиме до міжкультурної компетентності.

Виходячи із результатів наукових праць дослідників: Н. Алмазової [14], О. Байбакової [42], І. Бахова [51], О. Кричківської [371], Н. Самойленко [626], О. Сніговської [673], С. Радула [585], О. Тищенко [704], А. Токаревої [710], Ю. Халемендик [738], Є. Хачатрян [740], О. Фролової [734] та інших стверджуємо, що міжкультурна компетентність фахівців соціономічних професій 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, 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, змодельювати 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 специфіки професійної роботи з представниками різних етнокультурних спільнот), *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. Як стверджує М. Петренко, маючи відповідний рівень сформованості певної 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 [534].

Зазначимо, що професійні стандарти та вимоги до фахівців соціономічних професій 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, декларація принципів» («Ethics in Social Work, Statement of Principles») [876]. У зазначеному документі наголошено на необхідності дотримання принципів прав людини та соціальної справедливості незалежно від її статусу, етнічного походження або культурних особливостей [876].

З 2018 р. упроваджена в дію «Глобальна декларація етичних принципів соціальної роботи» (Global Social Work Statement of Ethical Principles) (Міжнародної федерації соціальних працівників) [897], 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 до різноманітності.

Означення принципу соціальної справедливості, як одного із базових принципів «Глобальної декларації етичних принципів соціальної роботи» (Global Social Work Statement of Ethical Principles) (Міжнародної федерації соціальних працівників) [897], є підтвердженням того, що в сучасних умовах одним із провідних спрямувань діяльності фахівців соціономічних професій 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 йде мова у «Глобальній декларації етичних принципів соціальної роботи» (Global Social Work Statement of Ethical Principles) (Міжнародної федерації

соціальних працівників) [897] 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 [897].

Виокремлення принципу соціальної справедливості «Глобальній декларації етичних принципів соціальної роботи» (Global Social Work Statement of Ethical Principles) (Міжнародної федерації соціальних працівників) [897] є доказом актуальності питання міжкультурної компетентності та формування у майбутніх та працюючих фахівців соціономічних професій готовності до роботи в означеному вище 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 перед ним з метою визначення його готовності і придатності до професійної діяльності у конкретному середовищі. Вона також лежить в основі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій з метою забезпечення їх готовності і конкурентоздатності до роботи у міжкультурному середовищі.

4.3. Концептуалізація суті та структури міжкультурної компетентності сучасного фахівця 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 [683].

Концептуалізація моделі формування 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 взаємозв'язку складових елементів поняття «міжкультурна компетентність», що відображають можливі тенденції зміни референтного поля об'єктів, що дозволяє продукувати гіпотези про їхню природу і характер взаємозв'язків; спосіб організації, дає можливість 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, з допомогою яких є можливість створити, відобразити картину наукової реальності [1028].

У цьому параграфі на основі опрацьованих нами матеріалів про трактування суті міжкультурної компетентності, особливостей професійної діяльності фахівців соціономічних професій, теорій міжкультурної взаємодії, моделей формування міжкультурної компетентності, нами здійснено спробу концептуалізації моделі міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій, яка б відображала найбільш суттєві та важливі складові (необхідний набір вихідних концептів-конструктів, що дозволили б змодельовати картину реальності досліджуваного феномену).

Як свідчить аналіз опрацьованих нами результатів досліджень щодо розкриття сутності міжкультурної компетентності, дослідники демонструють значну відмінність у підходах, трактуванні суті

досліджуваного явища, 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 міжкультурної взаємодії і моделі формування 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 культурної глобалізації і наростанні міжнаціональних контактів на різних рівнях, питання стоїть так, що міжкультурна компетентність має бути притаманною практично кожному фахівцю, особливо ж 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. Такими, які є найбільш визнаними і найбільш вживаними є визначення, в яких дослідники міжкультурну компетентність трактують як: *здатність* індивіда адаптуватися до соціокультурного середовища (Я. Кім) (Y. Kim) [948] та здійснювати діяльність, що сприяє кооперативним відносинам у всіх типах соціальних та культурних контекстів, де є культурна або етнічна відмінність (Я. Кім) (Y. Kim) [949, с.62]; *здатність* індивіда налагоджувати ефективну комунікацію у міжкультурному контексті (Д. Мацумото) [451]; *здатність* розвивати цілеспрямовані знання і навички, що є необхідними, ефективними та доцільними в міжкультурній взаємодії (Д. Деардорфф) (D. Deardorff) [864];

здатність до налагодження міжкультурного діалогу із представниками різних етнокультурних спільнот (О. Байбакова [42], С. Радул [585], Н. Самойленко [626], О. Тіщенко [705], А. Токарева [710], Ю. Халемендик [738] та ін.).

Інша група дослідників трактує міжкультурну компетентність як рівень розвитку індивіда, на якому він спроможний ефективно та на належному рівні обмінюватись інформацією з представниками інших культур (В. Гудикунст (W. Gudykunst), Б. Хантер (B. Hunter) [861, 905]. Необхідно виділити групу вітчизняних дослідників, які трактують міжкультурну компетентність як інтегративну якість особистості, що формується в процесі професійної підготовки та включає систему знань міжкультурного характеру, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, мультикультурних рис, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для життя й професійної діяльності в міжкультурному суспільстві, проявляється в готовності майбутнього фахівця ефективно виконувати професійні функції в умовах міжкультурного середовища (О. Байбакова [42], І. Бахов [51], С. Радул [585], Н. Самойленко [626], О. Сніговська [673], О. Тіщенко [704], Ю. Халемендик [738], Є. Хачатрян [740] та ін.).

Не варто упускати з уваги факт, що окремі дослідники (Дж. Кестер, Р. Вайсмен і Дж. Сандерс (J. Koester, R. Wiseman, & J. Sanders) вказують на те, що міжкультурна компетентність включає елемент соціального судження, що оцінюється іншими. Дослідники дотримуються позиції, що поєднання самооцінки та оцінки іншими людьми є логічним, а визначення міжкультурної компетентності має охоплювати ефективно (з точки зору суб'єкта) та взаємокорисне (з точки зору інших) спілкування [957].

У контексті осмислення і розробки теоретичних засад формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій на особливу увагу заслуговує модель формування міжкультурної компетентності Б. Шпітцберга (B. Spitzberg) [1025], в якій дослідник наголошує на необхідності трьохрівневого системного аналізу на основі якого доцільно розглядати процес формування міжкультурної компетентності, це індивідуальний, епізодичний та

реляційний рівні. Фактори, що сприяють формуванню міжкультурній компетентності, визначаються з точки зору характеристик, які належать індивідууму (індивідуальній системі), особливостям, що є специфічними для конкретної взаємодії (епізодичної системи), і змінних, які сприяють формуванню зазначеної компетентності у взаємодії з кількома іншими системами (реляційна система).

Нам імponує наукова позиція дослідників Б. Шпітцберга і В. Купаха (B. Spitzberg and W. Cupach) [1025], яка полягає в тому, що комплексна модель процесу формування міжкультурної компетентності потребує концептуалізації таких провідних її складових: афективної, когнітивної (знань), діяльнісно-практичної (навичок, умінь), рефлексивної та очікуваних результатів (ставлення, поведінка і дії).

Структурна модель формування міжкультурної компетентності, розроблена В. Гудикунстом (W. Gudykunst) у 2003 р., включає в себе такі три основні структурні складові: (1) мотиваційні фактори; (2) фактори знань; (3) фактори навичок [905]. Мотиваційні фактори передбачають (характеризують) потреби і мотиви учасників міжкультурної взаємодії, їх соціальні зв'язки, уявлення про себе та відкритість для нової інформації. Фактори знань включають знання альтернативних інтерпретацій та знання подібностей і відмінностей, спільні інформаційні мережі, уявлення про інші точки зору. Фактори навичок характеризують здатність учасників міжкультурної взаємодії адаптувати дії, вчинки, комунікацію, проявляти емпатію, толерантність до викликів і потреб «іншої культури», до багатозначності; видозмінювати способи професійної діяльності і відповідно до вимог і потреб нової («іншокультурної») ситуації оволодівати необхідними новими знаннями і навичками [905].

Деяко іншої позиції дотримуються дослідники К. Кнапп і А. Кнапп-Поттхофф (K. Knapp & A. Knapp-Potthoff) [955; 956], які в структурі міжкультурної компетентності виокремили такі компоненти: афективні (емпатія, толерантність); специфічні (знання своєї та «іншої, чужої» культури); загальні (знання про культуру та комунікацію) та міжкультурну обізнаність. У «Моделі компонентів

міжкультурної компетентності», запропонованій Х. Гамільтоном (H. Hamilton) та іншими (Intercultural Competence Components Model, H. Hamilton) у 1998 р., провідними компонентами міжкультурної компетентності виокремлено ставлення, знання та навички. На думку дослідників власне ці складові визначають рівень сформованості міжкультурної компетентності [911].

У 1998 р. С. Тінг-Тумі і А. Курогі (S. Ting-Toomey & A. Kurogi) при розробці «Моделі міжкультурної компетентності на основі теорії підтримки іміджу» наполягали на зменшенні значення мотиваційних чинників і надання переваги когнітивним, поведінковим та наслідковим чинникам. Ця модель включає вимір розуміння, вимір усвідомленості, навички взаємодії, а також критерії роботи з підтримки іміджу [1043].

Д. Деардорфф (D. Deardorff) на основі використання методу експертних оцінок (метод Дельфі) (Delphi methodology) не тільки обґрунтувала консенсус стосовно трактування поняття міжкультурної компетентності, але й 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». 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 людини. У цій моделі нижчі рівні піраміди (знання та розуміння, вміння та ставлення) розглядаються як основа, фундамент підсилення вищих рівнів (бажані внутрішні та зовнішні результати) [861; 864]. Означена модель, на нашу думку, є вдалою спробою фігурально представити концепцію фундаментальних компонентів та певне їх впорядкування із очікуваним зовнішнім (видимим) результатом. На особливу увагу заслуговує і той факт, що дослідниця в ці компоненти також включає умови.

Зауважимо, що в зарубіжній літературі, окрім вище означених знань, умінь і навичок, як складових міжкультурної компетентності,

дослідники (Дж. Равен (J. Raven) [584], М. Томас (M. Thomas) [877], Д. Мацумото [451]) та інші додають знання у галузі психології, зокрема такі як прояв реакції індивіда на «іншу» культуру й «іншокультурну ситуацію», які отримали назву «міжкультурної сенситивності». Міжкультурна сенситивність, на думку дослідників, передбачає комунікабельність, відкритість і здатність індивіда легко та швидко вступати в психологічно близьку взаємодію з клієнтом/співрозмовником.

На терені пострадянського простору дослідники, у переважній більшості, розглядають міжкультурну компетентність як складне багатокомпонентне особистісне утворення, невід'ємний компонент професійної компетентності. Характеризуючи міжкультурну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, з допомогою яких індивід може успішно спілкуватися з представниками інших культур на усіх рівнях міжкультурної взаємодії, зокрема О. Садохін обстоює наукову позицію про доцільність виокремлення афективних, когнітивних і процесуальних груп структурних елементів міжкультурної комунікації [623]. До афективних елементів науковець відносить емпатію і толерантність, які не обмежуються лише рамками довірливого ставлення до іншої культури, а створюють психологічну базову основу для ефективної міжкультурної взаємодії. До групи когнітивних елементів, на думку дослідника, відносяться культурно специфічні знання, які є основою для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури, базою для запобігання непорозумінь, підставою для зміни власної комунікативної поведінки в інтерактивному процесі. До процесуальних елементів міжкультурної компетентності, згідно наукової позиції дослідника, належать стратегії, які конкретно застосовуються у ситуаціях міжкультурних контактів чи виконання професійних функцій у міжкультурному середовищі.

На думку О. Садохіна формування навичок міжкультурно компетентної 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 [623]. Соціокультурні знання («що») формуються в результаті соціального й особистого досвіду індивіда і складають фонові знання про мультикультурність сучасного світу. Мовні знання («як») є інструментом пізнання своєї та іншої культури, культурних особливостей відповідної країни, тому знання мови представників іншої культури, на думку дослідника, 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 [623].

Аналіз напрацювань з проблеми формування міжкультурної компетентності вітчизняних дослідників (О. Байбакова [42], І. Бахов [51], С. Радул [585], Н. Самойленко [626], О. Сніговська [673], О. Тіщенко [704], А. Токарева [710], Ю. Халемендик [738], Є. Хачатрян [740] та ін.) свідчить про поліваріантний підхід дослідників до трактування її структури. Так, на думку Н. Самойленко, метою міжкультурної освіти є формування міжкультурної компетентності [626]. О. Байбакова стверджує, що міжкультурна компетентність передбачає усвідомлення своїх спонукань (потреб, інтересів, прагнень, ціннісних орієнтацій) до роботи у міжкультурному середовищі та складається з набутих теоретичних знань про етнічну та культурну багатоманітність світу, сформованих умінь побудови позитивної міжкультурної взаємодії з представниками різних етнічних груп та запровадження міжкультурної освіти в закладах вищої освіти України, а також розвиненого у фахівця соціальної сфери комплексу значущих професійно-особистісних якостей, що сприятимуть його успішній професійній реалізації у міжкультурному середовищі [42].

Вітчизняні науковці (І. Бахов [51], О. Кричківська [371], С. Радул [585], Н. Самойленко [626], О. Сніговська [673], О. Тіщенко [704], Ю. Халемендик [738], Є. Хачатрян [740] та ін.) вважають, що, з одного боку, міжкультурна компетентність є відкритою системою, структурним компонентом загальної системи компетентностей,

володіння якими є необхідними фахівцю соціальної сфери в мультикультурному соціумі. З іншого боку, структура міжкультурної компетентності має свої особливості, які зумовлені життєдіяльністю людини. Усі складові елементи міжкультурної компетентності (знання, вміння, навички, здатності, мотиви, цінності, переконання, досвід, особисті якості) взаємопов'язані через поняття культурного й соціального контекстів, тому оволодіння ними має відбуватися комплексно. Якщо контекст культури передбачає знання різних культурно-історичних традицій, моделей культурної ідентичності, то соціальний контекст – знання соціальних умов взаємодії та набуття різних моделей соціокультурної ідентичності. Відтак міжкультурна компетентність є сукупністю здатностей особистості усвідомлено враховувати знання соціального й культурного контекстів у процесі міжкультурної взаємодії. Міжкультурна компетентність трактується вітчизняними та зарубіжними дослідниками як інтегроване, професійно зорієнтоване психологічне утворення, яке містить у своїй ціннісно-мотиваційній структурі такі основні компоненти: (1) когнітивний (пізнавальний), пов'язаний зі знаннями та способами їх отримання; (2) аксіологічний (ціннісний), що визначається мотивами й установками особистості; (3) діяльнісний, пов'язаний з процесом становлення вмінь і навичок на основі отриманих знань та способами реалізації цих умінь.

Ми поділяємо наукову позицію вітчизняних дослідників (І. Бахов [51], О. Кричківська [371], С. Радул [585], Н. Самойленко [626], О. Сніговська [673], О. Тіщенко [704], А. Токарева [710], Ю. Халемендик [738], Є. Хачатрян [740] та ін.), які стверджують, що міжкультурну компетентність фахівців соціальної сфери 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. Отже міжкультурна компетентність є необхідною передумовою здатностей фахівця усвідомлено враховувати знання соціального й міжкультурного контекстів у процесі професійної діяльності.

З точки зору аналізу теорій міжкультурної взаємодії і моделей формування міжкультурної компетентності ключовим поняттям є «міжкультурна взаємодія», що постійно еволюціонує, включаючи осмислення відносин між представниками різних поколінь етнокультурних спільнот; сприйняття (або несприйняття) цінностей інших культур, вірувань, поведінкових моделей з якими людина народжується, проте в сучасних умовах 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) [1026].

Як свідчить аналіз опрацьованих нами матеріалів, 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 набуту якість (властивість), спроможність до чогось [128, с.453]. Аналізуючи здатності А. Фурман стверджує, що вони є інструментом особистісного само конструювання 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) [735, с.99].

Вітчизняний психолог М. Савчин трактує здатності як «спроможності забезпечувати функціонування, становлення та розвиток власного внутрішнього світу (само активність) та власного життя у зовнішньому світі (активність) [618, 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» [618, с.249].

На нашу думку, здатності, які забезпечують формування міжкультурної компетентності це: спроможності, особистісні спонуки до професійного само формування 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 само формування емпатії і її видів (співпереживання, співчуття, співучасть), виникнення рефлексії; спроможності до самотрансценції тощо. Власне тому в процесі концептуалізації і розробки структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій вважаємо, що вживання поняття «здатності» можливе і доцільне в контексті трактування здатності як передумови успішного формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у закладі вищої освіти; здатності як вагомого фактора успішності формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій і здатності як результату процесу її формування.

Аналіз сутності 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. Процес формування міжкультурної компетентності у найбільш узагальненому контексті трактується нами як здатність індивіда засвоювати різноманітні знання міжкультурного характеру, розвивати цілеспрямовані вміння, навички, ставлення, що призводять до змін світоглядних позицій та ціннісних орієнтацій у поведінці і спілкуванні та є ефективними й доцільними у міжкультурній взаємодії в ході виконання професійних обов'язків у міжкультурному середовищі.

Опираючись на огляд проаналізованих найбільш визнаних теорій міжкультурної взаємодії та моделей міжкультурної компетентності, можна стверджувати, що спільними компонентами є афективний компонент: мотивація (умотивованість), знання; уміння та навички; фактори, що впливають на стан міжкультурної компетентності та процес її формування; результати сформованості міжкультурної компетентності (ставлення, поведінка і дії в процесі міжкультурного спілкування).

Ми поділяємо наукову позицію дослідників Б. Шпітцберга (B. Spitzberg), В. Купаха (W. Cupach) [1029] і Д. Мацумото) [451] стосовно того, що комплексна модель процесу формування міжкультурної компетентності потребує концептуалізації таких її складових: афективної (мотиваційно-ціннісної); пізнавально-когнітивної (знань, здатностей пізнавати, вчитися); діяльнісно-практичної (уміння, навички); конативної (рефлексивної), що передбачає комунікабельність, відкритість і здатність індивіда легко та швидко вступати в психологічно близьку взаємодію з клієнтом/співрозмовником) та очікуваних результатів сформованості міжкультурної компетентності (ставлення, поведінка, дії у міжкультурному середовищі).

Як системна якість особистості міжкультурна компетентність зумовлюється мотивами, ціннісними орієнтаціями, знаннями,

вміннями і навичками життєвої і професійної самореалізації та проявляється у сталому інтересі до цінностей «мозаїчної культури», міжкультурного діалогу, у сформованості знань, умінь і навичок, що забезпечують успішність здійснення професійної діяльності у міжкультурному суспільстві.

У нашому дослідженні ми здійснили спробу, на основі узагальнення розроблених дослідниками трактувань суті і складових міжкультурної компетентності та врахуванні особливостей, функцій і ролей професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій, підійти до концептуалізації моделі формування міжкультурної компетентності і спрогнозувати на цій основі власне системне бачення процесу її формування.

Виходячи із особливостей професійної діяльності фахівців соціономічних професій та викликів і завдань, які ставить перед ними сучасне життя, міжкультурна компетентність, як складне інтегративне новоутворення особистісних якостей і властивостей зумовлюється наявністю мотиваційно-ціннісної, пізнавально-когнітивної, діяльнісно-практичної, комунікативної та конативної складових, які лежать в основі забезпечення успішної життєвої реалізації і професійної діяльності в міжкультурному соціумі. Здійснена спроба схарактеризувати виокремлені компоненти міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій через перелік провідних змінних, що зустрічаються в характеристиках (у тому числі і моделях) міжкультурної компетентності у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників.

Мотиваційно ціннісна складова міжкультурної компетентності трактується дослідниками як: *прагнення* долучитися до світової культури; до розуміння процесу формування спроможностей і здатностей міжкультурного характеру у майбутнього фахівця; бажання мати відповідну міжкультурну підготовку; прагнення осягнути і зрозуміти власні культурні корені та потребу осягнути і зрозуміти «іншу культуру»; усвідомлення важливості і необхідності міжкультурного діалогу як інструменту гармонізації міжкультурних взаємин; заперечення ксенофобії та будь яких форм расової

дискримінації (Б. Хантер, Г. Вайт, Г. Годбей) (B. Hunter, G. White, G. Godbey) [926].

Міжкультурна компетентність фахівців соціономічних професій охоплює як професійні, так і соціокультурні мотиви, знання, навички, культурологічні особливості індивідуума, необхідні для успішної взаємодії з представниками інших етнокультурних спільнот у межах фаху, а також самопочуття та само сприйняття 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 контактами з різними людьми, є тим набором альтернативних складових, який необхідний людині для реалізації своїх культурних потреб та інтересів.

Ціннісна компонента міжкультурної компетентності; характеризуються сформованістю у майбутніх фахівців соціономічних професій визнання кожної людини як найвищої цінності незалежно від її національної приналежності, віросповідання, ціннісних орієнтацій; прийняттям соціальної, культурної, етнічної, релігійної різноманітності суспільства тощо.

Пізнавально-когнітивний контекст міжкультурної компетентності особистості дослідниками трактується по різному. Так, В. Гудикунст і Я. Кім (W. Gudykunst & Y. Kim) [906] трактують її як когнітивну комплексність (процес комплексного пізнання). На думку дослідників (В. Гудикунст і Я. Кім (W. Gudykunst & Y. Kim) [906], (Дж. Бієрі (J. Bier) [831] когнітивна комплексність стосується здатності особистості формувати множинні складові перцептивних категорій (категорій сприйняття). Когнітивно комплексна особистість менше спирається на стереотипні узагальнення та є більш сприйнятлива до розуміння й сприйняття інших культур та усвідомлення негативних наслідків расизму (Л. Рейд та Р. Фоелс) (L. Reid & R. Foels) [1003]. Зокрема В. Гудикунст (W. Gudykunst) обґрунтував припущення, що когнітивна комплексність безпосередньо пов'язана з ефективним управлінням особистістю невпевненості та тривожності в процесі міжкультурної взаємодії, що, в свою чергу, сприяє міжкультурній

компетентності (згідно з «Теорією управління невизначеною тривогою») [905].

На основі опрацьованих джерел нами здійснено спробу виокремити провідні знання, які, на думку дослідників, лежать в основі формування і реалізації міжкультурної компетентності і на цій основі схарактеризувати когнітивну складову міжкультурної компетентності сучасних фахівців соціономічних професій. Узагальнений аналіз напрацювань дослідників свідчить, що міжкультурно компетентну особистість характеризують такі знання та світоглядні позиції: усвідомлення та розуміння глобальних проблем і тенденцій розвитку людської цивілізації; різноманітні знання культурологічного характеру, включаючи розуміння ролі та впливу культури на світогляд людини (Д. Деардорфф) (D. Deardorff, 2006 p.) [864]; наявність багатогранного світогляду (множинне бачення світу) (С. Тінг-Тумі і А. Курогі) (S. Ting-Toomey & A. Kurogi, 1998 p.) [1043].

Отже, з певною долею умовності можемо стверджувати, що когнітивно-пізнавальний компонент міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій передбачає наявність у них знань та розуміння глобальних проблем і тенденцій розвитку людської цивілізації; історії культур різних народів; культурних особливостей народів світу та етнічних спільнот; знання і розуміння проблем (викликів) сучасного мультикультурного світу (явища глобалізації, інтеграції, міграції, етнічних конфліктів, поширення явища біженства та вимушеного переселення осіб); знання і розуміння власної культури; здатність до пізнання і розуміння «інших» культур; розуміння викликів мультикультурного соціуму до життєдіяльності особистості і здійснення в ньому професійної діяльності; розуміння важливості міжкультурного діалогу в процесі міжкультурної взаємодії. Діяльнісно-практичний компонент міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій передбачає формування готовності до життєдіяльності і виконання професійних функцій і ролей в умовах міжкультурного середовища при взаємодії з представниками різних культур, національностей,

етнічних груп, віросповідань. Основою діяльнісно-практичної складової міжкультурної компетентності фахівців, закономірно, є знання, вміння і навички. Ми поділяємо наукову позицію дослідників, які вважають, що серед навичок, які мають бути притаманними міжкультурно компетентному фахівцю можна (з певною долею умовності) виокремити навички вищого рівня, які, з одного боку, слугують базою, основою для формування навичок міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій, а, з іншого є їх проявом на мезо- і мікро- рівні їх професійної діяльності. Навичками вищого рівня дослідники вважають: навички соціальної активності (М. Хаммер) (M. Hammer) [912]; навички міжкультурної взаємодії (Дж. Харріс) (J. Harris) [914]; навички (уміння) дивитися на світ очима інших; навички працювати над усуненням упередженості, забобонів та дискримінації; навички соціальної взаємодії (прояв поваги, відповідна поведінка); визнання чужих відмінностей (Б. Хантер) (B. Hunter) [926]; здатність до розуміння інших (Р. Вайсман) (R. Wiseman) [1056]; здатність до координації /узгодженості /злагодженості (В. Купах) (W. Cupach) [860].

До навичок, які є особливо важливими для фахівців соціономічних професій на мезо- та мікро- рівнях дослідники відносять: навички встановлювати міжособистісні стосунки; навички адаптованості (С. Тінг-Тумі і А. Курогі) (S. Ting-Toomey & A. Kurogi) [1043]; навички кооперативності (Г. Вайт) (G. White) [926]; (Б. Шпітцберг і В. Купах) (B. Spitzberg & W. Cupach) [1029]; навички встановлення стосунків, ініціювання розмови; гнучкість у стосунках (Т. Імагорі і М. Ланіган) (T. Imahori & M. Lanigan) [929]; навички слухати, сприймати іншу точку зору; компромісність, у тому числі й гнучкість у виборі та використанні відповідних стилів спілкування та поведінки (С. Тінг-Тумі і А. Курогі) (S. Ting-Toomey & A. Kurogi) [1043]; адаптивність (до різних стилів спілкування та поведінки; пристосування до нових культурних середовищ) (Т. Імагорі і М. Ланіган) (T. Imahori & M. Lanigan) [929]; навички встановлення міжособистісних відносин (Р. Вайсман) (R. Wiseman) [1056]; (М. Хаммер) (M. Hammer) [912].

Конативний (рефлексивний) компонент міжкультурної компетентності передбачає: знання і вміння враховувати, опиратися на культурні відмінності при виконанні професійної діяльності у міжкультурному середовищі (Б. Хантер) (B. Hunter) [926]; здатність до особистої самооцінки, рефлексивність, відкритість до новизни (С. Тінг-Тумі і А. Курогі) (S. Ting-Toomey & A. Kurogi) [1043]; до іншої культури (В. Гудикунст) (W. Gudykunst) [905]; адаптивність, доброзичливість, позитивне ставлення, цікавість до відкриття нового; здатність до аналізу (Д. Деардорфф) (D. Deardorff) [864].

Конативний компонент міжкультурної компетентності передбачає здатність фахівця 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 певних професійних ролей). Конативний компонент 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, вирішення професійних завдань і розв'язання будь яких конфліктів (непорозумінь) на основі взаєморозуміння і базових загальнолюдських і демократичних цінностей. Міжкультурна (міжетнічна) толерантність трактується дослідниками як 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; усвідомлення себе як фахівця і особистості, що є носієм національної культури та одночасно носієм духовних цінностей «мозаїчної культури» (розуміння культурних та національних відмінностей, звичаїв, традицій, обрядів); здатність побачити спільне та відмінне між різними культурами, вміння оцінити

їхні культурні досягнення; спроможність оцінити власну культуру очима представників інших народів.

Комунікативний компонент міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій передбачає комунікабельність (відкритість і готовність до міжкультурної взаємодії й бажання співпрацювати з представниками різних культур, національностей, етносів, релігійних конфесій); гнучкість (здатність адаптуватися до змінних ситуацій міжкультурної взаємодії); гуманістичний характер спілкування (прояв поваги до клієнта незалежно від його національності, етнічного походження, щирість, тактовність, доброзичливість); готовність і здатність до толерантного ставлення до різних культур, до міжкультурного діалогу (В. Гудикунст) (W. Gudykunst) [905]; здатність до побудови довірливих відносин (С. Тінг-Тумі і А. Курогі) (S. Ting-Toomey & A. Kurogi) [1043]; до адаптації спілкування (В. Гудикунст) (W. Gudykunst) [905]. Очікувані результати дослідження ми трактуємо як сформовану здатність до ефективного спілкування з представниками інших етнокультурних спільнот, можливість реалізації сформованої міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій у процесі фахової діяльності у міжкультурному середовищі.

До зовнішніх проявів сформованості міжкультурної компетентності, показників, що характеризують ставлення, поведінку і дії особистості дослідники відносять: міжкультурну життєву позицію; культуру поведінки у міжкультурному суспільстві та ефективну міжкультурну комунікацію (на основі достатнього запасу знань міжкультурного характеру, навичок та ставлень) (Д. Деардорфф) (D. Deardorff) [864]; (Т. Імагорі і М. Ланіган) (T. Imahori & M. Lanigan) [929]; (В. Гудикунст) (W. Gudykunst) [905]; толерантне ставлення до інших культур та їхніх представників; ефективність міжкультурного спілкування (Т. Імагорі і М. Ланіган) (T. Imahori & M. Lanigan) [929]; ефективність міжкультурної взаємодії (Д. Деардорфф) (D. Deardorff) [864]; взаємоповага і стабільність у

різноманітних соціокультурних стосунках (Т. Імагорі і М. Ланіган) (T. Imahori & M. Lanigan) [929].

Внутрішніми показниками міжкультурної компетентності, на думку дослідників, можуть слугувати такі показники: міжкультурна самосвідомість, міжкультурна ідентичність, ціннісні орієнтації міжкультурного характеру, здатність до толерантних стосунків з представниками різних етнокультурних спільнот, психологічна стійкість, інтерактивне налаштування і координація ідентичності (С. Тінг-Тумі) (S. Ting-Toomey) [1039], зниження рівня невизначеності, адаптованість до умов міжкультурної взаємодії (Т. Імагорі і М. Ланіган) (T. Imahori & M. Lanigan) [929].

Поділяємо наукову позицію В. Калініна [298] стосовно того, що соціокультурна компетентність як один із засобів діалогу культур у процесі освоєння іноземної мови відповідає за конструювання особистістю соціокультурних стосунків усіх рівнів, є тим набором альтернативних складових, який необхідний для успішної професійної діяльності у міжкультурному середовищі.

Наявність сформованої міжкультурної компетентності полягає у: повазі (визнанні цінності інших культур, культурного різноманіття); відкритості (готовності до міжкультурного навчання та готовності до взаємодії з представниками інших культур); допитливості і етнічної толерантності. Часто дослідники перераховують певні бажані результати, виходячи із окреслених знань міжкультурного характеру, вмінь, навичок та ставлень для досягнення певних цілей – адаптованості (до різних стилів спілкування та поведінки; пристосування до нових культурних середовищ); креативність (адекватний вибір та використання відповідних стилів спілкування та поведінки); когнітивна гнучкість та емпатія, що сприятиме формуванню міжкультурної компетентності.

Міжкультурна компетентність фахівців соціономічних професій має такі прояви, як: (1) *стратегічний*, що характеризується глобальністю та системністю мислення, здатністю бачити розв'язання проблеми та побудовою ефективних відносин із представниками різних етнокультурних спільнот; (2) *тактичний*, що проявляється в

спроможності до аналітичного мислення та здійснення комплексного підходу до побудови міжкультурних взаємодій і відносин, умінні оволодівати прийомами особистісного самовираження виходячи із особливостей функціонування міжкультурного суспільства, у визначенні та класифікації проблем, розробці варіантів їх розв'язання; (3) *функціональний*, представлений умінням приймати рішення, проявляти ініціативу, гнучкість в роботі, застосовувати технології, пов'язані з професійною діяльністю у міжкультурному середовищі; (4) *управлінський*, що включає організаційний хист, силу переконання, авторитет керівника, поведінку менеджера і проявляється у спроможності проектувати, моделювати і організовувати свою професійну діяльність та своє професійне зростання у відповідності до умов надання соціальних послуг і соціальної допомоги клієнтам – представникам різних етнокультурних спільнот; (5) *ситуаційний*, що передбачає уміння діяти відповідно до міжкультурної ситуації.

Межі міжкультурної компетентності можуть бути окреслені колом спеціальних питань, що визначають широту міжкультурної освіченості фахівців соціономічних професій та сформованості як професійної, так і міжкультурної компетентностей; стосовно своїх професійних завдань, функцій та ролей; у сформованості світоглядних переконань і ціннісних орієнтацій міжкультурного суспільства; в суміжних видах професійної діяльності та суміжних професійних функціях (зокрема, соціальна педагогіка та психологія); в цілях, місії, стратегії своєї діяльності у міжкультурному середовищі.

Погоджуємося з результатами досліджень вітчизняних вчених (І. Бахов [51], О. Кричківська [371], С. Радул [585], Н. Самойленко [626], О. Сніговська [673], О. Тіщенко [704], А. Токарева [710], Ю. Халемендик [738], Є. Хачатрян [740] та ін.) стосовно того, що межі реалізації міжкультурної компетентності поступово будуть зміщуватися у сферу професійної діяльності (по мірі формування в Україні міжкультурного суспільства). Отже, у перспективі, стає можливим формування нового рівня міжкультурної компетентності у фахівців соціономічних професій відповідно до набутого

професійного досвіду. Маючи певний рівень сформованості зазначеної компетентності, фахівець буде осмислювати набутий досвід роботи із представниками різних етнокультурних спільнот, вносити зміни в систему своєї фахової діяльності з тим, щоб піднятися на більш високий рівень професійного становлення та виконання своїх фахових обов'язків у міжкультурному середовищі.

Проаналізувавши різні підходи щодо трактування суті міжкультурної компетентності у науковій літературі зарубіжними та вітчизняними дослідниками та особливості професійної діяльності фахівців соціономічних професій (особливості професійних функцій, ролей, напрямів професійної діяльності, характеристику клієнтів) ми дійшли узагальнення, що міжкультурну компетентність фахівців соціономічних професій можна трактувати як багатокomпонентне професійно зумовлене особистісне утворення, що є результатом відповідної підготовки, самоосвіти, саморозвитку й ґрунтується на засадах умотивованості, визнанні загально цивілізаційних цінностей, теоретичних знаннях та судженнях про мультикультурність сучасного буття і необхідність здійснення професійної діяльності у міжкультурному суспільстві.

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 важливою програм професійної підготовки фахівців соціономічних професій в Україні, їх успішної діяльності у міжкультурному середовищі, однією із запорук гуманізації системи суспільних відносин та інтеграції України у Європейський Союз.

Висновки до четвертого розділу

У розділі схарактеризовано особливості професійної діяльності фахівців соціономічних професій у контексті міжкультурності (допомагаючий і фасилітативний характер діяльності, постійне розширення сфер, напрямів, функціонального поля професійної діяльності; необхідність безпосереднього контактування, спілкування з клієнтами, споживачами послуг; загострення «больових» точок суспільних відносин та проблемних аспектів життєдіяльності окремих громадян (поляризація суспільства, зростання бідності, безробіття, агресії, поведінкових девіацій), що породжує необхідність виконання професійних функцій і ролей з урахуванням міжнародних стандартів та вимог клієнтів/споживачів послуг до якості і результативності їх надання. Це зумовлює необхідність володіння професійними знаннями, навичками та особистісними якостями.

Здійснено аналіз професіограми фахівців соціономічних професій, яку трактуємо як зразок-орієнтир, що містить загальний опис їх професійної діяльності. Складовою професіограми є *психограма*, що є описом професійно зумовлених особистісних якостей, необхідних для успішного виконання професійних функцій і завдань. При укладанні професіограми фахівця соціономічних професій ми враховували: 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 та професійного зростання, характеристику суб'єкта діяльності.

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 самоприйняття особистістю себе в постійно мінливому соціумі;

вона, як аспект індивідуальної свідомості, відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політичним аспектом, є тим набором альтернативних складових, необхідних людині для реалізації своїх соціальних цілей; 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.

У розробленій професіограмі акцентовано увагу на тому, що майбутні фахівці соціономічних професій мають бути готовими до освоєння і сприйняття світоглядних переконань і ціннісних орієнтацій міжкультурного суспільства, бкти спроможними до роботи з представниками різних культур, працювати над актуалізацією уваги суспільства до попередження дискримінаційних ситуацій, сприяти розвитку толерантності і солідарності між людьми різних національностей і віросповідань, створювати оптимальні умови життєвої реалізації і життєдіяльності кожної людини, сприяти гармонізації відносин у міжкультурному соціумі.

Здійснений аналіз теорій щодо трактування суті міжкультурної взаємодії та моделювання міжкультурної компетентності й особливостей професійної діяльності фахівців соціономічних професій в сучасних умовах послужив основою для концептуалізації їх міжкультурної компетентності.

Концептуалізація моделі міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій являє собою схему зв'язку понять міжкультурної компетентності, що відображають можливі тенденції зміни референтного поля об'єктів та дозволяє продукувати гіпотези про їхню природу і характер взаємозв'язків. Власне у процесі концептуалізації ми здійснили проектування розробки структурно-функціональної моделі міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій.

Концептуалізацію моделі міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій ми трактуємо як виокремлення провідних компонентів досліджуваного феномена, їх

характеристик, аналіз провідних чинників (об'єктивного і суб'єктивного характеру) впливу на процес формування та аналіз очікуваних результатів.

Ці матеріали використано під час розробки й побудови системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі їх професійної підготовки у ЗВО.

РОЗДІЛ V

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

5.1. Концепція формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у контексті міжкультурної парадигми освіти

Прагнення України інтегруватися в європейській освітній простір, орієнтація на загальноєвропейські рекомендації та вимоги передбачає реформування вищої освіти, упровадження її міжкультурності, що передбачає організацію освітнього процесу в контексті культурологічної парадигми, засвоєння цінностей культури своєї нації та ознайомлення з культурними цінностями інших народів й етнічних груп.

Аналіз поняття «парадигма» (від грець. *paradiegma* – приклад, зразок, система основних наукових досягнень, на які орієнтується дослідницька практика конкретних галузей знань у певний історичний період) дає підстави стверджувати, що за своєю сутністю культурологічна парадигма освіти – це комплекс змістовно та формально інтегрованих ідей культурологічного характеру, що визначають теоретичні і методологічні засади дослідження, а також базуються на концепціях, які дають можливість вибудовувати нові теорії стосовно професійної і культурологічної підготовки фахівців.

Усвідомити значення і роль освітньої культурологічної парадигми у процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій допомагають результати наукових пошуків як вітчизняних дослідників (О. Байбакова [42], І. Бахов [51], О. Біла [75], Т. Браніцька [99], Л. Буркова [111], В. Корнешук [347], С. Радул [585], Н. Самойленко [626], О. Сніговська [673], О. Тіщенко [704], А. Токарева [710], Ю. Халемендик [738], Є. Хачатрян [740],

Н. Якса [789]), так і зарубіжних (Г. Ауернгаймер (G. Auernhheiver) [806], Л. Арасаратнам (L. Arasaratnam) [803], М. Бірам (M. Byram) [841-844], Дж. Бакстер (J. Baxter) [817], М. Беннет (M. Bennett) [820-825], Дж. Беррі (J. Berry) [830], С. Бочнер (S. Bochner) [833], М. Люстіг (M. Lustig) [971], М. Навас (M. Navas) [985, 986], Л. Самовар (L. Samovar) [1007], Б. Шпіцберг (B. Spitzberg) [1026-1029], Дж. Кларі-Лемон (J. Clary-Lemon) [850, 851] та ін.).

Роль культурологічної парадигми освіти в процесі формування міжкультурної компетентності характеризується такими ознаками:

- зростанням впливу глобалізаційних і міграційних процесів на формування ціннісних орієнтацій і культурологічних уподобань особистості;

- невідворотністю процесу формування міжкультурності буття сучасної людини;

- домінуванням в суспільстві національних духовно-культурних цінностей і морально-етичних принципів;

- зростанням ролі культурологічних чинників в житті суспільства;

- насиченням змісту середньої освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців культурологічним компонентом;

- усвідомленням кожною особистістю взаємозв'язку культури і моралі, цінностей культури й освіти в житті кожної людини та суспільства в цілому.

Важливою у цьому контексті є наукова позиція І. Соколової, яка вважає, що у закладах вищої освіти України все більше вимальовується міжкультурне середовище внаслідок зростання кількості іноземних студентів. Це вимагає значного посилення уваги до проблеми міжнаціональних стосунків та міжкультурності освіти [677, с.128]. У контексті здійснюваного дослідження для нас вагомою є наукова позиція Н. Бордовської, що «культурологічна парадигма у значній мірі орієнтує не на знання, а на засвоєння елементів культури, поведінки, спілкування» [91, с.30].

Розробка концепції формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій зумовлена необхідністю визначення суті теоретичного та методичного компонентів

культурологічного забезпечення процесу професійної підготовки фахівців окресленого профілю, спроможних працювати в умовах міжкультурного середовища, зростання контактів із зарубіжними колегами як з метою обміну досвідом роботи так і ймовірною можливістю працювати у міжкультурній команді. Отже, очевидною постає необхідність посилення культурологічної складової і міжкультурного спрямування освітньо-професійних і освітньо-наукових програм.

Мета наукового пошуку, його науково-теоретичні засади дозволяють схарактеризувати систему міжкультурної освіти майбутніх фахівців соціальної сфери на *методологічному, теоретичному, методичному і практичному* рівнях, що дає підстави обґрунтувати концептуальні засади дослідження. Провідна ідея базується на усвідомленні того, що формування майбутнього фахівця, спроможного ефективно виконувати свої професійні обов'язки в сучасному міжкультурному середовищі, нерозривно пов'язана із становленням міжкультурності сучасного буття.

Методологічний рівень дозволяє простежити взаємозв'язок та взаємодію загальнонаукових підходів побудови системного формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери, а саме: *системного*, що дає можливість проаналізувати роль системи у забезпеченні ефективного формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців; *культурологічного*, який є базовим рівнем спрямування молоді до формування національної ідентичності і водночас до гармонійного співіснування з людьми інших національностей; *аксіологічного*, що дає підстави для визначення особливостей формування ціннісних орієнтацій і світоглядних переконань у майбутніх фахівців у процесі їх професійної підготовки; *акмеологічного*, який дозволяє простежити формування міжкультурної компетентності як складової частини становлення професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, як інструмент професійного самовдосконалення, корекції їхнього міжкультурного саморозвитку; *компетентнісного*, що лежить в основі переорієнтації системи професійної підготовки із трансляції

знань на створення умов для засвоєння комплексу компетенцій і компетентностей, формування особистісно-психологічного механізму їх реалізації в професійній діяльності; *особистісно-суб'єктного*, що дає змогу студенту обрати індивідуальну траєкторію професійного формування; *соціально-психологічного*, який покладено в основу створення особливого діяльнісно-рефлексивного стану самосвідомості; соціально-психологічної атмосфери довіри і взаєморозуміння; ділового характеру взаємовідносин між викладачем і студентами, формування соціально-настановних та ціннісно-спрямованих схильностей у студентів мультикультурного характеру. Суттєву роль у нашому дослідженні відіграє *комунікативний підхід*, особливо його культурологічний аспект та *синергетичний*, що розкриває вплив випадковостей колективної та індивідуальної взаємодії студентів як основи міжкультурних зв'язків. Об'єднуючим всі методологічні підходи вважаємо *міжкультурний підхід*. Виокремлення зазначеного методологічного підходу зумовлене процесами формування міжкультурного суспільства, його духовно-культурних цінностей, прагненням до створення в Україні нового демократичного співтовариства європейського типу. Кожний із зазначених загальнонаукових підходів сприяє формуванню міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Дослідження взаємозв'язків і взаємозумовленостей означених підходів свідчить, що системне формування міжкультурної компетентності майбутнього фахівця соціономічних професій, його емоційно-ціннісної, когнітивної, вольової сфер, професійних якостей і властивостей, духовно-культурного потенціалу, набуття й збагачення досвіду роботи у міжкультурному середовищі є можливим завдяки упровадження міжкультурної освіти.

Теоретичний рівень дослідження дає можливість провести аналіз концепцій міжкультурної освіти, теорій мультикультуралізму і міжкультурної взаємодії, моделей формування міжкультурної компетентності; дозволяє визначити їх провідні ідеї, основні поняття, що лежать в основі осмислення процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Це дає

можливість здійснити науковий опис досліджуваного феномена, його аналіз, узагальнення й синтез, а також обґрунтувати систему формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО та визначити організаційно-педагогічні умови її ефективного функціонування. Реалізація зазначених системи і організаційно-педагогічних умов базується на: концепціях мультикультуралізму, міжкультурної освіти, «культурних розбіжностей», взаємозв'язку культури і моралі, духовної діяльності і становлення особистості.

Методичний рівень передбачає методичне забезпечення процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій (мета, зміст, технології, форми, методи, засоби), що сприяє формуванню у студентів міжкультурної компетентності; розробку та експериментальну перевірку ефективності реалізації системи і організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах вищої освіти України.

Технологічний рівень формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах вищої освіти України передбачає розробку і реалізацію навчально-методичного і змістово-технологічного забезпечення навчальної, практичної, науково-дослідної, виховної і самоосвітньої діяльності студентів; реалізацію організаційно-педагогічних умов ефективного функціонування системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій (умотивованість до навчання і професійної діяльності у міжкультурному середовищі; створення міжкультурного освітнього середовища у ЗВО; забезпечення активного саморозвитку і самовдосконалення майбутніх фахівців через використання та інтеграцію інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій); навчально-методичного і змістово-технологічного забезпечення досліджуваного процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців у ЗВО; моніторинг

та оцінку сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців у ЗВО.

Методологічна основа дослідження базується на положеннях гуманістичної філософії; теорії про загальний зв'язок, цілісність і взаємозалежність явищ сучасного світу; фундаментальних положеннях теорії наукового пізнання; філософських ідеях сталого розвитку; концепціях міжкультурної комунікації; принципі мультикультуралізму, теорії взаємозв'язку освіти, мови й культури; а також на застосуванні різних підходів до вивчення проблеми дослідження: системного, культурологічного, аксіологічного, акмеологічного, діяльнісного, особистісно-суб'єктного, синергетичного, комунікативного, соціально-психологічного, міжкультурного та компетентнісного.

Нормативна база дослідження: Конституція України (1996 р.), положення Законів України “Про вищу освіту” (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), Закон України “Про національні меншини в Україні” (1992 р.), «Декларація прав національностей України» (1991 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.); Постанова Кабінету Міністрів України «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти», стандарт вищої освіти зі спеціальності 231 Соціальна робота та галузі знань 23 Соціальна робота для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти та інші документи.

Міжкультурна освіта постає як культурологічний компонент загальноосвітньої системи закладу вищої освіти, що вимагає внесення відповідних коректив у зміст навчально-виховного процесу, у взаємини між студентом і викладачем. Викладачам необхідно посилити викладання учбового матеріалу на принципах культуровідповідності, з врахуванням наявності етнокультурних ціннісних орієнтацій не лише представників етнічних меншин, які є громадянами Української держави, але й іноземних студентів, а також

в перспективі іммігрантів і біженців. Зазначений процес повинен базуватися на принципах міжкультурного діалогу, шанобливого ставлення до духовно-культурних цінностей різних етносів, їхніх релігій, історії, національних особливостей. Завдання міжкультурної освіти майбутніх фахівців соціономічних професій полягають у всебічному засвоєнні знань студентами міжкультурного характеру, освоєнні методики міжкультурної взаємодії із представниками різних етнокультурних спільнот і груп. Не менш важливе значення має і освоєння технології комунікативної діяльності в міжкультурному середовищі, вивчення іноземних мов, особливо англійської як засобу ефективного налагодження міжособистісних відносин із представниками різних етнокультурних спільнот і груп.

Упровадження міжкультурної освіти має втілюватися в практику навчально-виховного процесу насамперед на засадах компетентнісного підходу. Зокрема Т. Олійник розглядає компетентнісний підхід як спрямованість навчально-виховного процесу на формування різного роду компетентностей. У результаті навчання у майбутнього фахівця має бути сформована професійна компетентність, що є, на думку дослідниці, – сукупністю різних компетентностей, базовою основою професійно спрямованих якостей особистості [512, с. 69].

Базуючись на засадах компетентнісного підходу в трактуванні Л. Філатової [725] вважаємо за доцільне уточнити, що це – поступова зміна пріоритетів в навчанні: перехід від засвоєння знань до створення навчальних ситуацій, які спонукають студента до оволодіння комплексом компетенцій і формування відповідних компетентностей. Компетентнісний підхід вимагає інтерактивних форм навчання, активної співпраці викладачів і студентів, формує здатність майбутнього фахівця до ефективного використання набутих компетенцій в умовах конкретних професійних ситуацій; він дозволяє вибудувати нову парадигму освіти: засвоєння компетенцій і формування компетентностей як механізму підготовки до професійної діяльності; зв'язок компетенцій і компетентностей є

органічним і нерозривним, включає в себе мотиваційну, соціальну, когнітивну, операційно-технологічну і поведінкову складові.

Б. Ельконін стверджує, що компетентнісний підхід ставить на перше місце не інформованість і набір знань того, хто навчається, а вміння розв'язувати проблеми, які виникають: у життєвій практиці при виконанні соціальних ролей, професійній діяльності, виборі способів розв'язання конфліктів, у взаємодіях і міжособистісних стосунках [782, с.27]. До складових компетентнісного підходу в системі вищої освіти, на нашу думку, можна віднести: орієнтацію на засвоєння ключових компетенцій як базової основи підготовки фахівців соціономічних професій; формування компетентностей як особистісно-психологічних механізмів застосування компетенцій у повсякденній професійній та іншій діяльності. Це вимагає кардинальної зміни в сутності навчання – перенесення акцентів з поінформованості студентів на оволодіння компетенціями; на вміння використовувати освоєні компетенції в ході професійної діяльності завдяки сформованим компетентностям. Зазначені зміни в організації навчально-виховного процесу вимагають розробки і стандартизації ключових компетенцій і компетентностей, освоєння їх викладачами і студентами, активного апробування в ході практичних занять і навчальних практик, а також в ході професійної діяльності фахівців соціальної сфери. На думку Л. Данильчука що до базових особистісних компетенцій слід віднести: соціально-світоглядну компетенцію (засвоєний комплекс знань, уявлень, переконань світоглядно-соціального характеру), яку дослідник ще трактує як активну громадянську позицію; когнітивну компетенцію (засвоєний комплекс знань, умінь і навичок професійного характеру); аксіологічну (сформовані духовно-ціннісні орієнтації); правову (знання правового характеру, модель особистісно-психологічних стандартів поведінки в різних життєво-правових ситуаціях); соціальну (сформована здатність до адаптації, вміння критично аналізувати різні життєві ситуації і приймати адекватні рішення); міжособистісну (сформована здатність розуміти інших людей, прогнозувати їхню поведінку, бачити потреби інших людей, вникати в їхню суть);

компетенцію особистісного самовдосконалення (сформована потреба до постійного саморозвитку, самовдосконалення, спроможності до адекватної самооцінки, самоконтролю) та інформаційну компетенцію (сформована здатність до активного пошуку і обміну інформацією, потреба у комунікативній діяльності) [204, с.373-374]. І. Плужник вважає, що основним результатом міжкультурної освіти є формування міжкультурної комунікативної компетенції як базової основи професійної і міжкультурної компетентностей майбутніх фахівців гуманітарного профілю [543].

У контексті аналізу компетентнісного підходу нашу увагу привернула концепція Дж. Равена [584], в якій обґрунтовано ідею компетентності як складного сформованого комплексу набутих особистістю здібностей, якостей, ціннісних орієнтацій [584, с.149]. Дослідник значну увагу приділяє взаємозв'язку професійної діяльності і наявності компетентностей, стверджує, що її ефективність прямо залежить від рівня сформованості компетентностей [584, с.148]. Дж. Равеном, зокрема, розроблено тридцять сім видів компетентностей, серед них такі: здатність до реалізації особистісних цінностей і установок; – спроможність до самоконтролю, ефективної самоорганізації власної діяльності; використання емоцій як інструменту розв'язання різноманітних проблем; прагнення до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації; прагнення до вироблення умінь і навиків технології взаємопорозуміння із оточенням; – самодостатність і впевненість в собі як успішні складові професійної діяльності; зібраність і самоконтроль як риси характеру; спроможність до адаптації і пристосування в любых умовах життєдіяльності; відповідальність і спроможність до вольових дій; спроможність до прогнозування власного майбутнього; здатність до аналізу і швидкого прийняття рішень; увага до дрібниць і усвідомлення їх ролі в успішній діяльності; наявність засвоєних знань як базової основи успішної професійної діяльності; критичність мислення і спроможність коректувати свої дії; спроможність до сприйняття і реалізації різних ідей; готовність до реалізації важливих проектів; – схильність до дій,

які вносять зміни в оточуюче середовище; – готовність покладатися на суб'єктивні оцінки в процесі різних видів діяльності; цілеспрямованість в діях і намірах; схильність до впровадження нових підходів в процесі професійної діяльності; цікавість до нововведень у професійній діяльності і можливості їхнього використання у своїх діях; виявлення ставлення оточуючих людей до інновацій і використання зазначеного ставлення у власній професійній діяльності; перспективність мислення, наявність спроможності до прогнозування; – спрямованість на успіх, наполегливість і рішучість у діях;– ефективність у використанні ресурсів; – довірливе, але разом з тим і принципове відношення до людей;– дотримання домінуючих в суспільстві правил і норм поведінки як умови існування цивілізації; здатність аналізувати і приймати рішення; спроможність брати на себе персональну відповідальність; досягнення запланованої мети як домінуючого принципу свого життя; здатність спонукати інших людей до ефективної взаємодії; здатність слухати інших людей і враховувати їх думку в особистісній діяльності; прагнення до об'єктивної оцінки особистісного потенціалу співробітників; – готовність прийти на допомогу іншим людям; толерантність в оцінках інших точок зору, спроможність до компромісів; здатність ефективно працювати як в ролі підлеглого, так і в ролі начальника; здатність терпимо вислуховувати різних людей; – спроможність толерантно оцінювати звички і спосіб життя різних людей; спроможність до сприйняття різних політичних уподобань, крім радикально-терористичної спрямованості, категоричне не сприйняття расизму і ксенофобії, готовність до взаємодії з представниками інших національностей [584, с.281-296].

У контексті осмислення і розробки концепції формування міжкультурної компетентності нашу увагу привернула наукова позиція А. Тупчій, яка стверджує, що «поняття «компетентність» і поняття «компетенція» тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені, причому компетенція є... базовою основою реалізації компетентності» [715, с.44].

Не менш важливими для обґрунтування концепції є розмірковування Н. Болубаш про те, що «формування компетентності не є результатом тільки навчання у закладі вищої освіти, а є, швидше органічним поєднанням навчання (як освоєння певної суми професійно спрямованих знань, умінь і навичок) із процесом саморозвитку особистості, складним синтезом інтеріоризації навчальних зусиль із освоєнням цінностей і реалій сучасного суспільства» [90, с.87]. Увагу привертає і наукова позиція Т. Маслової, яка вважає, що «... поняття «компетентності» пов'язане, перш за все, саме з діяльністю, із здатністю виконувати певні професійні дії, в основі якої лежать необхідні професійні знання та уміння. Компетентність передбачає наявність у людини внутрішньої мотивації до якісного виконання всіх професійних завдань, наявність професійних цінностей» [447, с.59]. У контексті висловлених положень особливої уваги заслуговує наукова позиція В. Бітюк та М. Ільязової, які вважають, що компетенція реалізується суб'єктом в процесі професійної діяльності за допомогою механізмів самореалізації, який вони трактують як компетентність суб'єкта [281, с.29].

Базуючись на зазначених ідеях ми вважаємо, що міжкультурна компетенція – це певна освітньо-професійна вимога (норма, стандарт) до освітньої підготовки майбутнього фахівця соціономічних професій; набір або комплекс заздалегідь визначених професійно спрямованих знань міжкультурного характеру. Відповідно міжкультурна компетентність – це інтегрована сукупність особистісних і професійно спрямованих якостей і властивостей особистості, сформованих ціннісних орієнтацій і світоглядних переконань, що дають можливість фахівцю соціономічних професій ефективно здійснювати професійну діяльність у міжкультурному середовищі.

У своєму дослідженні Л. Черній на основі узагальнення напрацювань вітчизняних і зарубіжних дослідників визначає компетентність як інтеграцію знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, досвіду і поведінки у міжкультурному суспільстві, яка

індивідуалізує виконання конкретного завдання; має рухливу структуру і залежить від суспільних та особистих потреб; належить до загальних характеристик особистості й акцентує увагу на професійному вдосконаленні впродовж життя людини [753, с.14].

Процес єднання націй на базі демократичних цінностей потребує формування фахівця соціономічних професій нового типу – людини здатної до ефективної фахової діяльності, до життя за принципами гуманізму, людяності, свободи і справедливості. Перед системою вищої освіти постає завдання не лише допомогти студентам стати висококваліфікованими спеціалістами, але й допомогти їм освоїти вершини духовно-культурних цінностей, сформуванню прагнення до взаєморозуміння, толерантності у стосунках з представниками інших етносів, ефективної співпраці з фахівцями з країн Європейського Союзу.

Центральною ідеєю підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій постає пріоритет соціально-мотиваційних чинників і засвоєння духовно-культурних здобутків людства, методологічна переорієнтація освіти на особистість майбутнього спеціаліста, на забезпечення активної пізнавальної позиції суб'єкта навчання; методологічне, дидактичне і методичне забезпечення навчально-виховного процесу. Реалізація компетентнісного підходу передбачає створення у закладі вищої освіти умов для самореалізації, самовизначення студента в просторі міжкультурного суспільства, які б сприяли розкриттю творчого потенціалу особистості, формуванню нестандартного мислення, ціннісних орієнтацій і моральних якостей з подальшою їхньою актуалізацією в професійній діяльності. Загалом компетентнісний підхід сприяє кардинальній перебудові навчального процесу в системі вищої освіти, зокрема він спрямовує навчальний процес на формування компетенцій і компетентностей. Таким чином компетентність ми розглядаємо як володіння певними компетенціями, їхню реалізацію в процесі професійної діяльності. Націленість на формування міжкультурних компетенцій і компетентності передбачає зміну поглядів тих, хто їх продукує на мету своєї діяльності. Це вимагає упровадження концепції міжкультурності освітнього процесу

через гуманітаризацію освіти, створення середовища освітянської міжкультурності. Процес формування міжкультурних компетенції і компетентності повинен охоплювати не лише набуття знань, умінь і навичок, а й його духовно-моральну сферу, активно впливати на зміни в особистісних ціннісних орієнтаціях і світоглядних переконаннях.

Аналізуючи поняття «компетентність» Н. Довмантович стверджує, що у зв'язку зі зміною парадигми освіти і зміщенням акценту з освітньої діяльності (освоєння знань в процесі навчання) на самоосвітню, невід'ємною складовою професійної компетентності фахівця постає самоосвітня компетентність» [227, с.28]. Відповідно ми прослідковуємо органічний взаємозв'язок між формуванням міжкультурної і самоосвітньої компетентностей, адже важливий акцент у формуванні міжкультурної компетентності приходить саме на самоосвітнє опанування цінностей і ціннісних орієнтацій міжкультурного суспільства із відповідним освоєнням технологій надання соціальних і психологічних послуг клієнтам – представникам різних етнокультурних спільнот і груп в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти. Таким чином, самоосвіта постає необхідною складовою процесу формування міжкультурної компетентності. На думку В. Прокопюка, самоосвіта – це процес само формування і особистісного самовизначення у життєвих і професійних пріоритетах [577, с.13]. Т. Борисова розглядає самоосвіту як цілеспрямовану діяльність особистості по самостійному освоєнню певного об'єму інформації навчального характеру, обрання форми реалізації пізнавальної активності у відповідній сфері здобуття професійних знань [95, с.9]. Відповідно Г. Коджаспірова стверджує, що самоосвіта, як форма здобуття професійних знань, вимагає для їхнього здобуття спеціально організованої пізнавальної діяльності, чіткого плану послідовного засвоєння певного об'єму знань. Стимулом до самоосвітньої діяльності студента виступають мотиви, які виникають під впливом зовнішніх чинників (суспільних потреб, а також як наслідок необхідності самостійного опрацювання значної кількості інформації професійної спрямованості) [332, с.81].

Базуючись на зазначеному стверджуємо, що самоосвітня діяльність є ефективним засобом формування міжкультурної компетентності, а чинником який стимулює самоосвітню діяльність виступають вимоги міжкультурного суспільства до фахових здатностей і спроможностей майбутніх фахівців соціономічних професій. У цьому контексті вважаємо, що формування міжкультурної компетентності є результатом поєднання учбової діяльності (освоєння відповідного об'єму знань, умінь і навичок під керівництвом викладачів – навчальний процес) і самоосвітньої діяльності студентів (магістрантів) як наслідок не лише впливу вузівських вимог до підготовки фахівців, але й загальних суспільних вимог міжкультурного суспільства до особистості фахівця соціономічних професій. Відповідно, міжкультурна компетентність в значній мірі постає як самоосвітня компетентність міжкультурної спрямованості. Важливою є позиція, що міжкультурна компетентність формується в результаті цілеспрямованих спільних зусиль викладачів і студентів в рамках реалізації освітніх програм і самостійних дій студентів, які самостимулюються, самоорганізуються і самоактуалізуються.

До змісту міжкультурної компетентності слід віднести:

- спроможність успішно поєднувати освоєння знань, умінь і навичок в межах реалізації освітніх програм із здатністю самостійно контролювати хід особистісного освоєння цінностей міжкультурного суспільства;
- потребу в інтеріоризації духовних цінностей інших культур;
- уміння поєднувати інформацію професійного і міжкультурного спрямування для особистісного інтелектуального розвитку;
- спроможність до особистісного моніторингу досягнутих результатів (освоєння культурологічних складових різних освітніх програм) і самоосвітньої діяльності культурологічного характеру, яка не завжди прямо пов'язана із професійною підготовкою, але є важливою у контексті майбутньої професійної діяльності, зокрема в плані надання соціальних і психологічних послуг клієнтам – представникам різних етнокультурних груп.

Отже, міжкультурну компетентність ми розглядаємо як складову частину професійної підготовки, а також як результат саморозвитку, самовдосконалення і самоактуалізації особистості майбутнього фахівця соціономічних професій, важливий засіб готовності фахівця до професійної діяльності у міжкультурному середовищі. Оволодіння комплексом знань, умінь і навичок (стандарт міжкультурної компетенції) можливе лише через їхню інтеріоризацію, тобто завдяки інтенсивній роботі, через активну пізнавальну діяльність. Процес формування міжкультурної компетентності повинен набути особистісного життєвого сенсу, який поєднує розум, почуття і волю та реалізується у спрямуванні творчої пізнавальної активності на нові ціннісно-культурні орієнтири, визнання і сприйняття духовно-культурних здобутків інших народів. На нашу думку в цьому процесі повинні бути задіяні всі три типи мисленнєвої діяльності: наочно-дійовий, чуттєво-образний і понятійно-логічний.

Важливу роль в процесі формування міжкультурних компетенції і компетентності має відігравати діалогічність освітнього процесу. На думку Г. Радчук саме активність комунікативної діалогічної взаємодії викладача і студента «інтегрує культурологічні, аксіологічні, екзистенціальні, феноменологічні уявлення про засвоєння знань на ціннісно-смысловому рівні та цілісне професійне становлення особистості в освітньому середовищі вишу. Усе це сприяє становленню нових смислових структур, котрі раціоналізуються, емоційно проживаються учасниками процесу, наповнюються та осмислюються. У цій ситуації і педагог, і студент починають взаємодіяти у єдиній самоорганізованій системі, що спрямована на спільний пошук щодо досягнення освітнього змісту. Змінюється сам характер навчання – це вже не трансляція знань, а когерентне індукування смислорозуміння світу» [586, с.289].

Однією з проблем, які потребують осмислення, є проблема внесення змін у процес формування Я-концепції особистості. На нашу думку основними умовами її розвитку є усвідомлення залежності реалізації професійної діяльності у міжкультурному суспільстві від рівня сформованості міжкультурної компетентності; стабільна

психологічна готовність до самопізнання, саморозкриття, самовдосконалення; наявність позитивної адекватної самооцінки свого ставлення до духовно-культурних здобутків інших народів та усвідомлення необхідності і спроможності до бажаних культурологічних змін власних ціннісних орієнтацій.

Ми розглядаємо внесення змін у формування Я-концепції особистості міжкультурного характеру як процес, який має форму не завжди усвідомлюваного діалогу внутрішнього світу особистості із духовно-культурними цінностями інших етносів. Виникає Я-концепція особистості міжкультурного характеру на підставі співвіднесення власного життєвого досвіду контактів з іншими культурами, з професійними контактами із представниками цих культур, що потребує від майбутнього фахівця соціономічних професій самоконтролю та рефлексії власних вчинків і дій та взяття на себе відповідальності за вирішення їхніх проблем. Зокрема, О. Гура стверджує, що «в процесі професійного становлення особистості, розвитку її професійної самосвідомості Я-концепція трансформується під впливом певних нормативних умов реалізації провідного типу життєдіяльності» [187, с.151].

Зазначене дає нам підстави допускати, що формування Я-концепції особистості міжкультурного характеру дозволяє конкретизувати сферу реалізації індивідуумом свого ставлення до духовно-культурних цінностей інших народів. Отже, Я-концепція особистості міжкультурного характеру виступає як особистісно-ціннісний феномен, що відображає основні цінності «мозаїчної культури», він органічно поєднується із професійними знаннями, вміннями і навичками майбутнього фахівця соціономічних професій. Все це дозволяє стверджувати, що виникнення нової Я-концепції особистості майбутнього фахівця соціономічних професій є базовою особистісно-психологічною основою формування міжкультурної компетентності.

У контексті дослідження проблеми формування міжкультурної компетентності нашу увагу привернули положення, сформульовані у концепції становлення ціннісно-сислової сфери особистості

майбутнього фахівця (Г. Радчук). Так, зокрема, дослідниця стверджує, що «самовизначення є рушійною силою, активним діяльнісним началом, що забезпечує самодетермінацію та організацію діяльності особистості, є основним механізмом саморозвитку, самореалізації і самоактуалізації особистості. Уточнено, що для самовизначення характерними є два вектори спрямованості особистості: а) на самопізнання, самоусвідомлення і самоідентифікацію (особистісний самоаналіз свого ставлення до себе); б) уточнення власних цілей у життєдіяльності, їхньої значущості» [586, с.107-108].

Міжкультурна компетентність фахівця соціономічних професій включає в себе такі базові складові:

– *міжкультурну свідомість* (майбутній фахівець соціономічних професій має бути особистістю із сформованою національною самосвідомістю так і з глибоким усвідомленням органічної приналежності до культури інших народів світу. Інакше кажучи – він має відчувати себе не лише громадянином України, але й «громадянином» міжнародної спільноти);

– *міжкультурні знання* (фахівець соціономічних професій нового формату покликаний володіти знаннями про культуру народів світу, їх релігії, духовні надбання, морально-етичні принципи. Майбутній фахівець соціономічних професій має володіти навичками роботи з представниками різних культур, релігій; з повагою ставиться як до їх традицій, звичаїв і обрядів;

– *відповідність міжнародним стандартам професійної підготовки* (фахівець має проявляти глибоку обізнаність з міжнародним досвідом соціальної роботи; особливостями професійної діяльності фахівців соціономічних професій в інших країнах; прагнути до співпраці і налагодження дружніх відносин із колегами інших країн).

Прагматично-технологічна основа сучасної цивілізації поступово нівелює духовні цінності людства та його культурні надбання. Саме тому в змісті професійної підготовки фахівців соціономічних професій має вагомо зростати частка культурологічної складової освітньої діяльності, акцент має бути зроблений не лише на засвоєння

професійно спрямованих знань, умінь і навичок та технологій їх використання, але й на формування духовно-моральних основ особистості фахівця, становлення і розвиток ціннісних орієнтацій загально цивілізаційного спрямування.

На сучасному етапі розвитку людства все більш актуальною постає проблема міграції, а, відповідно, «зіткнення», «змішування» культур, мов, релігій, традицій, звичаїв, обрядів. У цих умовах перед кожною країною постає проблема контакту з «іншими» культурами і зростанням їх ролі в суспільному і культурному житті. Саме освіта покликана формувати нові, міжкультурні стосунки в суспільстві. Отже мультикультуралізм постає епіцентром освітніх зусиль, визначає, що важливою особливістю фахівця соціономічних професій має стати формування і розвиток міжкультурної свідомості та міжкультурного світогляду. Освітня галузь і нове покоління фахівців в сучасних умовах стає вирішальним чинником гармонізації стосунків між культурами, народами, етнічними групами в умовах глобалізації, інтеграції і міграції.

На нашу думку міжкультурну компетентність доцільно розглядати фактично як комплекс компетентностей:

– компетентність як здатність інтегрувати знання міжкультурного характеру в нове особистісно-психологічне утворення з тим, щоб надати цим знанням нової якості, здатності до їх використання в нових умовах;

– концептуальна компетентність як спроможність особистості до створення нових концептуальних побудов, висунення нових ідей та світоглядних уявлень міжкультурного характеру;

– компетентність у конкретних сферах діяльності, що є фактично поєднанням професійної, комунікативної та інших компетентностей, об'єднаних діяльністю фахівця у міжкультурному середовищі;

– компетентність в сфері рефлексії, що дозволяє особистості адаптуватися до внутрішнього світу, духовно-культурних цінностей представників інших етнокультурних груп;

– емпатійна компетентність, що створює психологічні можливості співпереживання, співчуття, співучасті у проблемах клієнтів різних етнічних груп і національностей.

Аналіз наукових праць дослідників (О. Байбакова [42], І. Бахов [51], О. Кричківська [371], С. Радул [585], О. Садохін [620], Н. Самойленко [626], О. Сніговська [673], О. Тіщенко [704], Ю. Халеменик [738], Є. Хачатрян [740], Н. Якса [789], Г. Ауернгаймер (G. Auernhheiver) [806], М. Бірам (M. Byram) [841–844], Дж. Бакстер (J. Baxter) [817], М. Беннет (M. Bennett) [820; 825], Дж. Беррі (J. Berry) [830], М. Люстіг (M. Lustig) [971], М. Навас (M. Navas) [985,986], Б. Шпіцберг (B. Spitzberg) [1026-1029], Дж. Кларі-Лемон (J. Clary-Lemon) [850; 851] та інших дозволив сформулювати педагогічні засади формування міжкультурної компетентності:

– формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій зумовлюється процесами формування ціннісно-психологічних змін особистості (когнітивної, морально-вольової, діяльнісно практичної, емоційної та інших сфер) та засвоєнням способів і засобів професійної діяльності у міжкультурному середовищі;

– формування міжкультурної компетентності є наслідком не лише засвоєння знань про культуру, цінності інших народів, етносів, але й їх інтеріоризації, готовності фахівця до позитивного сприйняття культурних цінностей народів світу, що, в свою чергу, сприяє позитивній умотивованості до життєдіяльності у міжкультурному середовищі;

– сформована міжкультурна компетентність дає змогу фахівцю соціономічних професій орієнтуватися на фундаментальні загальноцивілізаційні цінності людського співжиття, оптимально враховувати культурні і етнопсихологічні особливості клієнтів;

– рівень сформованості міжкультурної компетентності залежить від емоційно-вольових якостей, організаторських і комунікативних здібностей, сформованої системи ціннісних орієнтацій, прагнення до

самореалізації та самовдосконалення майбутнього фахівця у міжкультурному середовищі.

Посилаючись на теоретичний аналіз наукових студій з філософії культури, освіти, культурології, психології й педагогіки вважаємо за доцільне сформулювати такі передумови формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій.

Перша передумова – ідентифікація особистості як органічної складової частини міжкультурного суспільства. Виходячи із концепції В. Мухіної можна стверджувати, що «ідентифікація» як поняття визначає процес формування здатності до співчуття, співпереживання, закладає основи життєдіяльності особистості у міжкультурному суспільстві» [479, с.78]. Ідентифікуючись із міжкультурним оточенням, фахівець соціономічних професій сприймає і засвоює світоглядні цінності міжкультурного суспільства. Міжкультурну самоідентифікацію особистості ще можна класифікувати як соціально-психологічну інтеріоризацію особливостей поведінки у міжкультурному середовищі. Її також можна розглядати як засвоєння особистістю майбутнього фахівця соціономічних професій соціокультурних цінностей міжкультурного суспільства, а в перспективі як її самореалізацію в ході майбутньої професійної діяльності. Маркерами міжкультурної само ідентифікації є: – зовнішні орієнтири-стимули (контакти з представниками інших етносів, з їхньою мовою, відчуттям міжнародної спільноти; спільність і схожість багатьох традицій, звичаїв, обрядів і навіть елементів релігій різних культур; – внутрішні орієнтири: формування почуття єдиної європейської спільноти, психологічної комфортності перебування у ній, емоційного зв'язку із знайомими представниками інших етносів та європейських народів. У ході цих процесів в структурі особистості виокремлюються два компоненти: сукупність відносин із духовно культурними і матеріальними атрибутами міжкультурного суспільства та відносини із потаємним особистісним внутрішнім світом.

Поетапне «занурення» в світ міжкультурності, «мозаїчної культури» є *другою передумовою* формування міжкультурної

компетентності. Дослідники (О. Біла [75], Т. Браніцька [99], Л. Буркова [111], Г. Дубчак [241], Р. Каверіна [287-289], В. Корнешук [347] та ін.) розглядають процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій як особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на засвоєння не лише фахових знань, умінь і навичок, але й на засвоєння нагромаджених людством культурних здобутків, особистісний розвиток, підготовку до виконання певних соціальних ролей в суспільному житті.

Третьою передумовою формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій є засвоєння теоретичних знань з етнопедагогіки і етнопсихології як базової теоретичної основи майбутньої професійної роботи з представниками різних етнокультурних спільнот і груп. Проблема етнопрофесійної підготовки майбутніх фахівців знайшла своє відображення в працях Ю. Арутюняна [28], Т. Атрощенко [34], Л. Боровикова [96], Л. Гончаренко [162], В. Кафарського [316], А. Львовичкіної [434], В. Павленко [518] та інших.

Теоретичний аналіз філософської, культурологічної, психолого-педагогічної літератури з проблем формування компетентностей дозволив дійти таких узагальнень:

У науковій літературі розроблена базова основа для осмислення філософських, культурологічних, педагогічних і психологічних основ формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Процеси глобалізації, інтеграції й міграції прискорили формування в Україні міжкультурного суспільства. Отже міжкультурний контекст нашої держави диктує необхідність прискорення процесу підготовки фахівців, спроможних ефективно працювати у міжкультурному середовищі.

Формування міжкультурної компетентності має стати важливою складоваю сучасної вищої освіти, оскільки сприяє розв'язанню суперечності між потребами міжкультурного суспільства у фахівцях соціономічних професій – носіях і трансляторах нових міжкультурних

суспільних відносин і недостатнім рівнем сформованості міжкультурної компетентності у випускників ЗВО.

Провідними професійними функціями майбутніх фахівців соціономічних професій у міжкультурному середовищі є: організаційно-планова, управління і реалізації проектів, прогностична та проектувальна.

Формування міжкультурної компетентності як особистісно-психологічного новоутворення майбутнього фахівця соціономічних професій передбачає сформованість:

– професійно важливих особистісних рис і якостей (емпатійність, толерантність, адекватність і сталість самооцінки, сенситивність, позитивного ставлення до духовно-культурних здобутків інших народів);

– професійно важливих властивостей (уважність, спостережливість, спроможність виділяти суттєве та узагальнювати, гнучкість професійного мислення, спроможність до рефлексії тощо).

Сформованість міжкультурної компетентності передбачає оволодіння майбутніми фахівцями соціономічних професій знаннями й уміннями: *етико-аксіологічного характеру* (поглиблення уявлень про духовно-культурні здобутки і цінності цивілізації, навчитися орієнтуватися у розмаїтті існуючих систем ціннісних орієнтацій); *когнітивного характеру* (вдосконалення особистісного механізму сприйняття і оцінки знань про суспільство, культурологічні засади його функціонування, розмаїття культурних феноменів); *діяльнісно-творчого характеру* (оволодіння особливостями професійної діяльності з представниками різних культур); *комунікативного характеру* (оволодіння уміннями здійснення комунікативної діяльності у міжкультурному середовищі); *персоналізуючого характеру* (оволодіння уміннями самоаналізу, саморегуляції, самовдосконалення, самоуправління; оволодіння психологічним механізмом внутрішнього контролю в процесі взаємодій з представниками інших етнокультурних груп).

У сучасних умовах постає необхідність переорієнтації системи вищої освіти на нову стратегію, що базується на принципах

діалогічності, взаємодії та партнерства, ціннісного сприйняття реальності в контексті формування міжкультурності сучасного суспільства. Процес формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій доцільно розглядати як динамічну низку послідовних діалогічних взаємодій викладачів і студентів, що виконують роль ефективного чинника в становленні Я-концепції міжкультурного спрямування, а також як процес, який містить в собі технологію ініціювання і реалізації ініціативи і самостійності студентів; сприяння їх психологічному, соціальному і культурологічному розвитку.

У сучасних умовах компетентнісний, культурологічний і міжкультурний підходи є провідними методологічними підходами в організації й реалізації міжкультурної освіти, оскільки вони актуалізують й активізують пізнавальну діяльність студентів культурологічного спрямування, уможливають пріоритетність освоєння духовно-культурних надбань людства, стимулюють до активних форм засвоєння знань, формування міжкультурного світогляду і ціннісних орієнтацій особистості, застосування спеціальних освітніх технологій культурологічного спрямування, сприяють рефлексивному розкриттю внутрішнього потенціалу студентів, створюють можливості для активної діалогічної взаємодії як запоруки формування творчої, мислячої, самодостатньої і багатой духовно особистості майбутнього фахівця.

5.2. Методологічні підходи до формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у закладі вищої освіти України

Міждисциплінарний статус дослідження проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій визначає різноманітність методологічних підходів, які, разом з тим, мають утворити взаємоузгоджену основу здійснюваної нами наукової розвідки. Так, на рівні загально філософської методології проблема формування міжкультурної компетентності

майбутніх фахівців соціономічних професій характеризується як вивчення її на тлі міграційних і глобалізаційних процесів, зокрема, їх культурологічно-духовного аспекту. На загальнонауковому рівні дослідження проблеми формування міжкультурної компетентності вимагає осмислення таких понять як «компетенція», «компетентність», «мультикультурна освіта», «міжкультурне виховання» та інших. Конкретно-методологічна методологія покликана деталізувати загальнонаукові підходи до осмислення і розробки системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у закладі вищої освіти.

Як стверджує О. Біла, «осмислення наукового фонду з проблеми підготовки майбутніх соціономістів (термін О. Білої) у закладі вищої освіти засвідчує, що її традиційна система переважно ґрунтується на індуктивному підході. Йдеться про орієнтацію підготовки на окрему професію з цієї групи. Водночас для започаткованого наукового дослідження концептуально важливими обрані такі методологічні орієнтири професійної освіти фахівців, що дозволяють досягти мультиплікативного ефекту не лише на рівні суто прикладної підготовки майбутніх фахівців, але й їхньому світоглядному, соціокультурному, духовному рівнях» [74, с.20].

Аналіз сукупності парадигм, на підставі яких проводяться наукові дослідження (аксіологічної, гуманістичної, культурологічної, соціетальної, людиноцентристської, компетентнісної, соціокультурної комунікації та інших (В. Бедь [53], Р. Гришкова [176], І. Зязюн [274], В. Крижко [367], А. Моль [472], В. Огнев'юк [507], О. Онопрієнко [513] та ін.) слугує підставою для узагальнення, що в контексті дослідження проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій провідними слід вважати гуманістичну освітню парадигму, культурологічну і компетентнісну парадигми, котрі в умовах формування міжкультурного суспільства, за нашим переконанням, відіграють інтегрувальну й системотвірну роль стосовно інших, виконуючи інтегрувальну роль.

Втілення означених парадигм, котрі постають базовою основою розробки системи формування міжкультурної компетентності

майбутніх фахівців соціономічних професій, є життєво важливим в умовах сьогодення, оскільки формування міжкультурного суспільства вимагає нових підходів до системи побудови вищої освіти як провідної форми підготовки сучасної молоді до професійної діяльності. Зазначене потребує переосмислення сутності професійної діяльності та розвитку суспільства на засадах гуманізму й мультикультуралізму, зумовлює необхідність розробки технологій роботи фахівців соціономічних професій із різними категоріями клієнтів – представниками різних культур. Це сприятиме втіленню принципу гуманізму в професійну діяльність завдяки формуванню в майбутніх фахівців міжкультурного світогляду, ціннісних орієнтацій міжкультурного спрямування, системи відповідних знань і переконань, розуміння того, що від їхньої громадянської позиції залежить не лише успіх професійної діяльності, але й майбутнє України як держави.

Реалізація освітньогуманістичної, культурологічної й компетентнісної парадигм відбувається завдяки творчому і зваженому застосуванню взаємопов'язаних методологічних підходів, а саме: *аксіологічного, акмеологічного, діяльнісного, компетентнісного, комунікативного, культурологічного, особистісно-суб'єктного, синергетичного, системного, соціально-психологічного і міжкультурного*, які у своїй сукупності визначають цілісність системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Означені методологічні підходи визначено на підставі аналізу особливостей професійної діяльності фахівців соціономічних професій, суті міжкультурної компетентності, можливостей їх використання в процесі осмислення і реалізації системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців.

Базуючись на висновках напрацювань науковців (О. Байбакова [42], І. Бахов [51], О. Кричківська [371], Л. Новікова [499], С. Радул [585], О. Садохін [620], Н. Самойленко [626], О. Сніговська [673], О. Тіщенко [704], А. Токарева [710], Ю. Халемендик [738], Є. Хачатрян [740], Н. Якса [789] та ін.) вважаємо, що

фундаментальною методологічною основою осмислення і побудови системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій є *системний підхід* (А. Аверьянов [3], О. Березюк [59], В. Блауберг [81], В. Докучаєва [229], В. Загорський [258], О. Іонова [284], М. Каган [291], Л. Лесечко [407], А. Уемов [719] та ін.), застосування якого має вирішальне значення в контексті підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності у міжкультурному середовищі. Системний підхід дозволяє акцентувати увагу на розкритті цілісності процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій; виявлення в ньому взаємопов'язаних елементів; розглядати професійну підготовку і формування міжкультурної компетентності як єдину багатовимірну систему, що характеризується ієрархічною узгодженістю всіх елементів, органічним поєднанням внутрішніх і зовнішніх зв'язків, цілісністю, спроможністю до гнучкого реагування на зміни в освітньому процесі.

Аналіз процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій з позицій системного підходу передбачає його реалізацію у відкритій освітньо виховній системі. О. Морева стверджує, що для відкритих систем характерними є нелінійність, різноманітність, толерантність, нестійкість і нерівноважність. Внутрішні елементи цих систем час від часу флюктурують, тому потрібні певні зусилля, щоб вони залишалися в більш-менш стабільному стані. У відкритих системах йде постійний процес самоорганізації і корекції, вони активно сприймають інновації, що робить їх вплив ефективним [475, с.52].

Аналізуючи в контексті методології системного підходу сутність *принципу системності*, А. Авер'янов стверджує, що він є «обов'язковою методологічною умовою, вимогою будь-якого дослідження й практики» [3, с.261]. Дослідник також вважає, що суть цього принципу полягає у розгляді суб'єкта діяльності (колективу викладачів і студентів) як системи, тобто як певної множини активно взаємодіючих елементів; визначенні структури, складу й організації частин системи; виявленні особливостей зв'язків між ними та їхнього

впливу на її функціонування; виявленні взаємодій внутрішніх і зовнішніх елементів системи, виділення з них головних; аналізі функцій системи та механізму її реалізації; визначенні на цій основі перспектив і закономірностей саморозвитку систем [3, с.9].

Не менш важливе значення для побудови системи формування міжкультурної компетентності має *культурологічний підхід*, який є базовим у спрямуванні молоді на освоєння надбань національної культури і водночас толерантного сприйняття особливостей інших культур і вірувань. На думку А. Хутірського «культурологічний підхід передбачає включення в контекст змісту освіти структури культури в різних її проявах, насамперед, духовної культури, що має виховний потенціал. Інтегральним результатом культурологічної спрямованості змісту освіти в закладах вищої освіти виступає становлення студента, який поважає себе й представників інших культур; готовий до гуманістичного вибору; володіє багатофункціональними компетентностями, що дозволяють йому навчитися самостійно вирішувати проблеми навчання та повсякденного життя» [743, с.61].

Зазначений підхід опрацьований у дослідженнях О. Білик [79], Р. Гришкової [177], З. Донець [231], Т. Зюзіної [273], Т. Іванової [278], І. Жорнова [256], О. Садохіна [620, 623], О. Шевнюк [763], В. Шейка [765] та інших. У цьому контексті увагу привертає наукова позиція Т. Зюзіної стосовно того, що культурологічний підхід покликаний сприяти формуванню толерантних відносин між представниками різних етнічних груп, ознайомленню з культурними здобутками інших народів, засвоєнню духовно-культурних цінностей українського народу. Дослідниця, обстоюючи позицію культуризації навчально-виховного процесу у системі вищої освіти, наполягає на доцільності широкого впровадження культурологічного підходу до побудови всієї системи освіти [273].

Культурологічний підхід дозволяє спрямувати процес професійної підготовки на формування особистості майбутнього фахівця на прикладах культурних надбань людства. Стрижнем освітнього процесу виступає мультикультуралізм як основний

принцип освоєння світової культури. З культурологічного погляду поглиблення міжкультурної складової навчально-виховного процесу створює можливості етнокультурної інтеграції України в світовий культурний простір, розширює горизонти сприйняття здобутків літератури, поезії, музичних творів, художньої творчості народів світу. Майбутні фахівці соціономічних професій покликані сприйняти концепцію щодо власної культурологічної місії в суспільстві; сприяння педагогам, батькам, громадським дитячим і молодіжним об'єднанням у вихованні підростаючого покоління на духовних багатствах української культури та культур різних народів, а також проїнятися ідеєю важливості цієї місії. Враховуючи широту і багатогранність культур різних народів, важливо зосередитися на аспектах, які мають певні спільні елементи, що об'єднують людей різних культурних спільнот та допомагають їм знаходити спільну мову і порозуміння.

Студенти мають усвідомити необхідність проведення культурологічної роботи на громадських засадах у ролі волонтерів, пропагандистів толерантних міжкультурних відносин. Базуватися така діяльність має на основі концепції мультикультуралізму (Дж. Бенкс (J. Banks) [813], Дж. Гебріел (J. Gabriele) [889], Д. Голлнік (D. Gollnick) [898], С. Нієто (S. Nieto) [989], М. Роджерс (M. Rodgers) [877], Т. Стейнфатт (T. Steinfatt) [877], Ф. Чінн (P. Chinn) [898] та ін.). Підтримуємо думку дослідників стосовно доцільності застосування принципу мультикультуралізму до побудови освітнього процесу в усіх типах освітніх установ.

Майбутні фахівці соціономічних професій мають сприйняти й бути готовими пропагувати думку, що формування міжкультурного суспільства, як важливої умови гармонізації міжнаціональних відносин, можливе на основі врахування основних концепцій культури, а саме: аксіологічної (Л. Демінська [220], І. Зязюн [274], Н. Ткачова [707]), діяльнісної (М. Каган [290; 291], Е. Маркарян [444]), евристичної (В. Андреев [17], В. Гриньова [174], С. Сисоева [659]), діалогічної (В. Біблер [68]), які дозволяють розглядати її як системну цілісність. Усвідомлення зазначених концепцій та їх ролі має важливе значення при осмисленні системи формування міжкультурної

компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Особливо необхідно підкреслити, що інтегрувальну й системотвірну роль в означеній єдності відіграють духовно-культурні цінності міжкультурного суспільства, які забезпечують цілісну єдність різноманітних культур, їх гуманістичну спрямованість й дозволяють долати дисгармонію у розумінні і сприйнятті духовних цінностей і відмінностей різних культурних спільнот. Отже, усвідомлення важливості культурологічної роботи в її міжкультурному аспекті набуває особливої значущості для осмислення і проектування системи формування міжкультурної компетентності, яка має відігравати важливу роль в реалізації завдань професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій.

Значення *синергетичного підходу*, що розкриває вплив випадковостей колективної та індивідуальної взаємодії студентів, як основу міжкультурних зв'язків, також важко переоцінити. Зазначений підхід дозволяє виявити закономірності розвитку соціально-педагогічних систем, їхню постійну мінливість і нестабільність. Для них характерною є біфуркаційність, нелінійність, здатність до самоорганізації на підставі синергетичної взаємодії всіх складових системи. На думку О. Білої «результативність підготовки студентів залежить від синергетичного ефекту мобілізаційних чинників: педагогічний вплив викладацького складу вищої школи; вплив засобів масової комунікації ..., належність студентів до молодіжних організацій ...; конструктивна активність студентів через виникнення непередбачуваних життєвих обставин приватного характеру; прояв конструктивної активності студента внаслідок виявленої в нього громадянської позиції тощо» [74, с.21].

Дослідники в галузі синергетичної методології (В. Василькова [122], І. Добронравова [225], М. Каган [291], С. Курдюмов [387], О. Князева [327], Г. Ніколіс [494], І. Пригожин [557], Г. Рузавін [615], Л. Ткаченко [706] та ін.) відзначають, що еволюція систем, яка здійснюється на засадах само впорядкування, не є стабільною. Характерним для них є потрапляння час від часу в смугу нестабільності, коли флуктуації, що виникають при цьому, швидко

зростають і послаблення функціональних зв'язків елементів системи негативно позначається на її ефективності. Цей момент є відображенням потрапляння системи в кризу, в якій перед нею постають два шляхи: або перехід на новий, більш якісний і стабільний рівень, або розгортання деградації і дестабілізації аж до припинення існування.

Важливість застосування синергетичного підходу вважаємо доцільним у зв'язку із такими міркуваннями: практично неможливо передбачити вплив всіх чинників на процес формування такого складного феномена як міжкультурна компетентність майбутніх фахівців соціальної сфери. Насамперед це вплив позанавчальних чинників (контакти із поза вузівським оточенням, наявність довузівських ціннісних орієнтацій особистості, зокрема відношень до глобалізаційних і міграційних процесів, до міжнаціональних стосунків тощо. 2. Залучення студентів до волонтерської діяльності у міжнаціональному середовищі, участь у проектах міжкультурного спрямування, навчальна практика (контакти з представниками різних етнокультурних груп) – все це за законами синергетики має позитивно впливати на стабільність і ефективність системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. У зв'язку з цим вважаємо, що досягнення ефективності системи формування міжкультурної компетентності майбутніх спеціалістів соціальної сфери можливе лише на підставі творчого поєднання системного і синергетичного підходів, застосування інтегрованої системно-синергетичної методології. На думку М. Кагана поєднання зазначених підходів дозволяє допускати думку про виникнення нових емерджентних якостей системи, підвищення її ефективності і стабільності [291, с.146]. У цьому контексті увагу привертає наукова позиція Т. Браніцької, яка вважає, що «методологічна та евристична цінність синергетики для системи освіти полягає в тому, що ця теорія розкриває універсальні закономірності саморозвитку та функціонування систем різної природи, що знаходяться в умовах, далеких від рівноваги» [99, с.186].

Ми переконані, що творче поєднання системного і синергетичного підходів дозволить розкрити творчий потенціал системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій, її поступальний розвиток за рахунок взаємопідсилювального ефекту всіх її складових. Гармонійне й оптимальне поєднання елементів системи запускає внутрішній механізм самоорганізації через знаходження точок резонансу і їхнього впливу на активізацію внутрішнього потенціалу системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери. Таким чином вважаємо, що системний і синергетичний підходи, їх творче поєднання з культурологічним та іншими підходами є базовою основою для побудови системи формування зазначеної компетентності.

Аксіологічний підхід до побудови системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій ґрунтується на засадах педагогічної аксіології як сфери наукових досліджень (Т. Варенко [118], Н. Гущина [199], Л. Демінська [220], Н. Кабусь [286], М. Племенюк [542], Н. Романова [611], Н. Ткачова [707], О. Тур [716], С. Шарапа [761] та ін.).

Дотримуємося наукової позиції, що морально-ціннісні імперативи у контексті аксіологічного підходу складають вкрай важливий контекст системі формування міжкультурної компетентності, оскільки професійна діяльність фахівців-соціономістів передбачає роботу з людьми. Цей науковий напрям розроблявся дослідниками у межах гуманістичної і культурологічної парадигм та аксіологічного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери. Означений підхід дає можливість чітко виокремити ціннісні орієнтації та їх роль і значення в процесі функціонування системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Ціннісні орієнтації студентів є складним особистісно-психологічним надбанням, в якому поєднується аксіологічна й мотиваційна складова спрямованості навчально-виховного процесу та його впливу на їх особистість. Аксіологічний підхід до системи засвоєння знань забезпечує зміщення акценту

навчання із суто формального дотику до світу духовно-культурних цінностей на активізацію пізнавального інтересу студентів до культурологічної сфери і духовних цінностей, їхньої інтеріоризації в особистісній системі ціннісних орієнтацій.

Система формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій має забезпечити інтеріоризацію у студентів таких цінностей як доброта, чесність, сумління, почуття справедливості, щирість, милосердя, турбота про інших людей; уважність у ставленні до інших, нетерпимість до проявів ксенофобії, до зла, благородство, великодушність та інших. Опора на аксіологічний підхід в процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій сприятиме росту морального і творчого потенціалу, становленню особистості студента з міжкультурним мисленням і поведінкою. Складність перебудови освітнього процесу полягає у тому, що усталені, сформовані стереотипи суспільної свідомості вступають в конфлікт із процесом формування міжкультурного суспільства в Україні. Отже, інтеграція цінностей «мозаїчної культури» в особистісну систему ціннісних орієнтацій студентів має бути підкріплена новими підходами, включаючи аксіологічні аспекти та спрямована на інтелектуально-емоційне становлення особистості студентів через розвиток професійних якостей аксіологічного спрямування, орієнтацію на формування ціннісних орієнтацій міжкультурного характеру.

Вагомість корекції цінностей і ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді, тобто побудови нової, загальноцивілізаційної ціннісно-сміслової парадигми її розвитку актуалізується ще й тому, що глобальні зміни в структурі ціннісних уявлень молодого покоління виступають детермінантою духовних і культурологічних змін у формуванні міжкультурного суспільства. Разом з тим формування ціннісних орієнтацій студентської молоді має ґрунтуватися на духовно-моральних цінностях українського народу, патріотизмі, пошані до традицій, звичаїв, історії своєї країни.

Обґрунтування доцільності опори на акмеологічний підхід при осмисленні і розробці системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій базуємо на таких міркуваннях. Відомо, що акмеологія «досліджує закономірності самореалізації особистості в процесі творчої діяльності, що визначають кількісні та якісні характеристики «акме» особистості професіонала; закономірності самостверджуючої, самокорекційної та саморефлексуючої діяльності особистості під впливом різних факторів» [249, с.18-19].

Акмеологічний підхід дозволяє простежити формування міжкультурної компетентності як складової частини становлення професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, як інструмент професійного самовдосконалення. При його застосуванні в процесі розробки і функціонування системи формування міжкультурної компетентності були використані результати досліджень ряду вчених (Н. Гузій [183], А. Деркач [222], З. Донець [231], О. Дубасенюк [238], С. Калаур [293; 296], Н. Кузьміна [381], І. Мельничук [454], Л. Рибалко [596] та ін.).

Акмеологічний підхід органічно доповнює аксіологічний, дозволяючи спрогнозувати роль і функції міжкультурної компетентності в процесі професійного зростання і самовдосконалення фахівців соціономічних професій. В умовах формування ціннісної системи міжкультурного суспільства відбуваються кардинальні зміни в системі базових освітньо-виховних ідеалів та ціннісних орієнтацій. Це потребує значного коректування уявлень про цілі, зміст і суть навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти, більш активного звернення до загально цивілізаційних цінностей та їх пропаганди. Ми поділяємо наукову позицію Т. Браніцької стосовно того, що «акмеологічний підхід базується на принципах розвитку явищ, процесів, єдності теорії та практики, об'єктивності, висвітлює закономірності та механізми досягнення майбутніми фахівцями соціономічних професій сформованості конфліктологічної культури як поетапного наближення особистості до вершин професійного розвитку та професійної зрілості» [99, с.202].

Процес долучення української нації до європейської спільноти передбачає перетворенням національної системи освіти у європейську. Процес модернізації освітньої системи передбачає серед інших дій і заходів активізацію творчого потенціалу молоді, оптимальне сприяння професійному самовизначенню і професійному саморозвитку кожної молодої людини у міжкультурному суспільстві. Освоєння цінностей та ідеалів міжкультурного суспільства є своєрідним проявом руху молодого покоління до загальноєвропейських духовно-ціннісних стандартів, формування особистості спроможної внести свій вклад у створення демократичної, правової держави.

У процесі реалізації системи формування міжкультурної компетентності важливу роль відіграє застосування *соціально-психологічного підходу* (В. Голован [158], О. Гуренко [189], І. Данилюк [205], Е. Донченко [233], З. Карпенко [311], С. Колісник [336], Ф. Малхозова [441], Н. Нечаєв [493], І. Нікітіна [496], Е. Помиткін [552], Г. Радчук [586], О. Сапогова [629] та ін.). Вважаємо, що соціально-психологічний підхід покладено в основу створення соціально-психологічної атмосфери довіри і взаєморозуміння, формування ціннісно-спрямованих здатностей міжкультурного характеру (сфера соціокультурного впливу), довірливо-ділового характеру міжособистісних відносин (сфера паритетної соціопсихологічної взаємодії і спілкування), особливого діяльнісно-рефлексивного стану самосвідомості (сфера полімотивації професійної підготовки). Характеристики соціально-психологічного підходу (цілісність, структурність, автономність) є умовами, за яких здійснюється перебіг форм активності та розгортаються позиції і стосунки між учасниками освітньої взаємодії, в результаті чого власне і відбувається формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Сучасні інноваційні форми і методи взаємодії актуалізують зв'язок суб'єкта професійної освіти зі світом культури, стимулюють особистісний потенціал студента до самоорганізації і саморозвитку, фасилітуючи його на осмислене і цілеспрямоване освоєння нових

знань. Для наповнення змісту освіти міжкультурним компонентом необхідна суттєва корекція організації навчально-виховного процесу, яка б враховувала суб'єктивну реальність ціннісно-смыслові сфери студента, вибірково персональну значущість конкретного змісту і процесу освіти. Саме з позиції соціально-психологічного підходу навчально-виховний процес фасилітує особистісний потенціал, перетворюючи студента на творчого партнера викладача, створюючи умови для освоєння ним міжкультурної компетентності. Отже, в основі соціально-психологічного підходу до організації освітнього процесу лежить формування готовності студента до самостійного пошуку способів вирішення освітніх завдань, активізація його пізнавальної діяльності, творчого потенціалу, вміння жити і діяти в нестандартних ситуаціях, а механізмом цього є фасилітація. Згідно твердження К. Роджерса фасилітація сприяє не тільки усуненню (або зменшенню) в людини негативних переживань, викликаних нестачею чогось, але й активізує її особистісний потенціал, орієнтацію на найбільш ефективно вирішення проблеми, актуалізує спроможність до творчої адаптації, самозміни і саморозвитку [603, с.41].

На нашу думку, процес формування міжкультурної компетентності передбачає прогнозування і забезпечення розвитку широкого спектру сензитивних здатностей майбутнього фахівця соціономічних професій, які дозволять йому тонко відчувати складні, часто ледь помітні процеси суб'єктивної реальності: це і здатність адекватно та ефективно застосовувати багатий фаховий арсенал, сприяючи позитивному вирішенню проблем клієнта; здатність здійснювати комунікативну діяльність: спроможність розрізняти різні нюанси спілкування і оптимально грамотно будувати взаємодію з клієнтом, відповідно до його особливостей і конкретної ситуації.

Таким чином, застосування соціально-психологічного підходу до формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери означає підвищення її впливу на свідомість, світоглядні переконання, становлення громадянських якостей особистості, усвідомлення своєї ролі в суспільних процесах, засвоєння психологічних механізмів впливу на клієнтів. Все це

сприятиме цілісному соціально-психологічному розвитку особистості, її переходу від молодіжно-групової до соціально-професійної ідентичності, свідомому сприйняттю соціальних норм, правил цивілізованого існування в соціумі.

Опора на особистісно-суб'єктний підхід при осмисленні і розробці системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій зумовлена, насамперед, зростанням ролі особистості як індивідуума з активною громадянською позицією, демократичним світоглядом, широкою фаховою ерудицією в професійному самовизначенні, процесі професійної підготовки та професійному зростанні. Суть і особливості особистісно-суб'єктного підходу розкрито в працях Л. Буркової [110], Р. Вайноли [115], Я. Левченко [398], В. Рибалки [595], Л. Рибалки [596], А. Осніцького [516], О. Саннікової [628], В. Татенко [693], М. Чобітько [756] та інших.

У контексті особистісно-суб'єктного підходу особливого значення набуває роль закладу вищої освіти у розвитку гармонійно розвинутої особистості майбутніх фахівців соціономічних професій, які мають усвідомлювати свою відповідальність перед суспільством, спроможних зрозуміти, що надмірна концентрація уваги на інтересах власної особи, можливо й вигідна, але є шкідливою для суспільних інтересів, оскільки лише спільними зусиллями можливо гармонізувати міжетнічні відносини у міжкультурному суспільстві. На нашу думку, особистісно-суб'єктний підхід, як важлива складова системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій, характеризує спрямованість процесу професійної підготовки на допомогу студенту в саморозвитку його індивідуальності, під якою розуміють комплексну характеристику особистості через сприйняття сформованості її якостей і властивостей. Вважаємо, що формування міжкультурної компетентності має сприяти переходу особистості від нижчих рівнів сприйняття цінностей міжкультурного суспільства до її вищого – духовного рівня, коли майбутній фахівець соціономічних професій добровільно й свідомо долучає себе до загальної справи оптимізації міжетнічних відносин у міжкультурному середовищі,

вбачаючи в цьому одне із важливих призначень його як громадянина і фахівця. Особистісно-суб'єктний підхід виступає важливою методологічною основою для здійснюваного дослідження ще й тому, що він актуалізує роль і значення особистості як активного і пізнавального суб'єкта, визнає за «індивідом статус суб'єкта, що творить свій психічний світ і відповідає за результати своїх витворів» [693, с. 23].

Застосування особистісно-суб'єктного методологічного підходу відображає зростаючу роль активної взаємодії викладачів і студентів, акцентує увагу на нових, інноваційних принципах освіти, дозволяє вийти на нову якість формування фахівця. Ми поділяємо наукову позицію Р. Серьожникової, що особистісно-суб'єктний підхід створює для майбутнього фахівця можливість «засвоювати ті цінності, які започаткувало суспільство, долучитися до духовного світу інших людей, але при цьому усвідомлювати свою унікальність, свою відмінність від інших, по-своєму виражати себе у світі» [648, с. 108].

У світлі особистісно-суб'єктного підходу необхідно дотримуватися певної ієрархії понять: «особистість», «особистість професіонала», «суб'єкт», «груповий суб'єкт», «соціальна суб'єктність» та інших. В. Рибалка трактує особистість як «людину, особу із соціально, культурно та індивідуально, антропологічно зумовленою системою вищих психічних властивостей, що визначається її залученням до оволодіння і створення суспільних, культурних, історичних, власне особистісних цінностей» [595, с. 489]. О. Саннікова трактує поняття «особистість професіонала» як «макросистему, як складне інтегральне утворення всієї структури особистісних ознак, усієї системи, що містить професійно важливі риси індивіда, суб'єкта професійної діяльності, і, власне, особистісні ознаки, що характеризують потребово-мотиваційну сферу особистості професіонала, її спрямованість (континуально-ієрархічна концепція особистості)» [628, с.237]. В. Луків, ґрунтуючись на особистісно-суб'єктному підході стосовно структури діяльності фахівців соціономічних професій, аналізує феномен суб'єктності означеної діяльності, яку він визначає як соціальну суб'єктність. При цьому

дослідник розглядає її «як володіння суб'єктом соціально зумовленими можливостями для соціальної діяльності і як здатність суб'єкта самостійно здійснювати соціально-перетворювальну діяльність. Соціальну суб'єктність слід вважати підґрунтям для трансформації в соціальну активність» [429, с.8]. Формою суб'єктності є як усвідомлювані стереотипи організації власної діяльності, так і форми імпровізації в тих чи інших випадках. Реалізація суб'єктної активності відбувається завдяки взаємодії засвоєних умінь організації власної діяльності і компонентів суб'єктного досвіду. Суб'єктний досвід складається з таких компонентів: певних форм використання отриманих знань, ціннісного досвіду, досвіду співпраці, досвіду рефлексії, досвіду знаходити спільну мову, досвіду звичної активізації, досвіду взаємодії, оперативного досвіду [516]. Наявність зазначених компонентів у різних варіантах і створює умови для формування суб'єктності, забезпечує успішну діяльність, досягнення запланованих цілей.

Таким чином, використання особистісно-суб'єктного підходу при осмисленні і реалізації системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій доцільно розглядати як методологічну основу для, що забезпечує:

- засвоєння базових знань, умінь і навичок (стандарт міжкультурної компетенції) і як основи для формування міжкультурної компетентності (психологічного механізму реалізації міжкультурної компетенції);

- застосування в системі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій широкого діапазону творчого співробітництва в підсистемах «викладач – студент», «студент – студент»;

- сприяння налагодженню позитивно спрямованих особистісно-суб'єктних взаємодій соціокультурного і міжкультурного характерів в освітньому середовищі закладу вищої освіти;

- насичення навчально-виховного процесу компонентами міжкультурного спрямування;

– переходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій від статусу їх як «об'єкта» навчання до статусу «суб'єкта» освітньої діяльності;

– базування навчально-методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій на ідеї формування їх як суб'єкта самоосвітньої діяльності творчого характеру;

– удосконалення змістово-технологічного забезпечення професійної підготовки видами і формами роботи, що сприяють формуванню умотивованості до навчання і професійної діяльності в міжкультурному середовищі;

– стимулювання активності майбутніх фахівців в освоєнні індивідуальних способів особистісного самовизначення у процесі здійснення волонтерської діяльності, фахових проєктів і програм, формуванні індивідуальної траєкторії професійного зростання.

У процесі осмислення ролі і значення *діяльнісного підходу* ми опиралися на наукові доробки вчених К. Абульханова-Славська [1], А. Асмолов [30], Н. Брюханова [104], Л. Буєва [108], О. Леонтьєв [401], Л. Петерсон [533], А. Петровський [537], К. Подольська [545], В. Шадріков [758], Р. Шакуров [760] та інших. Здійснений аналіз наукових доробок свідчить, що процес формування особистісних якостей в контексті діяльнісного підходу ґрунтовно схарактеризовано в працях К. Абульханової-Славської [1], А. Асмолова [30], Н. Брюханової [104], які обґрунтували концепцію формувального впливу діяльності на процес самовизначення особистості у своїх пріоритетах і уподобаннях, професійному виборі. У контексті опори на положення діяльнісного підходу при осмисленні, розробці й імплементації системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій ми опиралися на положення В. Швирьова стосовно того, що «обов'язковою умовою функціонування будь-якої системи є конкретизація і специфікація розглядуваного роду діяльності, виокремлення її внутрішньої структури і механізмів, її підстав і передумов, відокремлення того рівня, з точки зору суб'єкта діяльності і відповідного

«розпредметнення» його спонукально-мотиваційної сфери, до якої її можна віднести, і встановлення ієрархічного взаємовідношення цього рівня або сфери діяльності в рамках системи діяльності загалом» [762, с.74].

Методологічним підходом до аналізу проблеми діяльності слугує підхід щодо її поділу на два види діяльності – матеріальну (зовнішню) і духовну (внутрішню). Матеріальну зовнішню ми розглядаємо як матеріальні атрибути освітнього процесу у ЗВО, а духовну внутрішню – як засвоєні знання, уміння і навички, а також особистісно-психологічні надбання (сформовані якості і властивості особистості). Освітній процес у закладі вищої освіти і формування міжкультурної компетентності ми розглядаємо як єдиний процес, як реалізацію провідної діяльності. Ми поділяємо позицію О. Леонтєва стосовно того, що доцільно « ...говорити про залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності» [401, с.85]. Таку ж позицію поділяє І. Зверєва, яка стверджує, що «найкращі умови для становлення особистості забезпечуються вибором виду діяльності, її змісту, форм та методів, при цьому як навчально-пізнавальна, так і соціально-педагогічна діяльність спрямовані на цілісний розвиток особистості, яка має своїм безпосереднім предметом засвоєння досвіду і в період активного становлення і може слугувати (і слугує) провідним видом діяльності» [266, с.14-15].

Важливою методологічною основою процесу розробки і функціонування системи формування міжкультурної компетентності є і *комунікативний підхід* (Т. Астафурова [31], В. Баранюк [47], Т. Грушевицька [179], Д. Гудков [182], І. Задорожна [259], О. Кричківська [371], В. Манакін [443], Л. Нагорнюк [485], Е. Пассов [526], І. Плужник [543], С. Шехавцова [767] та ін.), зокрема їх опора на міжкультурну комунікацію. Об'єктом комунікативного підходу є «... спілкування представників різних національностей і лінгвокультурних спільнот, а предметом – прийняті в національних спільнотах мовні стереотипи і норми поведінки, спілкування, певні «культурні сценарії» різних дій, сприйняття та оцінювання предметів і явищ, соціально унормовані звички, традиції, ритуали, дозволи,

заборони тощо» [443, с.9]. Комунікацію і спілкування, зазвичай, характеризують як тотожні (синонімічні) поняття. Поряд з тим, якщо комунікацію трактують в контексті широкого обміну інформацією, то спілкування часто кваліфікують як органічну частину комунікації.

У контексті здійснюваного дослідження особливий інтерес викликає процес комунікативної взаємодії фахівців соціономічних професій із представниками різних етнокультурних спільнот, який може бути схарактеризований таким чином: «комунікація або спілкування – це процес міжособистісної взаємодії, який породжено широким спектром актуальних потреб партнера, спрямований на задоволення цих потреб і опосередкований певними міжособистісними відносинами» [590, с.269].

Процес міжкультурної комунікації характеризується як комплекс різних аспектів прояву: лінгвістичного, етичного, соціально-комунікативного, психологічного, соціально-педагогічного і професійно-комунікативного. Процес осмислення міжкультурної комунікації як наукової галузі дозволяє класифікувати її як складову частину мовознавчих і суміжних наук (етнолінгвістики лінгвокультурології, психолінгвістики, лінгвокраїнознавства, соціолінгвістики). Міжкультурна комунікація опирається на здобутки лінгвокультурології – наукової галузі, що досліджує взаємозв'язок культури і різних мов в усіх формах взаємодії. В. Манакін стверджує, що результати дослідження лінгвокультурології «відображаються, зокрема, у представленні особливостей національних мовних картин світу та окресленні вербальних і невербальних кордонів концептосфер націй, що і є основою міжкультурної компетенції» [443, с.19].

Аналіз зарубіжного досвіду підготовки фахівців соціономічних професій свідчить, що одним із способів підвищення ефективності їх підготовки до роботи у міжкультурному середовищі є упровадження в освітній процес інтерактивних методів та створення ефективних механізмів засвоєння знань, умінь і навичок на основі компетентнісного підходу.

У процесі виокремлення провідних засад компетентнісного підходу ми опиралися на наукові напрацювання дослідників (В. Бедь [53], І. Бех [66], Н. Бібік [72], Т. Гальчак [145], В. Жигунова [253], О. Заблоцька [257], О. Овчарук [505], Т. Олійник [512], О. Пометун [551], Л. Пуховська [582], Л. Черній [753] та ін.), які вивчали його суть та особливості запровадження в різних освітніх системах.

Ефективність міжкультурної освіти як системного явища в значній мірі залежить від утвердження так званої компетентнісної орієнтованої парадигми або компетентнісного підходу до організації освітнього процесу. Вважаємо за доцільне відзначити, що компетентнісний підхід у наукових дискусіях трактується неоднозначно. Дослідників демонструють поліваріантний підхід щодо його визначення, Згідно їх трактування компетентнісний підхід: (1) це поступова трансформація освітнього процесу із засвоєння знань до створення умов для формування комплексу компетенцій, які дозволяють випускнику вузу ефективніше працювати [636, с.138]; (2) різниця між підходами (академічним і компетентнісним) (3) компетентнісний підхід – це орієнтація на технологічні основи навчально-виховного процесу, формування спроможності до активного засвоєння знань, умінь і навичок, самоактуалізації, самовизначення [450, с.10]; (4) переорієнтація на більш активні форми навчання, формування різних компетентностей [277, с.36].

Компетентнісний підхід у навчанні дозволяє акцентувати увагу на формуванні умінь вирішувати різні проблеми, що виникають в процесі професійної діяльності [782, с.27]. Метою реалізації компетентнісного підходу є формування компетентностей як форми отримання фахівця з акцентом на практичну складову підготовки (на основі засвоєння певного комплексу знань (компетенцій) [257, с.66].

Отже є всі підстави констатувати, що компетентнісний підхід є важливою методологічною основою побудови і функціонування системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Він сприяє стимулюванню індивідуальної активності студентів, творчому засвоєнню комплексу знань, умінь і навичок (стандарт міжкультурної компетенції),

розвиває адаптаційні можливості, світоглядної орієнтації, сприяє формуванню особистісно-психологічного механізму реалізації засвоєного, тобто формуванню міжкультурної компетентності. Базування процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій на засадах компетентнісного підходу створює сприятливі умови для реалізації завдання навчати студентів застосовувати знання, уміння й навички в процесі їх професійної підготовки під час учбових практик, волонтерської діяльності, участі в різноманітних соціальних проєктах.

Таким чином важливість компетентнісного підходу як методологічної основи дослідження не викликає жодних сумнівів, адже саме він в умовах сьогодення визначає певні стандарти професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, їхнє призначення, функціональне поле діяльності і особливості роботи з різними категоріями клієнтів.

Характеризуючи суть методологічних підходів, що мають вагомий вплив на формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій, вважаємо за доцільне схарактеризувати міжкультурний підхід, опора на який зумовлена процесами формування міжкультурного суспільства, його інтегрованих духовно-культурних цінностей, прагненням до створення в Україні нового демократичного співтовариства європейського типу.

Матеріали щодо ролі, місця міжкультурного підходу знаходимо в працях низки вітчизняних (О. Байбакова [42], І. Бахов [51], О. Кричківська [371], С. Радул [585], О. Садохін [620], О. Тіщенко [704], Ю. Халемендик [738], Є. Хачатрян [740], Н. Якса [789] та зарубіжних (Дж. Бенкс (J. Banks) [813], Г. Гай (G. Gay) [893], Дж. Гебріел (J. Gabriele) [889], С. Ніето (S. Nieto) [989], М. Роджерс (M. Rodgers) [877], Т. Стейнфатт (T. Steinfatt) [877] та ін.) дослідників.

Стрижневою основою міжкультурного підходу положення щодо орієнтації на загально планетарний (європейський) ідеал особистості. Зокрема Л. Рижак стверджує, що для особистості загально-планетарного (європейського) типу притаманні толерантність,

схильність до діалогу, пошуку компромісу в питаннях міжетнічних стосунків і взаємодій, готовність вислухати представників інших етнокультурних груп, спробувати зрозуміти їхні аргументи [598, с.27].

Міжкультурний підхід ми розглядаємо як методологічну основу утвердження принципу мультикультуралізму в системі вищої освіти України. Він постає як система способів впливу на особистість відповідно до вимог і сутності міжкультурного суспільства, прагнення до міжнародної ідентичності. В основі міжкультурного підходу лежать глобалізація та інформаційна революція, міграційні процеси, наростання контактів, спілкування і взаємодій представників різних націй і етнічних груп, розширення і поглиблення міжкультурних зв'язків. Розробка і втілення міжкультурного підходу є складною освітньо цивілізаційною проблемою, участь у розв'язанні якої дозволить створити нове міжкультурне світове співтовариство, гуманізувати і гармонізувати міждержавні, міжкультурні, міжетнічні взаємини і стосунки.

В епіцентрі міжкультурного підходу, на нашу думку, має бути особистість як носій мультикультурного світогляду, незалежно від національної і релігійної приналежності, статі та культурних чи релігійних уподобань. Зазначений підхід має базуватися на загальнолюдських цінностях, культурних здобутках різних народів, культурному плюралізмі, ідеї пошуку компромісних ціннісних компонентів, неприпустимості проявів расизму і шовінізму. Культурний плюралізм постає базовою основою формування міжособистісних відносин у міжкультурному суспільстві, системи нових ціннісних орієнтацій, полем для розгортання діалогу культур. Застосування міжкультурного підходу як методологічної основи дослідження передбачає побудову культурологічної складової освітнього процесу на прикладах порівняння цивілізованої взаємодії між культурами, адаптації особистісних культурологічних світоглядних уявлень до реалій міжкультурного суспільства, культурологічних цінностей представників інших культур та релігій. Зазначене компромісне культурологічне співіснування можна

тракувати не лише як основа, гарантія недопущення расистських, ксенофобських проявів, але й як джерело мотивації інтересу до інших культур і їх духовних цінностей. Такий підхід є основою виникнення міжкультурного суспільства з новими духовно-ціннісними орієнтирами та ідеалами.

Отже, аналізуючи сутність міжкультурного підходу, можна стверджувати, що жодна культура в умовах глобалізації і наростаючого міграційного процесу не може існувати у формі замкнутого простору, ізольованого від впливу інших культур та культурно-духовних цінностей. В умовах взаємопроникнення цінностей одних культур в світ інших культур, неминуче починаються зміни, починається процес їх «розмивання» і творення нових культурних елементів симбіозного характеру, що в кінцевому підсумку призводить до генезису самовпорядкування культурних цінностей і ціннісних орієнтацій індивідуумів. Взаємодія представників різних культур і релігій – це фактично діалог їх культур. Опиняючись в епіцентрі такої взаємодії особа реально контактує з «іншим», «чужим», «невідомим» її культурно-мовним середовищем, змушена пристосовуватися до нього.

Зазвичай, людина в своїх діях керується так званими конвенційними нормами, тобто системою суспільних вимог. Проте в умовах наростаючої міграції і культурної глобалізації, формування міжкультурного суспільства, зазначені норми перестають функціонувати, оскільки руйнується ієрархія культурних цінностей. Звичні конвенційні норми нівелюються, а нові ще не створені або вони в процесі створення. Ми поділяємо наукову позицію А. Моля, який вважає, що сучасна культура та її цінності перетворюються на мозаїку культур, постає незрозумілою ієрархія цінностей, їхній склад та підпорядкування одних іншим. Культура мозаїчного періоду – це фактично культура міжкультурного суспільства. Тобто є всі підстави для твердження про початок ери взаємопроникнення та інтеграції культур, про новий інтеркультурний світ «мозаїчної культури» [472, с.187].

Таким чином, сукупність обраних підходів є втіленням гуманістичної освітньої, культурологічної і компетентної парадигм, котрі відіграють інтегруючу, системотвірну роль, визначаючи об'єднавчу основу осмислення й розробки системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Їх інтегроване застосування уможливорює ефективність функціонування системи формування міжкультурної компетентності, сприяє зростанню впливу міжкультурності на процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій.

5.3. Компонентно-структурний аналіз 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. Шпіцберг і Г. Чаннон (B.Spitzberg, G.Changnon) [1028] 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) (Bennett) [824] 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) [1054] розробив інструментарій для діагностики рівня сформованості міжкультурної компетентності.

Д. Деардорфф (D. Deardorff) 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 дослідник виокремлює: вміння 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) [861]. Д. Деардорфф також 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 [861].

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). Необхідно підкреслити, що Д. Деардорфф при аналізі процесу формування міжкультурної компетентності акцентувала увагу на важливості розвитку взаємовідносин та ідентичності, контексту та взаємопов'язаності, на необхідності трансценденції меж, перетворенні відмінностей до потреб у справжній повазі, толерантності та баченні перспективи при такому русі [864].

У контексті виконуваного нами дослідження для нас важливою є наукова позиція М. Байрама (M. Byram) [841], 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 відношення стосовно носіїв інших культур;
- засвоєння знань про інші культури, їхні особливості, загальні процеси в суспільстві і 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 [841, 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 [843, 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) [721]; спосіб буття людини в світі, здатність її вносити зміни в дійсність (О. Алпатова) [16]; прояв людської активності, форма людського існування (Е. Климов) [325]. До основних складових діяльності відносять: суб'єкт, мету, засоби і способи їх реалізації та результат (Н. Замкова) [262]. 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. Професійна діяльність передбачає наявність в особи 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. Гомонюк) [161]. За таких умов очевидним є той факт, що для якісного виконання конкретної професійної діяльності особа має бути готовою до неї.

У науковій літературі подано різні підходи до трактування поняття «готовність». На основі аналізу низки публікацій з означеної проблеми (О. Алпатова [16], В. Болучевська [88], Л. Гончаренко [162], Н. Провоторова [576], І. Тишик [703] та ін.) 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. 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 існує чіткий взаємозв'язок між готовністю і компетентністю. Зазначимо, що компетентність визначається нами як здатність суб'єкта діяти, успішно функціонувати 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 [515, 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 (визначає сукупність знань, здатностей, необхідних для успішної життєдіяльності і виконання професійних 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 якостей фахівця).

Мотиваційний компонент містить дві складові: мотиваційну і ціннісну. Мотиваційна складова трактується дослідниками як: прагнення долучитися до світової культури, формування себе як людини міжкультурного суспільства (Д. Сью (D. Sue, 2001) [1031]; відповідати сучасним вимогам (В. Гудикунст (W. Gudkunst, 2003) [904]; мати міжкультурну підготовку (Д. Сью (D. Sue, 2001) [1031]; *розуміння* впливу міжкультурної взаємодії на життя сучасної людини (Г. Гамільтон (H. Hamilton, 1998) [911]; усвідомлення непередбачуваності і складності наслідків несприйняття і нерозуміння (ігнорування) культурних відмінностей (С. Тінг-Тумі і А. Курогі (S. Ting-Toomey, A. Kurogi, 1998) [1043]; прагнення досягнути і зрозуміти власні культурні рамки перед тим, як увійти у інші (Б. Хантер, Г. Вайт, Г. Годбеу (B. Hunter, G. White, G. Godbey [926]; важливості і необхідності міжкультурного діалогу в сучасному світі і суспільстві; заперечення расизму, ксенофобії та дискримінації (Б. Хантер, Г. Вайт, Г. Годбеу (B. Hunter, G. White, G. Godbey [926].

Ціннісна складова мотиваційного 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:

-
- терпимість до неоднозначності, тобто здатність справлятися без агресії з суперечливими ситуаціями;
 - емпатія, або здатність поставити себе на місце співрозмовника, зрозуміти його позицію, відчувати стан і врахувати це у своєму поведженні;
 - стійкість до дратівних факторів у міжкультурному спілкуванні;
 - відсутність упереджень або здатність сприймати, усвідомлювати незвичну інформацію, яка суперечить попередньому досвіду;
 - здатність змінювати свої погляди, гнучкість, відкритість, толерантність, здатність до співчуття;
 - комунікабельність, правильне розуміння ситуації, адекватність, гнучкість мислення, тактовність, сприйняття іноземного світогляду 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), соціальної активності, (уміння) дивитись на світ очима інших, слухати, сприймати іншу точку зору; здатність встановлювати міжособистісні стосунки; взаємно адаптовуватися; кооперативність; міжособистісні навички (встановлення стосунків, ініціювання розмови) та гнучкість у стосунках.

До другої групи навичок відносимо здатність до особистої самооцінки, гнучкість, адаптивність (до різних стилів спілкування та поведінки; пристосування до нових культурних середовищ) та поведінки, здатність встановлення міжособистісних відносин, здатність працювати над усуненням упередженості, забобонів та

дискримінації, визнання чужих відмінностей, здатність до розуміння інших.

Діяльнісний компонент міжкультурної компетентності передбачає формування професійних умінь і навичок щодо:

- поведіння відповідно до норм іншої культури в ситуаціях міжкультурного спілкування, 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.

Когнітивний компонент міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій дослідниками трактується по різному. Так, В. Гудикунст та Я. Кім (W. Gudykunst, Y. Kim) [906] трактують її як когнітивна комплексність (процес комплексного пізнання). На думку дослідників (Дж. Бієрі, (J. Bieri) [831], В. Гудикунст та Я. Кім (W. Gudykunst, Y. Kim) [906], когнітивний компонент міжкультурної компетентності стосується здатності особистості формувати множинні складові перцептивних категорій (категорій сприйняття). Когнітивно сформована особистість менше спирається на стереотипні узагальнення та є більш сприйнятливою до розуміння інших культур, розуміння і усвідомлення негативних наслідків расизму (Л. Рейд і Р. Фоелс) (L. Reid, R. Foels) [1003]. Зокрема В. Гудикунст (W. Gudykunst) [904] вважає, що когнітивна комплексність безпосередньо пов'язана з ефективним управлінням невпевненості і

тривожності в процесі міжкультурної взаємодії, що, в свою чергу, сприяє формуванню міжкультурної компетентності (згідно з «Теорією управління невизначеною тривогою»).

Дослідники (В. Гудикунст та Я. Кім (W. Gudykunst, Y. Kim) [906], Л. Рейд і Р. Фоелс) (L. Reid, R. Foels) [1003] визначили, що провідними знаннями, які лежать в основі формування міжкультурної компетентності є: усвідомлення проблем і тенденцій розвитку людської цивілізації Д. Деардорфф (D. Deardorff) [862]; знання історії світових культур (Б. Хантер, Г. Вайт, Г. Годбеу (B. Hunter, G. White, G. Godbey) [926]; соціокультурних, інтеграційних та міграційних процесів (Д. Сью, (D. Sue) [1031]; культурної спадщина (Д. Сью, (D. Sue) [1031]; глибоке розуміння та знання культури (включаючи контекст ролі та впливу культури на світогляд інших людей (Д. Деардорфф (D. Deardorff) [861]; наявність різноманітності ціннісних орієнтацій (С. Тінг-Тумі і А. Курогі (S. Ting-Toomey, A. Kurogi) [1043].

З певною долею умовності можемо стверджувати, що когнітивний компонент міжкультурної компетентності передбачає наявність у майбутнього фахівця соціономічних професій:

– загально інформаційних (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; соціокультурних процесів, глобалізації, інтеграції, міграції; 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 дійти узагальнення, що когнітивний компонент міжкультурної компетентності передбачає необхідність формування міжкультурної грамотності, тобто засвоєння:

- знань про рідну й іншу культуру, засвоєння мови іноземного партнера, культури, традицій країни, її історії, мистецтва, економіки тощо та практичного досвіду взаємодії із представниками іншої культури;

- знань культурних стандартів країни;

- знань про етноцентризм;

- знань щодо 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;

- міжкультурних розходжень, психології, можливих бар'єрів міжкультурної взаємодії, способів їх запобігання та подолання, культурних цінностей і установок власної й інших культур, відносності цінностей тощо.

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 непорозумінь на основі взаєморозуміння і базових загальнолюдських і демократичних цінностей. Фахівці соціальної сфери мають проявляти: рефлексивність (С. Тінг-Тумі і А. Курогі (S. Ting-Toomey, A. Kurogi) [1043]; готовність допомагати (Д. Деардорфф (D. Deardorff) [861]; відкритість до нової інформації, іншої культури (В. Гудукунст (W. Gudykunst) [904] і новизни (С. Тінг-Тумі і А. Курогі (S. Ting-Toomey, A. Kurogi) [1043]; перцептивність та здатність до співпереживання (В. Гудукунст (W. Gudykunst) [904];

бути адаптивними (В. Гудукунст і Я. Кім (W. Gudykunst, Y. Kim) [906]; доброзичливими, позитивними (Д. Деардорфф (D. Deardorff) [861]; чуйним, цікавим до відкриття нового (толерування неоднозначності та невизначеності) (Д. Деардорфф (D. Deardorff) [861]; емпатійними (мати здатність емоційно відгукуватися на проблеми, з якими звертаються клієнти спричиняють, особливо на проблеми, що спричиняють конфлікти на міжкультурному та міжнаціональному підґрунті) (Дж. Бієрі (J. Bieri) [831]; проявляти міжетнічну толерантність (сприйняття культурного плюралізму, толерантне ставлення до поглядів представників інших етнокультурних спільнот, демонструвати психологічну готовність до взаємодії з ними на основі терпимості та згоди) (Д. Сью (D. Sue) [1031]; усвідомлювати себе як фахівця і особистості, що є носієм національної культури та носієм міжкультурності (розуміння культурних та національних відмінностей (звичаїв, традицій) (В. Гудукунст (W. Gudykunst) [904]; бути здатними побачити спільне та відмінне між різними культурами, націями, народностями; уміння подивитися на власну культуру очима інших народів (Д. Сью, (D. Sue) [1031]; проявляти культурну емпатію (Д. Деардорфф (D. Deardorff) [861]; відкритість до проявів особливостей іншої культури та її неоднозначності (Б. Шпітцберг і В. Купач (B. Spitzberg, W. Kupach) [1029].

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 також 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 конативного компоненту. Результатом сформованості означеного компоненту є:

- здатність зміни своєї поведінки відповідно до вимог актуальної життєвої ситуації;

- трансформація власних установок відповідно до зовнішніх обставин, примусово-усвідомлене підкорення впливам уособленого чи суб'єктивно прийнятого соціального задля уникнення конфліктних ситуацій;

- здатність сприймати погляди, позицію інших, проявляти толерантність;

- творчо та ефективно застосовувати у практиці набуті професійні знання.

Комунікативний компонент міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій характеризує формування у майбутніх фахівців здатності до комунікації, іншомовної комунікації з представниками інших культур, здатності до 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 [713, с. 381], при налагодженні взаємозв'язку з носіями іноземної мови та в процесі розвитку культурного досвіду [464, с.345-363]. Фахівець соціономічної професії 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 [937, 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 компоненту є: здатність (готовність) 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 ефективною, 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 [334].

Узагальнену модель міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій подано на рис. 5.1.

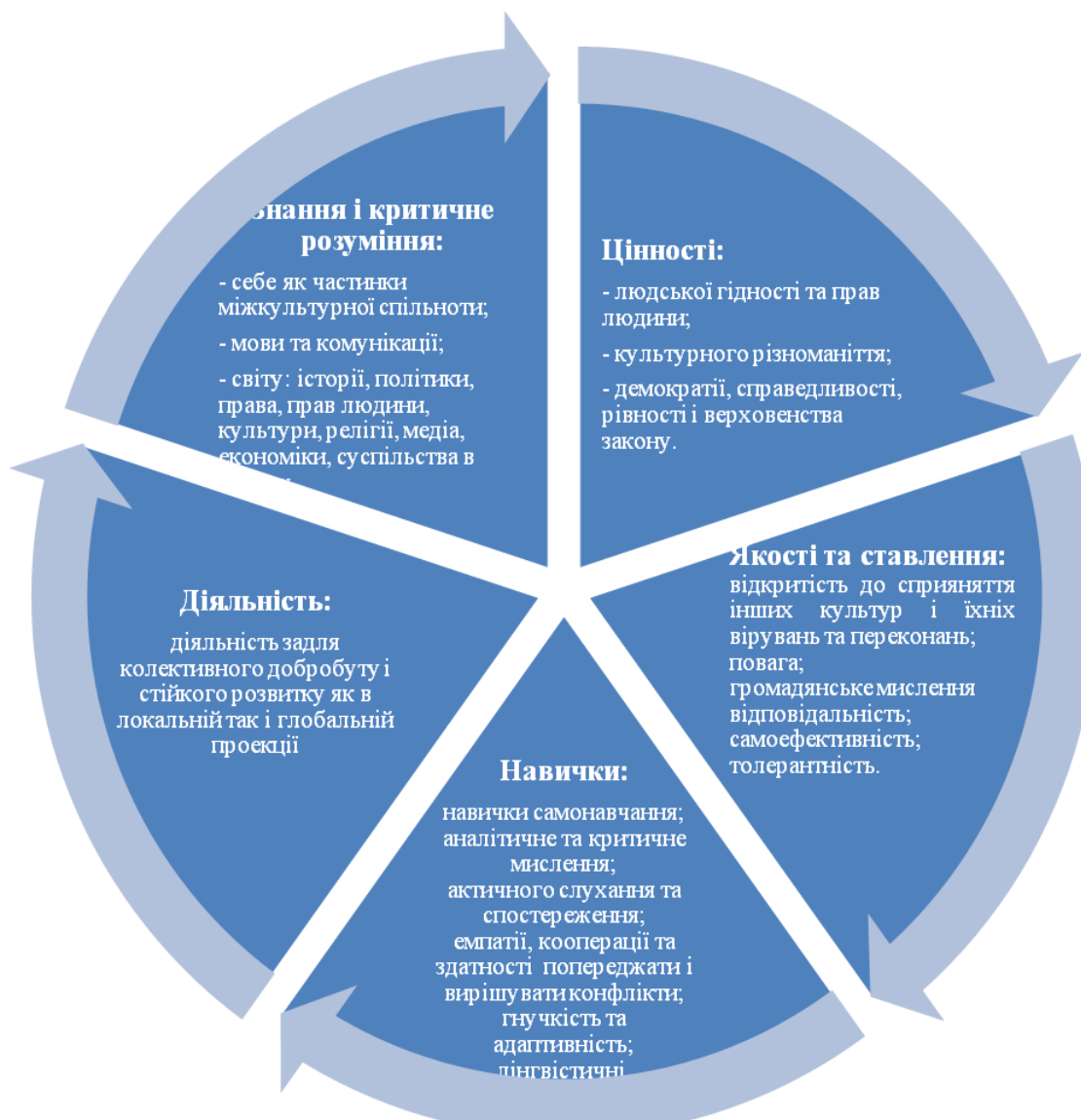


Рис. 5.1. Модель міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Аналіз наукових студій свідчить, що науковці різних країн одноставні в позиції щодо необхідності цілеспрямованого формування міжкультурної компетентності, яка має стати обов'язковою складовою професійної підготовки фахівців будь-якої галузі знань в сучасному світі. Цілеспрямоване формування міжкультурної компетентності має стати обов'язковою складовою професійної підготовки фахівців соціономічних професій, як

необхідної передумови їх успішної діяльності у міжкультурному середовищі й інтеграції у світовий соціум.

Аналіз трактування логіки і особливостей процесу формування міжкультурної компетентності фахівців соціономічних професій свідчить про поліваріантний підхід науковців і практиків до логіки його здійснення:

Дослідниками 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 багатокомпонентне 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.

Власне осмисленню питання розробки системи формування міжкультурної компетентності і буде приділена увага у наступному підрозділі монографії.

5.4. Обґрунтування системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій

Вивчення стану проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у науковій літературі дало підставу зробити узагальнення про те, що міжкультурна компетентність майбутніх фахівців соціономічних професій не утворюється самостійно, і вимагає цілеспрямованих зусиль щодо її формуванню. Розробка та впровадження цілісної системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій сприятиме вдосконаленню 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 [9, с.27]; [727] та конкретизуються у поняттях самої системи [229, с.81], [651, с.14]; множину елементів, яку неможливо розкласти на незв'язані підмножини [9, с.27] з якісно новими характеристиками, які відсутні в окремих елементах, що її утворюють [35, с.35]. Підбір і сукупність окремих елементів системи залежить від мети діяльності та прогнозованих результатів [784, 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 [377, 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 [60, с. 29]. Професор В. Кузмін до базових характеристик системи відносить наявність сталої єдності та цілісності, а також інтегральність та закономірність [377, с. 16].

Ми поділяємо наукову позицію Д. Мехонцевої [458] стосовно того, що головною метою будь-якої системи є забезпечення самозбереження і спроможність вирішувати завдання, 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 етапів системи можна віднести наступні: зародження ідеї; формулювання цілей; концептуальне оформлення ідеї; цілепокладання; розробка нормативних матеріалів і програм; розробка механізмів реалізації і контролю; інтервенція задля апробації; корекція задля вдосконалення системи чи поліпшення якості її функціонування.

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 [7, с.175]. За таких умов цілісність є однією з основних ознак будь-якої системи. Означена ознака характеризується наявністю зв'язків, які є системоутвірними. Їх сукупність визначає структуру системи та її організацію.

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 а також багато іншого. Для освітніх систем характерним є трирічний цикл періодичності інновацій.

Варто акцентувати увагу на тому, що фахівці соціономічних професій – це професіонали, що працюють в системі «людина-людина». Через надмірну кількість самих 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 представників цієї групи професій. Зазначимо, що на думку низки науковців (О. Безпалько [54], О. Карпенко [312], Г. Лещук [411], В. Поліщук [548], Г. Слосанської [668], Н. Собчак [674]) система професійної підготовки майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів є педагогічною за своєю суттю.

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) [54, с.6], (М. Махмутова) [449, с.143]; сукупність взаємопов'язаних структур і функціональних компонентів, підпорядкованих меті освітнього процесу (Н. Кузьміна) [380, с.10]. На думку Н. Яковлева [788, с.84] у педагогічній системі реалізується певний конкретний аспект педагогічного процесу. Основними ознаками педагогічних систем дослідник вважає такі:

- 1) сукупність елементів обмежена навколишнім середовищем;
- 2) між елементами системи існує взаємозв'язок і взаємодія;
- 3) окремо елементи існують завдяки існуванню цілого;
- 4) властивості сукупності елементів в цілому, тобто системи, не зводяться до суми властивостей складових її елементів;
- 5) функціонування сукупності елементів системи прямо пропорційна функціонуванню окремих її елементів;
- 7) наявність системоутворюючих чинників сприяє об'єднанню елементів і прояву вище означених властивостей [788, с.39].

На думку В. Докучаєвої [229] та Н. Петрової [536] 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. Відповідно до аналізу результатів дослідження В. Докучаєвої [229], були визначені елементи процедури розробки і реалізації системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. До них ми відносимо, по-перше, мету реалізації системи – виховання почуття гуманізму і етнічної толерантності як базових інтегральних якостей і властивостей особистості; по-друге, застосування культурологічного і міжкультурного підходів як основоположних елементів реалізації зазначеної системи; по-третє, залучення студентів у різних формах до процесу діалогу культур, що дозволяє залучити майбутніх фахівців соціономічних професій до реалізації ролі суб'єктів міжкультурної взаємодії з представниками різних етнокультурних спільнот і груп; по-четверте, спрямованість міжкультурної освіти на реалізацію системної цілісності у навчально-

виховному процесі; по-п'яте, реалізація принципу конгруентності – приведення навчальних програм і планів у відповідність із завданнями реалізації системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

У структурі педагогічних систем дослідники виокремлюють такі компоненти: мета, суб'єкт, об'єкт, суб'єктно-об'єктні відносини, зміст, способи, засоби, форми і результат діяльності (О. Карпенко [312], В. Поліщук [548], Г. Слосанська [668]). Так як система професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій є педагогічною, 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. Структурно-функціональну модель системи **формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій** зображено на рисунку 5.1.

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 майбутніх фахівців соціономічних професій, компоненти міжкультурної компетентності), *процесуально-технологічний* (етапи, формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій, види навчальної, практичної, науково-дослідної, виховної та самоосвітньої діяльності студентів) 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.

Структурно-функціональну модель системи зображено на рисунку 5.2.

Вважаємо за доцільне схарактеризувати основні елементи розробленої педагогічної системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій через розкриття змісту кожного з виокремлених нами структурних блоків системи.

Концептуально-цільовий блок системи охоплює мету, завдання, методологічні підходи, принципи, суб'єкти та об'єкти, що лежать 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) / підготовки відповідних фахівців відповідно до потреб чи викликів життя (у конкретному випадку), а не пристосування до тих, що існують. 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.

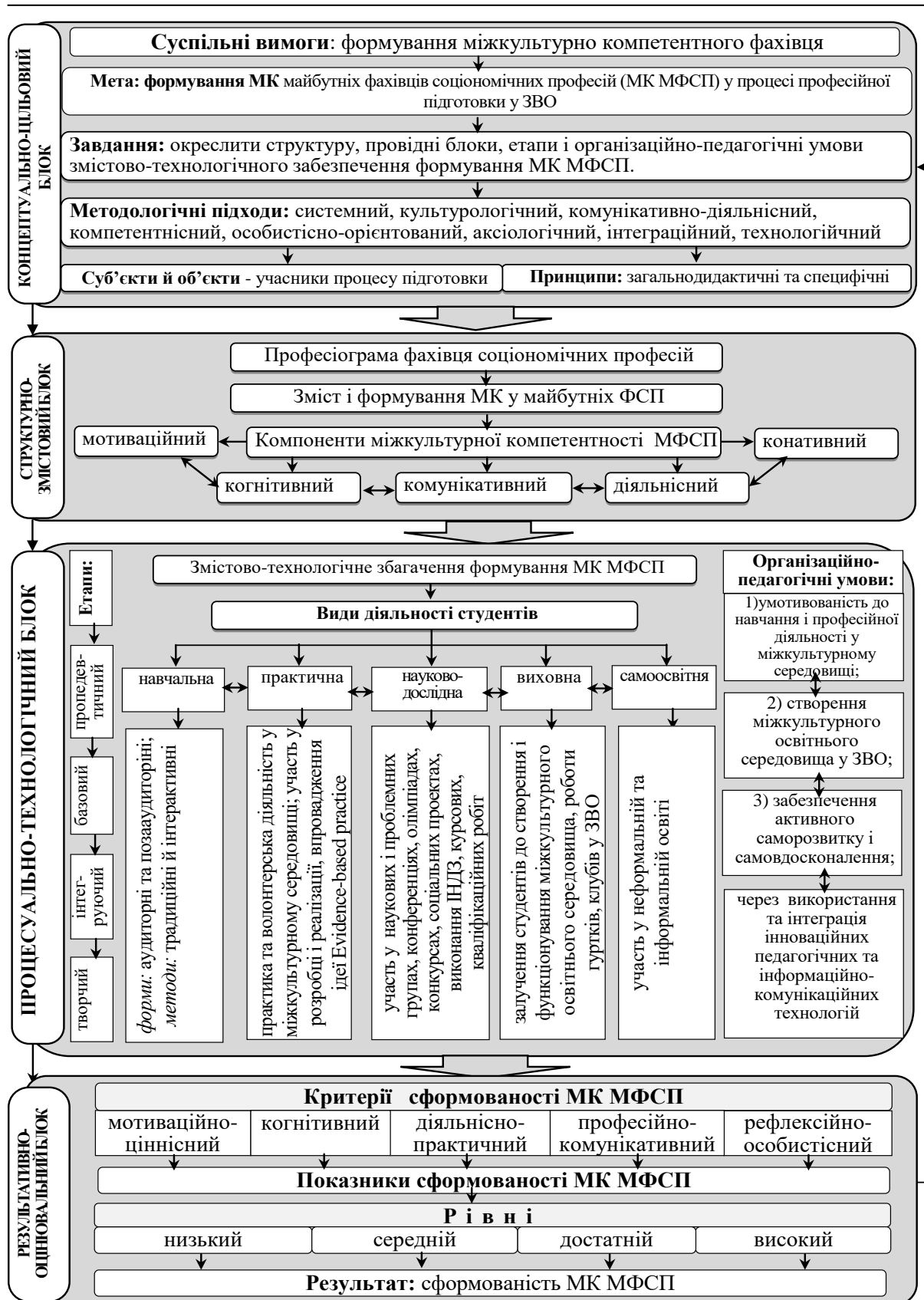


Рис. 5.2. Структурно-функціональна модель формування МК МФСП

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 [286]. На нашу думку, мета системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій має бути зрозумілою і прийнятною, мотивувати і наповнювати змістом активність студента і викладачів, надавати різним видам освітньої 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 В. Беспалько, діагностичним орієнтиром мети мають бути вимоги суспільства [62, с.31–36]. Поділяючи позицію дослідниці 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 освітньої процесу. Виділяємо орієнтувальний (виявлення у студентів їх очікувань, потреб, запитів та інтересів, умотивованості до навчання, наявного рівня знань); пізнавальний (ознайомлення студентів з основними категоріями, змістом, структурою та функціями міжкультурної компетентності); трансформаційний (передбачає самостійне вирішення проблемних завдань на основі отриманих знань і навичок) та рефлексивний (оцінювання виконаної роботи, визначення відповідності отриманих результатів бажаним) етапи технології 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 та асертивної 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:

1) сформувати у майбутніх фахівців соціономічних професій умотивованість, особистісно-професійні якості та ціннісні орієнтації до роботи у міжкультурному середовищі; сформувати цілісну систему теоретичних знань щодо міжкультурності взаємодії та особливостей професійної діяльності у міжкультурному середовищі; удосконалити практичні вміння і навички з міжкультурної взаємодії та професійної діяльності у міжкультурному середовищі;

2) набути досвід міжкультурної взаємодії та професійної діяльності процесі практичної підготовки та самостійного навчання.

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 [691, с. 537]; 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*, який 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*, що 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*, який 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*, що 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 [477]; *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; *технологічного*, що передбачає поетапну реалізацію технології формування міжкультурної компетентності через застосування відповідного змісту, форм і методів, багатоваріантність їх моделювання і проектування,

зворотності зв'язку суб'єктів освітнього процесу, корекції 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 [45, с.68].

Нами визначено основні принципи, які доцільно покласти і якими доцільно куруватися в процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО. До них відносимо: *загальнопедагогічні (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),* що створюють базову основу визначення основоположних засад процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

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, і їх 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 ціннісностей, важливих для самореалізації і успішної професійної діяльності у міжкультурному суспільстві, створення умов для саморозвитку особистості майбутнього фахівця; *професійної цільовідповідності* – 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).

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; стимулювання міжкультурної активності – побудову освітнього процесу на заходах міжкультурного партнерства, міжкультурної взаємодії та міжкультурного діалогу; діалогу та взаємодії культур – насиченість процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій культурологічними аспектами, формування у них 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 має сприяти 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; долучення 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 соціумі; усвідомлення ними значущості гармонізації міжкультурних відносин у гуманізації життя сучасної дюдтні; *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.

Схаретризовані 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 міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій 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 педагогічної системи висвітлює професіограму особистості фахівця соціономічної професії, в якій схарактеризовано знання, професійно зумовлені особистісні якості; модель особистості фахівця соціономічних професій, що розкриває суть і особливості структурних компонентів (мотиваційний, когнітивний, діяльнісних, комунікативний, конативний) міжкультурної компетентності майбутніх фахівців до професійної діяльності у міжкультурному середовищі, на формування яких спрямоване змістово-технологічне і навчально-методичне забезпечення розробленої нами педагогічної системи.

Означений блок також відображає цінності, мотиви, знання, вміння і навички, особистісно-професійні якості фахівців, готових до роботи 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 та магістратури 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 проєктів, наукових. курсових, бакалаврських та магістерських робіт; *практичній*, 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 фахівців соціономічних професій 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 («Різнокольорові капелюхи», «Кроскультурні адаптепти») тощо.

Вибір методу залежить від етапу формування міжкультурної компетентності та мети, що ставить перед собою викладач при поданні того чи іншого матеріалу.

Діагностично-результативний блок об'єднує критерії, показники, *рівні* прояву (високий, достаній. середній і низький) та *результат* (сформованість міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій).

Вважаємо за необхідне виокремити і схарактеризувати критерії, показники і висловити свої міркування щодо визначення рівнів сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій. Під критеріями вітчизняні науковці (О. Варецька [119]; О. Василенко [120] С. Сисоєва [659]) розуміють 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 [474].

Системою міжнародних стандартів запропоновано декілька визначень поняттю «критерій». Його характеризують як:

- інструментарій управління якістю освіти;
- ступінь вираженості (прояву) цілісності властивостей об'єкта, що забезпечує його існування;
- зразок, який є відображенням явища, котре досліджується, або засіб вимірювання альтернатив (С. Калаур) [293].

У «Словнику української мови» критерій визначено як підставу для оцінки або класифікації чогось [666, с. 211]. У педагогіці критерій трактують як сукупність таких якостей конкретного явища, які відображають його значені/значущі характеристики через що підлягають оцінці. У «Енциклопедії освіти» під критерієм професійної компетентності розуміють суспільне значення результатів діяльності фахівця у конкретній галузі знань [249, 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 [272], С. Костюк [353], О. Кричківської, Н. Лисой [372] та інші. Так, наприклад, Є. Хачатрян виокремлює когнітивний, особистісний і мовно-мовленнєвий критерії [740]; О. Сніговська – гносеологічно-оцінний, праксеологічно-орієнтувальний та аксіологічно-проективний [673]; Н. Калашнік виокремив п'ять критеріїв: мовно-культурний, особистісно-мотиваційний та професійно-комунікативний [297]. Н. Самойленко визначає п'ять критеріїв для оцінки міри сформованості міжкультурної компетентності: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, рефлексивний, особистісний [626, с. 6]. К. Пригожина

пропонує доповнити подані вище критерії такими: афективний та поведінковий [558, с. 160].

Узагальнивши погляди дослідників [Н. Калашнік [297], О. Кричківська [372] О. Сніговська [673] та ін.) вважаємо за доцільне виокремити чотири 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 критерій характеризується рівнем засвоєння студентами знань, розуміння сутності, змісту, мети міжкультурної компетентності.

Діяльнісно-практичний критерій характеризується вмінням застосовувати фахові знання у міжкультурному середовищі; виконувати професійні функції і завдання у міжкультурній взаємодії; розвинутою поведінковою гнучкістю.

Професійно-комунікативний – включає знання про сутність, зміст і особливості міжкультурної комунікації та вміння застосовувати їх на практиці у процесі налагодження міжкультурній взаємодії та виконання професійних функцій і завдань.

Рефлексивно-особистісний – відповідає за моніторинг рівня рефлексії та сформованості у майбутнього фахівця рис і якостей характеру, які сприятимуть ефективній міжкультурній взаємодії та якісному виконанню ним 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;
- сформованість цінностей та ідеалів;

Показниками пізнавально-когнітивного критерію є:

- 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 міжкультурної компетентності.

Діяльнісно-практичний критерій характеризується такими показниками:

- здатність до професійної діяльності в міжкультурному середовищі;
- розвинена поведінкова гнучкість.

Професійно-комунікативний критерій характеризується такими показниками:

- оволодіння знаннями про сутність, зміст і особливості міжкультурної комунікації;
- розвиненість комунікативних вмінь.

Серед показників рефлексивно-особистісного критерію виокремимо:

- здатність до рефлексії;
- сформованість значущих особистісно-професійних якостей.

Взаємозв'язок компонентів, критеріїв і показників сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій представлено у табл. 5.3.

Таблиця 5.3.

**Взаємозв'язок між компонентами, критеріями та показниками
сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх
фахівців соціономічних професій**

Компоненти	Критерії	Показники
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 міжкультурної компетентності.
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.

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 опанованих студентами знань, умінь і навичок та оцінку їхньої поведінки при вирішенні численних

різноманітних навчальних і професійних ситуаціях, що передбачає співставлення за виокремленими критеріями та показниками.

Аналіз наукових поглядів (Н. Зуєнко, І. Андрела [272]; Н. Калашнік [297] О. Сніговська [673] щодо рівнів сформованості означеного феномену послужив підставою для виокремлення чотирьох рівнів: (високого, достатнього, середнього і низького). Характеристику цих рівнів подано в табл. 5.4.

– 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.

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.

Характеристика рівнів сформованості міжкультурної компетентності

у майбутніх

фахівців

соціономічних професій

Рівні	Компоненти				
	Мотиваційний	Когнітивний	Комунікативний	Діяльнісний	Конативний
Високий	<p>– високий рівень умотивованості і спрямування активності на формування міжкультурної компетентності, високий рівень пізнавальної зацікавленості в набутті досвіду міжкультурної компетентності, мотиваційно-ціннісне ставлення до 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>

Продовження таблиці 5.4.

Достатній	<p>– достатній рівень умотиюваності і спрямованості активності на формування міжкультурної компетентності, прояв пізнавальної зацікавленості в набутті досвіду міжкультурної компетентності, зацікавленість у 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>– відтворення засвоєної системи знань щодо категорій, змісту міжкультурної діяльності та міжкультурної взаємодії;</p> <p>– наявність досвіду 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>– здатність до спілкування з урахуванням комунікативних стратегій та правил етикету, притаманних іншій культурі;</p> <p>– прояв навичкок монологічного та діалогічного мовлення;</p> <p>– вміння налагоджувати діалог, комунікацію.</p>	<p>– розуміння необхідності та готовність до роботи у міжкультурному середовищі відповідно до норм «іншої культури», достатній рівень сприймання 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>– прояв здатності до рефлексії;</p> <p>– прояв 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>– прояв усвідомленої емпатії.</p>
-----------	--	--	--	---	--

Середній	<p>– недостатньо стійка умотивованість на формування міжкультурної компетентності та недостатня спрямованість особистості на формування міжкультурної компетентності, 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>– недостає свідомий прояв толерантного ставлення до представників інших культур.</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 міжкультурної компетентності.</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 міжкультурному 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, налагоджувати співробітництво та контакти.</p>	<p>– недостатньо виражена здатність до рефлексії;</p> <p>– пасивний 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 емпатії.</p>
----------	--	---	--	--	--

Продовження таблиці 5.4.

Низький	<p>– несформованість умотивованості до навчання і професійної діяльності у міжкультурному середовищі, до формування і розвитку міжкультурної компетентності;</p> <p>– низький рівень сформованості гуманістичних цінностей, моральних і громадських ідеалів;</p> <p>– ситуативне виявлення сформованих професійно-необхідних цінностей;</p> <p>– не сприйняття представників інших культур, їх звичаїв і традицій.</p>	<p>– слабкі знання щодо категорій, змісту міжкультурної діяльності та міжкультурної взаємодії;</p> <p>– відсутність позитивного досвіду міжкультурної комунікації;</p> <p>– обмежене уявлення про цінності, моральні норми, притаманних представникам інших культур;</p> <p>– брак інформації щодо способів здобуття знань про МК.</p>	<p>– уявлення про культуру, поведінку, спілкування, мовлення у міжкультурному середовищі;</p> <p>– уміння брати участь у розмові згідно із заданою ситуацією спілкування, використовуючи мовний досвід;</p> <p>– небажання комунікувати з представниками інших культур.</p>	<p>– низький рівень готовності до професійної діяльності в міжкультурному середовищі відповідно до норм «іншої культури»;</p> <p>– низький рівень сприймання індивідуальних, психологічних, соціальних та культурних особливостей представників різних культур;</p> <p>– низький рівень поведінкової гнучкості, здатності управляти стресом, долати протиріччя та конфлікти, налагоджувати співробітництво та контакти.</p>	<p>– невиражена здатність до рефлексії;</p> <p>– 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);</p> <p>– низький рівень усвідомленої емпатії.</p>
---------	--	--	---	---	---

Джерело: розроблено автором дослідження

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 п'ятого розділу

У розділі представлено концепцію формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

На основі аналізу наукової літератури виокремлено й схарактеризовано провідні структурні компоненти міжкультурної компетентності майбутніх 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 реалізації професійних функцій і завдань у міжкультурному середовищі); діяльнісний (відображає професійні уміння й навички, необхідні фахівцю для успішної професійної діяльності в міжкультурному середовищі); комунікативний (охоплює знання про зміст професійної комунікації та розвиненість комунікативних умінь); конативний (характеризує здатність до рефлексії і рівень сформованості професійно зумовлених особистісних якостей, необхідних для роботи у міжкультурному середовищі).

Розроблено систему формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО, 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 особистість студента задля формування міжкультурної компетентності. Пропонована система формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій зумовлена соціальним замовленням, ґрунтується на професіограмі фахівця соціономічних професій, суті і структурних компонентах міжкультурної компетентності і відображає цілісність, системність і наступність формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі їх професійної підготовки у ЗВО. Моделювання педагогічної системи формування міжкультурної компетентності дає змогу представити її формування як цілісний педагогічний процес, що забезпечує підготовку майбутніх фахівців соціономічних професій до професійної діяльності у міжкультурному середовищі.

Логіку формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО відображають провідні блоки: концептуально-цільовий, структурно-змістовий, процесуально-технологічний та результативно-оцінювальний.

Концептуально-цільовий блок системи містить мету, завдання, методологічні підходи та принципи, що лежать в основі побудови системи. Базовим системотвірним елементом системи є мета: шляхом формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій підготувати їх до життя і професійної діяльності у міжкультурному суспільстві. Досягненню мети і виконанню поставлених завдань реалізація зазначених раніше методологічних підходів.

Безпосередніми учасниками процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО є студенти, викладачі, тьютори, методисти з практики, керівники закладу, стейкхолдери та роботодавці, які перебувають в «суб'єкт-суб'єктних» відносинах, зв'язках і мають двосторонній вплив на формування означеного феномена.

Структурно-змістовий блок системи містить професіограму особистості фахівця соціономічної професії; розкриває суть і особливості структурних компонентів (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, комунікативного і конативного), на формування яких

спрямоване змістово-технологічне і навчально-методичне забезпечення розробленої педагогічної системи.

Процесуально-технологічний блок розкриває логіку (етапи) (пропедевтичний, базовий, інтегрувальний, творчий) процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі їх підготовки у ЗВО, а також навчально-методичне та змістово-технологічне забезпечення реалізації досліджуваного процесу.

Формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій здійснюється у ЗВО за освітніми програмами бакалаврату у різних видах освітньої діяльності: навчальній (через освоєння передбачених освітніми програмами навчальних дисциплін загального та професійного напрямку обов'язкового та вибіркового блоків, вичення спецкурсів міжкультурного характеру, в тому числі з англійської мови, спрямованих на засвоєння професійно орієнтованих знань, формування вмінь і навичок, які необхідні для професійної діяльності у 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 проєктів, наукових, курсових, бакалаврських та магістерських робіт, у яких присутня міжкультурна проблематика; практичній, передбачає реалізацію та координацію дій, спрямованих на формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі різних видів практик, залучення майбутніх фахівців до практичної та волонтерської діяльності; виховній, самоосвітній, волонтерській, спрямованих на формування ціннісних орієнтацій міжкультурного характеру, особистісно-професійних якостей, інтересів до саморозвитку і професійної діяльності, мотивації, позитивних установок, необхідних для життєвої реалізації і професійної діяльності у міжкультурному середовищі.

Формування міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій здійснюється у різних видах діяльності через реалізацію відповідного навчально-методичного та змістово-технологічного та забезпечення. Відповідне навчально-методичне

забезпечення міжкультурної освіти становлять *аудиторні* (лекції (проблемні лекції, лекції-полеміки, лекції-дискусії, лекції-консультації, відео-лекції); семінарські, лабораторні та практичні заняття, занурення, наукові та творчі тижні) і *позааудиторні* (тренінги, семінари, конференції, тьюторство, менторство, супервізія, самонавчання, консультації, наукові конференції, олімпіади, проблемні й наукові групи, неформальна освіта, екскурсії, ділові ігри), а також традиційні й інтерактивні методи навчання.

Результативно оцінювальний блок об'єднує критерії 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); рівні (низький, середній, достатній, високий) та результат сформованості міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій.

Розроблена система формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО сприяє цілісності, системності і наступності процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі їх професійної підготовки у ЗВО. Моделювання педагогічної системи формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій дає змогу представити формування міжкультурної компетентності цілісним педагогічним процесом, що забезпечує підготовку майбутніх фахівців соціономічних професій до професійної діяльності у міжкультурному середовищі.

ВИСНОВКИ

Обґрунтування нової парадигми фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах ЗВО України в контексті формування їхньої міжкультурної компетентності здійснено у контексті аналізу концепції міжкультурної освіти та актуалізації потреби формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій як важливої складової їх здатності до професійної діяльності у міжкультурному середовищі.

Аналіз філософських і культурологічних засад дослідження проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій свідчить, що в умовах глобалізації, інтеграції та взаємопроникнення культур перед кожним індивідумом постає певний виклик культурологічного характеру: вибір між системою традиційних (національних) культурних цінностей та надбаннями інших культур. Реальністю є ситуація культурологічного вибору, коли одна група цінностей суперечить або й заперечує іншу. Схарактеризовано філософські і культурологічні засоби взаємопізнання, взаємовизнання і примирення, культурних здобутків різних народів (певної інваріантної системи цінностей, можливість зближення культур різних народів (концепція «мозаїчної культури»).

На основі опрацьованих джерел з'ясовано, що міжкультурна компетентність є симбіозом філософсько-соціологічного, культурологічного і психолого-педагогічного її трактування, що зумовлює доцільність її осмислення на рівні філософських, культурологічних, педагогічних і психологічних концепцій.

Міжкультурна компетентність в сучасних умовах трактується як одна з ключових компетентностей, а формування міжкультурної компетентності – як необхідна умова успішної професійної діяльності в міжкультурному сучасному світі.

На підставі наукового аналізу праць вітчизняних і зарубіжних дослідників 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 вкрай важливими та інтеріоризувати їх у власний духовно-моральний світ.

Здійснений у монографії 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 проектів 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.

У монографії схарактеризовано провідні документи європейського масштабу у ХХІ ст., в яких задекларовано засадничі положення міжкультурної освіти і міжкультурної компетентності: «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 упродовж усього життя» (2006 р.), в яких однією з восьми компетенцій було визначено «обізнаність та самовираження у сфері культури».

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, 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») (2008 р.), прийнята 47 країнами-членами Ради Європи. У цьому документі вперше розглянуто розвиток міжкультурного діалогу через вивчення і викладання міжкультурних знань, а міжкультурну компетентність визначено як одну з найбільш

важливих здатностей, яку має розвивати кожен індивід, щоб стати членом мультикультурного суспільства.

Здійснений аналіз особливостей розвитку міжкультурної освіти і підготовки фахівців соціономічних професій до роботи у мультикультурному середовищі у США, Канаді і країнах ЄС дозволяє стверджувати, що міжкультурність стала невід'ємною складовою суспільного життя цих країн 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 формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій 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). Кожна країна постійно модернізує систему підготовки відповідних фахівців, враховуючи власні традиції та напрацьований міжнародний досвід. У США, Канаді і країнах ЄС в 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 спрямування дозволяє задовольнити потребу у компетентних фахівцях, які відповідають актуальним запитам міжкультурного суспільства.

У монографії схарактеризовано найбільш визнані й поширені теорії, розроблені зарубіжними дослідниками у ХХ – на поч. ХХІ століть, що мають вагоме значення для розуміння суті міжкультурної компетентності 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) та інші. Відповідно до міжнародної класифікації Б. Шпіцберга і Г. Чангнона схарактеризовано основні групи моделей міжкультурної компетентності: *композиційні*, що базуються на переліку складових МК; *коорієнтаційні*, що зосереджені на трактуванні суті міжкультурної компетентності та особливостей міжособистісної взаємодії; *моделі розвитку*, що характеризують набуття міжкультурної компетентності з урахуванням 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 міжкультурної компетентності. У монографії схарактеризовано та подано приклади кожної групи моделей, зокрема особливу увагу приділено моделям розвитку, оскільки вони характеризують еволюційний характер розвитку міжкультурної компетентності: зокрема «Модель розвитку міжкультурної компетентності» Дж. Беннета (1986 р), що характеризує перехід від етноцентричного розуміння до етнорелятивного розуміння інших культур. З точки зору Беннета, етноцентристська позиція людини може бути змінена і скоригована в бік етнорелятивістської за допомогою міжкультурного навчання.

На основі опрацьованих матеріалів щодо трактування суті міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій, особливостей їх професійної діяльності в контексті міжкультурності, теорій міжкультурної взаємодії та моделювання міжкультурної компетентності, здійснено спробу концептуалізації міжкультурної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій, яка відображає найбільш суттєві та важливі складові (необхідний набір вихідних концептів-конструктів, що покладено в основу осмислення системного формування досліджуваного феномена). Розроблено професіограму фахівців соціономічних професій, в основу якої покладено змістову характеристику та

теоретично обґрунтовану структуру міжкультурної компетентності, домінуючі функції та здатності до реалізації цих функцій, професійно й соціально значущі особистісні якості та індивідуальні властивості, що мають бути притаманні міжкультурно компетентному фахівцю.

Концепцію формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій представлено як цілісну систему поглядів, яка дає змогу створити належні умови для фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій та на основі котрої здійснюється формування в них міжкультурної компетентності. У її основу покладено ідею міжкультурної освіти; формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі фахової підготовки із забезпеченням поетапності досліджуваного процесу, його навчально-методичного та змістово-технологічного забезпечення, здійснення модернізації освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу та положеннях, згідно з яким основним результатом буде сформованість усіх компонентів міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. Визначено провідну мету, завдання, основні характеристики концепції, окреслено методологічний, теоретичний, методичний та технологічний концепти.

Обґрунтована система формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО охоплює комплекс взаємопов'язаних функціональних блоків: *концептуально-цільового, структурно-змістового, процесуально-технологічного та результативно-оцінювального*. На основі концепції А. Фантіні з урахуванням авторського трактування суті міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій, її змістової характеристики, структурних компонентів, окреслених критеріїв та показників розроблено й представлено читачам діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1980. 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. Агадуллин Р. Р. Полікультурна освіта методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 3. С. 18–29.
5. Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 296 с.
6. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. Москва: Аспект-Пресс, 1990. 248 с.
7. Агошкова Е. Б., Ахлибининский Б. В. Эволюция понятия системы. *Вопросы философии*. 1998. № 7. С. 170–179.
8. 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.
9. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. Москва: Рипол Классик, 1974. 272 с.
10. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2006. 19 с.
11. 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.
12. Алексашенкова И В. Билингвальная образовательная программа (курукулум) как средство поликультурного образования студентов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2000. 148 с.

13. Алексашенкова И. В. Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное обучение. *Педагогика открытости и диалога культур*. 2000. № 1. С. 102–147.

14. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.0002 / Ростовский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2003. 446 с.

15. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ростовский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2003. 47 с.

16. Алпатов 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.

17. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: КГПИ, 1996. 568 с.

18. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва: Аспект-Пресс, 1997. 375 с.

19. Андрущенко В., Губерський Л., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість. Київ: Знання України, 2002. 587 с.

20. Аношкина В. Л. Поликультурное образование в современном российском социуме (на примере технологии “диалога культур”). URL: http://pedlib.ru/Books/6/0072/6_0072-132.shtml (дата звернення 15.02.2019).

21. Антипова В. М., Колесина К. Ю., Пахомава Г. Р. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете. *Педагогика*. 2006. № 8. С. 57–62.

22. Антонова Н. О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2003. 18 с.

23. Антонова Т. Социальная компетентность ребёнка-дошкольника показатели и методы выявления. *Детский сад от А до Я*. 2004. № 5. С. 54–69.

24. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы. *Психология формирования и развития личности*. Москва: Изд-во МГУ, 1981. С. 3–18.

25. Аракелян О. В. Поликультурное образование в многонациональной школе в условиях мегаполиса: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова. Москва, 1997. 135 с.

26. Арнольд А. И. Введение в культурологию. Москва: НАКиОЦ, 1993. 350 с.

27. Арнольд А. И. Цивилизация грядущего столетия: культурологические размышления. Москва: Наука, 1997. 186 с.

28. Арутюнян Ю. В., Дробижева Л. М., Сусоколов А. А. Этносоциология. Москва: Аспект-Пресс, 1999. 271 с.

29. Асманова Ю. И., Горячова М. В. Личностно-ориентированный подход как основа педагогических технологий. *Интеграция образования*. 2009. № 2. С. 99–104.

30. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. Москва: Изд-во МГУ, 1979. 151 с.

31. Астафурова Т. Н. Профессиональная межкультурная коммуникация: английский язык. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. 104 с.

32. Атрощенко Т. О. Розвиток культури міжнародного спілкування майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / НАПН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Київ, 2005. 24 с.

33. 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.

34. 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.

35. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. Москва: Изд-во политической литературы, 1981. 432 с.

36. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.

37. Бабанський Ю. К. Интенсификация процесса обучения. Москва: Знание, 1987. 80 с.

38. Бабинцев В. П. Идея толерантности в российском социокультурном контексте. *Толерантность – мировоззрение современного общества*: сборник научных трудов / под ред. И. Ф. Исаева. Белгород: Изд-во БеоГУ, 2002. 276 с.

39. Бабій М. Ф. Контекстно-модульна підготовка психолога як запорука професійної ефективності. *Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі*: збірник тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. (Мукачєво, 17–18 травня 2017 р.) / ред. кол.: Т. Д. Щербан (голов. ред.) та ін. Мукачєво: Вид-во МДУ, 2017. С. 8–9.

40. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України: аналітичний огляд та рекомендації / під ред. О. Гриценка. Київ: УЦКД, 2001. 96 с.

41. Бажановська О. В. Роль загальнолюдських цінностей в процесі формування європейської держави. *Вісник ЛДПУ ім. Т. Шевченка*. Луганськ, 2003. № 7 (63). С. 9–14.

42. Байбакова О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи у вищих навчальних закладах США: дис. ... канд... пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2017. 195 с.

43. Баканова В. Развитие межкультурной компетенции будущих лингвистов-переводчиков. *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. Воронеж, 2008. № 2. С. 116–120.

44. Бакшеева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов. Москва, 2006. 183 с.

45. Балакина Л. Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в образовании: монография. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2012. 240 с.

46. Балицкая И. В. Мультикультурное образование в многофункциональных странах (опыт США, Канады, Австралии): монография. Москва: Прометей, 2008. 336 с.

47. 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.

48. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 21 с.

49. 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.

50. Бахов І. С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 420 с.

51. 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.

52. Бахтин М. М. К философии поступка. *Философия и социология науки и техники*: ежегодник. Москва. 1986. С. 80–160.

53. Бедь В., Артьомова М. Компетентнісний підхід в процесі модернізації ВНЗ. *Освіта регіону*. 2011. № 5. С. 43–51.

54. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: монографія. Київ: Наук. світ, 2006. 363 с.

55. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. Москва: Владос, 2004. 357 с.

56. Бенкс Дж. Мультикультурное образование: цели и измерения. *Новые ценности образования: культуросообразная школа*: научно-методический сборник. Москва, 2002. Вып. 2. С. 188–192.

57. Бергсон А. Собрание сочинений: в 4 Т. Т 1: Опыт о непосредственных данных сознания. Материя и память. Москва: Библиотека Московского клуба, 1992. 336 с.

58. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. Т. 1. Москва: Искусство, 1994. 512 с.

59. Березок О. С. Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців в сучасному освітньому просторі. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2015. С. 193–209.

60. Бертуланфи Л. Общая теория систем – критический обзор. *Исследования по общей теории систем* / общ. ред. и вст. ст. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. Москва: Прогресс, 1969. С. 23–82.

61. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.

62. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учебно-методическое пособие. Москва: Высшая школа, 1989. 144 с.

63. Бессарабова И. С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2009. 492 с.

64. Бех И. Д. Психологические основы нравственного развития личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Киевский государственный педагогический институт им. М. П. Драгоманова. Київ, 1992. 320 с.

65. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 124–129.

66. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія*. Київ: Генезис, 2009. С. 21–24.

67. Бехтерев В. М., Ланге М. В. Влияние коллектива на личность. Педология и воспитание. Москва, 1928. 237 с.

68. Библиер В. С. От наукоучения – к логике культуры. Москва: Наука, 1991. 295 с.

69. Библиер В. С. Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы. Кемерово: Алеф, 1993. 416 с.

70. Библиер В. С. Школа диалога культур: основы программы. Кемерово: Алеф, 1992. 96 с.

71. Бидни Д. Культурная динамика и поиски истоков. *Антология исследований культуры*: [сб. ст.] / отв. ред. и сост. Л. А. Мостова. Санкт-Петербург, 1997. Т. 1. С. 385–420. (Культурология XX век).

72. 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.

73. 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.

74. Біла О. О. Теорія і методика підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2014. 44 с.

75. 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. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2014. 560 с.

76. Білецька І. О. Іншомовна освіта у середніх навчальних закладах США: полікультурний контекст: монографія. Умань: Вид-во УДПУ імені П. Тичини, 2013. 325 с.

77. Білецька І. О. Теоретико-методологічні засади полікультурної освіти в США. *Науковий вісник Сумського ДПУ імені А. С. Макаренка*. Суми, 2012. № 4 (22). С. 93–100.

78. Білий Л. Т. Діалектика розвитку історичних типів культури: філософсько-соціологічні проблеми. Львів: Генеза, 1991. 384 с.

79. 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.

80. 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.

81. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. 254 с.

82. Боброва С. П. Смирнова Е. Л. Основы теории коммуникации. Иваново: Ивановский государственный энергетический университет, 2005. 124 с.

83. Бодалев А. А. Личность и общение. Москва: Педагогика, 1983. 458 с.

84. Бойко А. І. Проблеми розвитку системи освіти в умовах ринкових трансформацій. *Вища освіта України*. 2008. № 2. С. 34–38.

85. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 456 с.

86. Бойчук Ю. Д. 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.

87. Болтянська Н. І., Болтянський О. В. Застосування інноваційних технологій 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.

88. Болучевская В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: монографія. Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. 264 с.

89. Болюбаш Н. М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Наукові праці. Серія Педагогіка*. Миколаїв: Вид-во МДУ ім. П. Могили, 2009. Вип. 99, т. 112. С. 88–95.

90. Болюбаш Н. М. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами мережевих технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Чорноморський державний університет ім. Петра Могили. Ялта, 2011. 290 с.

91. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 253 с.

92. Борець Ю. В. Психологічні особливості громадянської компетентності майбутніх фахівців соціономічного профілю: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05/ Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2016. 238 с.

93. Борисова И. Н. Русский разговорный диалог: проблема интергративности: дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. Екатеринбург, 2001. 430 с.

94. Борисова Н. В. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества и гуманистической направленности вузовской подготовки. *Гуманизация образования*. Набережные Челны, 1996. Вып. 1. 242с.

95. Борисова Т. В. Психолого-педагогические условия самообразования будущих учителей технологии предпринимательства: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новосибирск, 2000. 17 с.

96. Боровиков Л. И. Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника. Москва: Наука, 1993. 284 с.

97. Бочарова В. Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1991. 379 с.

98. Брагина А. Д. Формирование поликультурных ценностных ориентаций будущих переводчиков в условиях профессиональной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ульяновск, 2011. 263 с.

99. Браніцька Т. Р. Конфліктологічна культура фахівців соціономічних професій: технологія формування: монографія. Вінниця: Нілан ЛТД, 2018. 460 с.

100. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2014. № 22. С. 15–21.

101. Бреусенко О. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в умовах екзистенціальної кризи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2000. 20 с.

102. Бріт Н. М., Шульга Н. В. Організаційно-педагогічні засади розвитку полікультурної освіти у вищих навчальних закладах Великої Британії: монографія. Умань: ФОП Жовтий, 2015. 152 с.

103. 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/4/10bruemt.pdf> (дата звернення 24.02.2019).

104. Брюханова Н. О. Про діяльнісний підхід до формування змісту підготовки інженерно-педагогічних кадрів. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Херсон, 2007. № 17. С. 148–162.

105. Бугасова Н. В. Основні напрями навчання іммігрантів в Україні та Швеції: порівняльний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика* / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2009. № 1. С. 24–31.

106. Будник О. Етновиховне середовище педагогічного навчального закладу: теоретико-методологічний аспект. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. №5. С. 176-184.

107. Буева Л. П. Проблема личности в деятельностном подходе и в культурно-исторической концепции. *Формирование личности в онтогенезе*. Москва, 1991. С. 29–35.

108. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение. Москва: Мысль, 1973. 216 с.

109. Буркова Л. В. Визначення класу соціономічних професій. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 7. С. 68–73.

110. 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.

111. 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.

112. Бурлацкий Г. В., Прилюк Ю. Д. Социология общения. Москва: Университетское, 1987. 174 с.

113. Буторин В. Я. Информационная культура общества и личность. Новосибирск: Наука, 1990. 340 с.

114. Бучек Л. А. Аналіз емоційної стійкості як прояву особливостей саморегуляції особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 1993. 111 с.

115. 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.

116. Вакуленко С. М. Соціологія праці: навчально-методичний посібник. Київ: Знання, 2008. 262 с.

117. Валюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва: Изд-во Московского университета, 1990. 285 с.

118. 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).

119. 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.

120. 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.

121. 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).

122. Василькова В. В. Синергетика как новая парадигма самоорганизации бытия. *Природа и дух: мир философских проблем*. Санкт-Петербург, 1995. С. 123–127.

123. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления кризисных ситуаций. Москва: Изд-во МГУ, 1984. 464 с.

124. Васютенкова И. В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последипломного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Институт образования взрослых Российской академии образования. Санкт-Петербург, 2006. 160 с.

125. Васютенкова И. В. Сущностные аспекты и актуальность поликультурного образования в современных условиях. *Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации*. Санкт-Петербург, 2007. 574 с.

126. Вебер М. Избранные произведения. Москва: Культура, 1990. 684 с.

127. Великий тлумачний словник психологічний / переклад з англ. Ребер Артур. Київ: Віче, 2001. 560 с.

128. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2009. 1736 с.

129. Вербицкий А. А., Борисова Н. В. Технология контекстного обучения в системе повышения квалификации. Москва: Наука, 1989. 147 с.

130. Видт И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тюменский государственный университет. Тюмень, 2003. 381 с.

131. Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. Москва: Педагогическое общество России, 2004. 192 с.

132. 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.

133. Вовк М., Ходаківська С. Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. № 2 (16). С. 39–48.

134. 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.

135. Войтова С. А. Социальная культура и роль образования в ее формировании: дисс. ... д-ра филос. наук: 22.00.06. Санкт-Петербург, 1997. 311 с.

136. Волков Г. Н. Этнопедагогика. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Academia, 2000. 176 с.

137. 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.

138. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2008. 286 с.

139. Все про соціальну роботу: навчально-енциклопедичний словник-довідник / за наук. ред. В. М. Пічі. Львів: Новий Світ–2000, 2013. 616 с.

140. Выгодский Л. С. Педагогическая психология / под общ. ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 636 с.

141. 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.

142. Гайсина Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Москва, 2002. 37 с.

143. 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. Івана Франка. Дрогобич, 2009. 19 с.

144. Галицких Е. Н. Диалог в образовании как способ становления толерантности. Москва: Академический проект, 2004. 240 с.

145. 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.

146. 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.

147. Гатальська С. М. Філософія культури: підручник. Київ: Либідь, 2005. 328 с.

148. Гвоздік К. Раціональність: загальна теорія та логіка історії. Київ: Українська Академія внутрішніх справ, 1994. 92 с.

149. Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу / з нім. пер. П. Таращук; наук. ред. пер. Ю. Кушаков]. Київ: Основи, 2004. 548 с.

150. Герасимова Н. Є. Внутрішньо особистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 22 с.

151. Гершунский Б. С. Толерантность как необходимое условие выживания и прогрессивного развития цивилизации. Москва: Изд-во УРАО. 2001. 378 с.

152. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. Москва: Наука, 1997. 693 с.

153. Гіденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя. Київ: Альтерпрес, 2004. 100 с.

154. 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).

155. 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 ім. Ігоря Сікорського». Київ, 2018. С. 27–29.

156. Глузман Н. А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2011. 44 с.

157. 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.

158. Голован В. П. Аксіопсихологічний потенціал гуманізації професійної підготовки педагогів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2006. 18 с.

159. Головлева Е. Л. Основы межкультурной коммуникации. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 224 с.

160. Голубева Н. Ф., Иванюк М. И. Эффективность работы малых групп. Москва: Просвещение, 1966. 159 с.

161. Гомонюк О. М. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів: монографія. Вінниця: Планер, 2011. 399 с.

162. 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.

163. Гончаренко Л. А., Зубенко А. М., Кузьменко В. В. Розвиток полікультурної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. Херсон: РПО, 2007. 176 с.

164. Гончаренко Л. А., Зубко А. М., Кузьменко В. В. Підготовка вчителів до формування в учнів полікультурної картини світу: навчальний посібник / за ред. В. В. Кузьменка. Херсон: РПО, 2009. 196 с.

165. Гончаренко Л. А., Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи. Херсон: РПО, 2006. 92 с.

166. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

167. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.

168. Гончарова О. Н. Теоретико-методические основы личностно-ориентированной системы формирования информатических компетентностей студентов экономических специальностей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского. Симферополь, 2007. 471 с.

169. Горбунова Л. Освіта в умовах поліетнічного суспільства. *Вища освіта України*. 2002. № 4. С. 10–13.

170. Гордеева Е. Н. Перспективная профессиограмма специалиста как средство его профессионального развития. Екатеринбург, 1995. 46 с.

171. 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.

172. 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.

173. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.10 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 34 с.

174. 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).

175. Грицанов А. А. Ценностные ориентации. *Новейший философский словарь* URL: <http://vslovar.ru/fil/1216.html>. (дата звернення 5.06.2019).

176. Гришкова Р. О. Культурологічний підхід до навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей. *Мова і культура*. Київ, 2004. Вип. 7, т. 2. С. 267–271.

177. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 424 с.

178. Грубина Л. Толерантность и интолерантность личности: основные черты и отличия. *Воспитание школьников*. 2003. № 3. С. 33–35.

179. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. Д. Основы межкультурной коммуникации. Москва: Юнити-Дана, 2002. 352 с.

180. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2010. 44 с.

181. Губина Е. В. Общение в воспроизводстве общественных отношений: теоретико-методологический аспект: автореф. дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.09. Казань, 1993. 21 с.

182. Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. Москва: Гнозис, 2003. 288 с.

183. 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.

184. Гуленко В. В., Тыщенко В. П. Соционика идет в школу. Педагогам, родителям, детям о типах и отношениях. Москва: Черная белка, 2010. 280 с.

185. 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.

186. 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.

187. Гура О. І. Концепти професійної Я-концепції фахівця. *Наука і освіта: науково-педагогічний журнал Південного центру АПН України*. 2009. № 1/2. С. 150–155.

188. Гуревич П. Философия культуры. Москва: Просвещение, 1995. 372 с.

189. Гуренко О. І. Етнічна толерантність як соціально-психологічне явище. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ, 2007. Вип. 4. С. 68–75.

190. Гуренко О. І. Запровадження полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів у сучасних соціокультурних умовах.

Професійна підготовка соціального педагога: теоретико-практичний контекст: колективна монографія / О. Величко, О. Гуренко, Н. Захарова та ін.; [ред. О. Гуренко]. Донецьк: ЛАНДОН–ХХІ, 2013. С. 68–102.

191. Гуренко О. І. Полікультурна компетентність. *Теорія і практика запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі*: [колективна монографія] / К. Баханов, С. Баханова, О. Барнінець та ін.; [ред. К. Баханов]. Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ, 2012. С. 88–93.

192. Гуренко О. І. Полікультурна освіта в Україні: до сутності поняття. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Бердянськ, 2009. № 1. С. 95–103.

193. Гуренко О. І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект: монографія. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2014. 588 с.

194. Гуренко О. І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів у зарубіжній теорії й практиці. *Науковий огляд: міжнародний науковий журнал*. 2014. Т 7, № 6. URL: <https://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/261/428> (дата звернення 26.06.2019).

195. 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.

196. 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.

197. 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.

198. Гусарова Е. Н. Формирование творческого стиля специалиста социномической сферы деятельности. *Культурная жизнь Юга России*. 2007. № 4. С. 27–28.

199. Гущина Н. А. Аксиологические аспекты отечественного образования как фактор формирования профессионально-ценностных

орієнтацій майбутнього вчителя: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Калужський державний педагогічний університет ім. К. Е. Ціолковського. Калуга, 2004. 188 с.

200. Давыдов В. В. Образование. Мышление. Культура. *Новое педагогическое мышление*. Москва: Педагогика, 1989. 276 с.

201. Данилевский Н. Я. Россия и Европа. Москва: Наука, 1991. 382 с.

202. Даниленко Л. І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі. *Управління освітою*. 2001. № 3. С. 18–24.

203. Данилова Л. Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов. *Учитель*. 2007. № 3. С. 12–15.

204. Данильчук Л. О. Обґрунтування інформаційно-правової компетентності особистості на засадах креативності. Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. Євенок О. О., 2017. 458 с.

205. Данилюк І. В. Етнічна психологія як галузь наукового знання: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2010. 432 с.

206. 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).

207. Данищенко О. С. Сутність та особливості формування міжкультурної компетентності. *Економіка та держава*. 2012. № 12. С. 141–144.

208. Даутова Г. Ж. Развитие поликультурного образования в Поволжье: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Казанский государственный педагогический университет. Казань, 2004. 435 с.

209. Дахин А. Н. Содержание образования как культуросообразная модель жизнедеятельности. *Педагогические технологии*. 2004. № 2. С. 3–14.

210. Дзуличанская 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).

211. Декларація «Міжкультурна освіта: управління різноманітністю, зміцнення демократії», 2003 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cen.iatp.org.ua/index.html>

212. Декларация о расе и расовых предрассудках (г. Париж 27.11.78). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_906 (дата звернення 2.09.2019).

213. Декларация принципів толерантності: утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503#Text (дата звернення 14.02.2019).

214. Декларация 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 (дата звернення 1.09.2019).

215. Декларация 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 (дата звернення 1.09.2019).

216. Дем'яненко О. Формування крос-культурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6. С. 167–172.

217. Демидова Г. А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сборник статей по материалам XXI междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2012. Ч. 2. URL: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/4625-2012-11-08-18-55-57> (дата звернення 19.07.2019).

218. Дёмин М. В. К вопросу о соотношении понятий «деятельность», «активность», «поведение». *Вестник Московского университета*. Серия: Философия. Москва, 1975. № 5. С.17–25.

219. Демин М. В. Природа деятельности. Москва: МГУ, 1985. 168 с.

220. Демінська Л. О. Аксіологічний підхід у педагогічному процесі. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2010. № 14. С. 101–104.

221. Демчак М. М. Ідеї полікультурності педагогів доби просвітництва у практиці підготовки сучасного вчителя. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Ужгород, 2014. Вип. 30. С. 47–49.

222. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института, 2004. 752 с.

223. Динківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

224. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. Москва: Народное образование, 1999. 208 с.

225. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления. Київ: Лыбидь, 1990. 152 с.

226. Довгополова Я. В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2007. 206 с.

227. Довмантович Н. Г. Формування самоосвітньої компетентності студентів медичних училищ у процесі природничо-наукової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2019. 276 с.

228. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2007. 20 с.

229. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / ДЗ «Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2007. 481 с.

230. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / ДЗ «Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2007. 46 с.

231. Донець З. Ф. Осучаснення змісту культурознавчих дисциплін у вищій школі в контексті міжнародних культуроохоронних конвенцій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / НАПН України. Інститут вищої освіти. Київ, 2004. 20 с.

232. Донцов А. И. Психология коллектива. Москва: МГУ, 1984. 207 с.

233. Донченко Е. А. Социетальная психика. Київ: Наукова думка, 1994. 207 с.

234. 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).

235. Дороз В. Ф. Крос-культурне навчання учнів-білінгвів української мови: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 456 с.

236. 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.

237. Дробижева Л. М. Толерантность и рост этнического самосознания: пределы совместимости. *Толерантность и согласие*. Москва: ИЭА РАН, 1997. 307 с.

238. 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.

239. 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.

240. Дубовик О. В. Полікультурна освіта: сучасні теорії та концепції. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2001. № 4. С. 40–50.

241. 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.

242. Дьяконов Г. В. Диалогические методы психологического исследования чувств и эмоций. Кировоград: Код, 2004. 64 с.

243. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: монография. Кировоград: РИО КГПУ, 2007. 847 с.

244. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.

245. Дзекерс Л. Мотивация: теория и практика. Москва: Гросс Медиа, 2007. 640 с.

246. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург: КАРО, 2005. 352 с.

247. 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.

248. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. 2-ге видання. Київ; Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.

249. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

250. Євтух В. Б. Концептуальні конструкти етносоціальних реалій: досвід трьохлітніх досліджень. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 86 с.

251. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: монографія. Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2006. 368 с.

252. 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).

253. 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.

254. Жити разом у рівності й гідності: пер. з англ. / Міністерство культури і туризму України, ЦР «Демократія через культуру», Київ: Оранта, 2007. 48 с.

255. Жовнич О. Дидактичні переваги і новітні тенденції застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті. *Молодь і ринок*. 2017. № 7. С. 150–156.

256. Жорнова О. І. Теоретико-методологічні засади формування культури творчості студентів університетів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04/ Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2007. 40 с.

257. 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).

258. 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.

259. 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.

260. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / НАПН України. Інститут вищої освіти. Київ, 2006. 223 с.

261. Залєсова І. В. Підготовка майбутніх учителів до формування міжнародної толерантності в учнів загальноосвітніх навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2015. 265 с.

262. Замкова Н. Л. Формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у процесі вивчення іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / НАПН України. Інститут вищої освіти. Київ, 2005. 217 с.

263. Занюк С. С. Психологія мотивації: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.

264. 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.

265. 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.

266. Зверєва І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1998. 333 с.

267. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академический проект, 2003. 336 с.

268. Зеліковська О. О. Мотивація студентів економічних спеціальностей до формування міжкультурної компетенції. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 11. С. 98–101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2012_11_24 (дата звернення 11.06.2019).

269. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 40 с.

270. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*. 2006. № 8. С. 20–26.

271. Золотарева Т. Ф., Минигалиева М. Р. Основы психологической самопомощи социального работника: учебное пособие. Москва: Изд-во МГСУ, 2001. 182 с.

272. Зуєнко Н. О., Андрела І. 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).

273. 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.

274. 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.

275. Зязюн І. А. Культурологічна функція виховання студентів педагогічного вузу. *Вища педагогічна освіта*. 1994. № 17. С. 93–97.

276. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Київ; Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

277. Иванов Д. А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании. *Школьные технологии*. 2007. № 6. С. 36–40.

278. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя: монографія. Київ: ЦВП, 2005. 282 с.

279. Ильин В. В., Пожарский С. Д. Философия и акмеология. Санкт-Петербург: Политехника, 2003. 395 с.

280. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации поведения. Москва: Знание, 1971. 72 с.

281. Ильязова М. Д., Битюк В. Л. Метод проектов как способ реализации принципов ситуационно-контекстного подхода к формированию профессиональной компетентности студентов. *Сибирский педагогический журнал*. 2009. № 11. С. 26–32.

282. Иванців Н. І. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді протягом професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НАПН України. Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2001. 19 с.

283. Івашко О. А. Проблема полікультурної освіти у Республіці Польща: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / ДЗ «Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2012. 260 с.

284. Іонова О. М. Системно-синергетичний підхід до аналізу вальдорської школи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми виховання і спорту*. 2012. № 3. С. 61–64.

285. 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.

286. 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.

287. Каверина Р. Д. Опыт психологической классификации некоторых профессий в целях профконсультации. *Вопросы психологии*. 1978. № 4. С. 64–73.

288. Каверина Р. Д. Профессиональная ориентация молодежи на профессии типа «человек-человек»: методические рекомендации. Ленинград: ВНИИпрофтехобразования, 1987. 41 с.

289. Каверина Р. Д. Психологическая систематика профессий типа «человек-человек» в целях профессиональной ориентации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / ДЗ «Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 1981. 22 с.

290. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. Москва: Политиздат, 1974. 328 с.

291. Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва: Традиция-прогресс, 2007. 371 с.

292. Каган М. С. Философская теория ценности. Санкт-Петербург: Петрополис, 1997. 205 с.

293. Калаур С. М. Акмеологічний підхід у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Житомир; Київ, 2015. Вип. 84. С. 151–154.

294. 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.

295. Калаур С. М., Фалинська З. З. Соціальна конфліктологія: навчально-методичний посібник для підготовки бакалаврів зі спеціальності «Соціальна педагогіка» (за кредитно-трансферною системою навчання). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2010. 279 с.

296. Калаур С. Н. Сущность акмеологического подхода в подготовке будущих социальных педагогов и социальных работников. *Акмеология деятельности* / под общ. ред. Н. В. Кузьминой, В. Н. Гладковой, С. Д. Пожарского. Санкт-Петербург, 2007. С. 101–107.

297. 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.

298. 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).

299. 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.

300. Камю А. Изнанка и лицо: сочинения. Москва: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 1998. 864 с.

301. Кант І. Критика чистого розуму / [пер. з нім. та приміт. І. Бурковського]. Київ: Юніверс, 2000. 504 с.

302. 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.*

303. Канюк С. С. Психологія мотивації. Київ: Нічлава, 2002. 235 с.

304. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. Москва: Наука, 1997. 286 с.

305. Капідінова С. Б. Толерантність як чинник розвитку культури міжетнічних відносин студентів: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.05 / НАПН України. Інститут соціальної та політичної психології. Київ, 2015. 18 с.

306. Каплан Г. А. Межличностные отношения как форма социальной деятельности: дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.09 / Южноукраинский педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Одесса, 1996. 191 с.

307. Капська А. Й. Тенденції становлення соціальної роботи *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: збірник наукових праць. Київ, 2016. Вип. 21. С. 134–141.*

308. Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / за заг. ред. А. Й. Капської. Київ: Науковий світ, 2001. 129 с.

309. 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.*

310. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості: монографія. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. 512 с.

311. Карпенко З. С. Психологічні основи аксіогенезу особистості: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 37 с.

312. 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.

313. Карпенко О. Г. Професійні функції соціального працівника як складова професійної компетентності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. № 20. С. 27–34.

314. Карпіловська С. Я., Синявський В. В., Ткаченко О. М. Основи професіографії: навчальний посібник. Київ: МАУП, 1997. 148 с.

315. 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.

316. Кафарський В. І. Савчук Б. П. Етнологія: підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 432 с.

317. Кашпірева Т. Б. Модернизация образования специалистов социальной сферы в системе многоуровневой подготовки студентов во Франции: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тула, 2004. 217 с.

318. Квітко В. Психолого-педагогічна компетентність учителя. Методичне забезпечення компетентнісного підходу до реалізації змісту середньої освіти / за ред. Р. Романчук. Запоріжжя, 2008. С. 131–135.

319. Кидрон А. А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ленинград, 1981. 235 с.

320. 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, 2002. С. 155–167.

321. Кихтюк О. В. Психологічні особливості формування етнічної толерантності у студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол.

наук: 19.00.07 / Волинський національний університет ім. Лесі Українки. Луцьк, 2010. 20 с.

322. 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.

323. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. *Новое в жизни, науке, технике*. Москва: Знание, 1989. 80 с.

324. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1996. 400 с. (Психологи Отечества. Избранные психологические труды).

325. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. Москва: Академия, 2005. 304 с.

326. Ключко О. О. Етичні стандарти соціальної роботи. *Молодий вчений*. 2019. № 4 (2). С. 257–261.

327. Князева Е. Н. Пробуждающее образование. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва: Прогресс-Традиция, 2007. С. 369–387.

328. 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.

329. Ковалева Т. И. Воспитание поликультурной компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Калмыцкий государственный университет. Элиста, 2008. 218 с.

330. Ковальчук В. І. Формування індивідуальних стратегій навчання студентів засобами інноваційних педагогічних технологій. *Молодий вчений*. 2018. № 12 (1). С. 100–102.

331. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: навч. посіб. / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Р. Хлебнік. Київ: ИЗМН, 1997. 392 с.

332. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога / под ред. Ю. М. Забродина. Москва: Просвещение, 1994. 342 с.

333. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. Москва: Академия, 2003. 176 с.

334. 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.

335. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры. *Методология и методика естественных наук: сборник научных трудов*. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. Вып. 4. 24 с.

336. Колісник С. А. Психосоціальні передумови творчого саморозвитку студентів СНАУ. *Формування духовного світу студента* / за заг. ред. Л. В. Гнатюка. Суми, 2006. С. 70–121.

337. 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).

338. Комюніке конференції міністрів вищої освіти Європи. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_754 (дата звернення 1.09.2019).

339. Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_008 (дата звернення 1.09.2019).

340. Кондратьєва О. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи на засадах лінгвокраїнознавчого підходу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 272 с.

341. Кононенко Б. И. Культурология в терминах, понятиях, именах: справочное учебное пособие. Москва: Щит-М, 1999. 406 с.

342. 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.

343. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncerc.pdf (дата звернення 16.04.2020).

344. Корінний М. М., Шевченко В. Ф. Короткий енциклопедичний словник з культури. Київ: Україна, 2003. 384 с.

345. Корнеєв М. В., Коваленко А. Б. Соціальна психологія. Київ: Наукова думка, 1995. 327 с.

346. Корнешук В. В. Конфлікт як соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Миколаївського національного університету*

ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. Миколаїв, 2015. № 3. С. 115–118.

347. 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 державний педагогічний університет ім. К. Д Ушинського».Одеса, 2010. 44 с.

348. Корнещук В. В. Функціонально-компетентнісний підхід до магістерської підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. Миколаїв, 2019. № 3. С. 120–126.

349. 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.

350. Корочкина М. Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Таганрог, 2000. 21 с.

351. Корсак К. Новому сторіччю – нову орієнтацію змісту шкільної освіти. *Директор школи*. 2003. № 40. С. 3–5.

352. 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).

353. 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.

354. 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.

355. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего: [пер. с англ.]. Москва: Когито-Центр, 1997. 432 с.

356. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 1996. 290 с.

357. Кравець В. П. Історія української школи і педагогіки. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 1994. 357 с.

358. 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.

359. Кравець Р. А. Етапи формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови. *Наука та інновації: матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (Чернівці, 30–31 січня 2017 р.)*. Київ, 2017. Т. 2. С. 31–33.

360. Кравець Р. А. Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі: монографія. Вінниця: Планер, 2017. 434 с.

361. 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.

362. Кравченко А. И. Культурология: учебное пособие. Москва: Академический проект, 2001. 316 с.

363. Краснова Н. П. Активні методи навчання у ВНЗ в контексті сучасних освітніх технологій. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. Старобільськ, 2016. № 6 (303), ч. 2. С. 261–274.

364. Краткий философский словарь / подгот. Алексеев А. П., Васильев Г. Г. и др.; под ред. А. П. Алексеева. 2-е изд. Москва: Проспект, 2001. 492 с.

365. Кремень В. Г. На шляху до педагогіки толерантності. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 1. С. 3–5.

366. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 8–15.

367. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: підручник. Київ: Освіта України, 2005. 440 с.

368. Кристопчук Т. Є. Компетентнісний підхід: європейський вимір. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Мелітополь, 2011. Вип. 6. С. 33–42.

369. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению / под ред. С. Н. Чистяковой, А. Я. Журкиной. Москва: Филология, 1997. 80 с.

370. Кричевский Р. С., Дубовская Е. М. Психология малой группы: теоретические и прикладные аспекты. Москва: МГУ, 1991. 261 с.

371. 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.

372. 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.

373. Крылова Н. Б. Культурология образования. Москва: Народное образование, 2000. 272 с.

374. Крысько В. Г. Социальная психология: словарь-справочник. Минск: Харвест; Москва: АСТ, 2001. 688 с.

375. Кузьменко В. В., Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навчальний посібник. Херсон: РІПО, 2006. 92 с.

376. Кузьменко Ю. О. Полікультурне освітнє середовище як передумова успішного формування мовленнєвого етикету у іноземних громадян у вишах України. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Одеса, 2015. № 3. С. 208–214.

377. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. 3-е изд., доп. Москва: Политиздат, 1986. 399 с.

378. Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии. Ленинград: ЛГУ, 1967. 173 с.

379. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Ленинград: ЛПУ, 1980. 172 с.

380. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.

381. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1990. 48 с.

382. Кузьмина Н. В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития. *Гуманизация образования*. 1995. № 1. С. 59–64.

383. Кузьмінська О. Г. (2016). Перевернуте навчання: практичний аспект. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 1. С. 86–98.

384. Кукатас Ч. Теоретические основы мультикультурализма URL: <https://polit.ru/article/2007/05/27/multiculturalism> (дата звернення 18.03.2019).

385. Курбатов В. В. Этическая компетентность студентов педагогического вуза в социально-педагогической работе с безнадзорными детьми: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Московский городской психолого-педагогический университет. Москва, 2010. 22 с.

386. 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.

387. Курдюмов С. П., Князева Е. Н. Основания синергетики. Режимы с обострением. Самоорганизация, темпомиры. Санкт-Петербург: Алетейя, 2002. 414 с.

388. 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.

389. Кушнір І. М. Компоненти полікультурної компетентності іноземних студентів. *Вісник Харківського національного університету*. Харків, 2008. № 13. С. 73–78.

390. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.

391. Лапшин А. Г. Международное сотрудничество в области гуманитарного образования: перспектива кросс-культурной грамотности. *Кросс-культурный диалог: компаративные исследования в педагогике и психологии*. Владимир, 1999. С. 45–50.

392. 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 (дата звернення 12.12.2019).

393. Лебедев Б. А. К вопросу о соотношении понятий духовной деятельности и духовных отношений. *Теоретико-методологические*

исследования. Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 1984. С. 11–19.

394. Лебедев Б. А. Личность в общественных отношениях. Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 1983. 181 с.

395. Лебедева Н. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. Москва: Ключ-С, 1999. 224 с.

396. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. Москва: Академия, 2001. 272 с.

397. Леви-Стросс К. Структурная антропология. Москва: Просвещение, 1985. 429 с.

398. 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.

399. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию: учебное пособие. Москва: Гнозис, 2007. 366 с.

400. Леонтович О. А. Русские и американцы парадоксы межкультурного общения. Москва: Гнозис, 2005. 351 с.

401. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.

402. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. Москва: Педагогика, 1971. 237 с.

403. Леонтьев А. Н. Психология общения. Тарту: ТГУ, 1974. 287 с.

404. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология.* Москва, 1997. № 1. С. 20–26.

405. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. Москва: Смысл, 1993. 43 с.

406. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение, динамика смысловой реальности. Москва: Смысл, 1999. 487 с.

407. Лесечко Л. Д. Основи системного підходу: теорія, методологія, практика. Львів: ЛРІДУ УАДУ, 2002. 300 с.

408. Лессинг Г. Э. Воспитание человеческого рода. *Лики культуры.* 1995. Т. 1. С. 479–499.

409. Лешер О. В., Аришина Э. С. Развитие аксиологического потенциала студентов университета в процессе профессиональной подготовки: праксеологический аспект. Москва: МГТУ, 2009. 102 с.

410. Лещенко Н., Павлюк Р. Українська культура. Свята. Традиції. Обряди. Харків. Клуб сімейного дозуга, 2015. 192 с.

411. Лещук Г. В. Соціальна робота у Франції: підручник / В. А. Поліщук, О. П. Бартош-Пічкара, Н. М. Горішна, Г. В. Лещук та ін. Тернопіль: Збруч, 2010. С. 190–191.

412. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1996. 403 с.

413. Липова И. В. Становление поликультурной компетентности воспитателя в условиях профессиональной деятельности в дошкольном учреждении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 2010. 232 с.

414. 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.

415. 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.

416. Лиферов А. П. Глобальное образование – пути интеграции мирового образовательного пространства. Москва: Высшая школа, 1997. 216 с.

417. 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.

418. Лічман Л. Ю. Ідеї компетентнісного підходу як інтелектуальний ресурс розвитку мовної освіти. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2012. № 1 (17). С. 62–66.

419. 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.

420. Логвиненко Т. О. Особливості професійної підготовки соціальних працівників у сучасній системі вищої освіти Данії. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2010. № 1. С. 59–65.

421. Локарєва Г. В. Художньо-естетична інформація в підготовці соціального педагога до професійного спілкування: теорія та практика: монографія. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2007. 376 с.

422. 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.

423. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка: дисс. ... канд. психол. наук: 13.00.08. Волгоград, 1998. 255 с.

424. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии. *Методологические проблемы социальной психологии*. Москва: Наука, 1975. С. 124–135.

425. Лосев А. Ф. Философия культуры. Москва: Просвещение, 1989. 294 с.

426. Лощенова І. Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 1/2. С. 68–77.

427. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навчально-методичний посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 112 с.

428. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи. Київ: МАУП, 2003. 168 с.

429. Луков В. А. Социальное проектирование. Москва: Ин-т социальной работы Ассоциации работников социальных служб, 1997. 192 с.

430. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. Москва: Московский государственный университет, 1973. 374 с.

431. Лутай В. Про стан розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні та їх впровадження в педагогічну практику. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 30–37.

432. Лутошкин А. Н. Эмоциональный потенциал коллектива. Москва: Педагогика, 1988. 128 с.

433. Лытов Д. А. Соционика от ролевой игры к теории отношений между психологическими типами. *Сибирский психологический журнал*. 2003. Вып. 18. С. 32–38.

434. Львовичкіна А. М. Етнопсихологія: навчальний посібник. Київ: МАУП, 2002. 144 с.

435. 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.

436. 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.

437. Макаров С. В. Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления: дисс. ... канд. пед. наук: 19.00.07. Москва, 2004. 121 с.

438. Малахов В. Толерантность и её границы: К этическому осмыслению понятия. *Уязвимость Любви*. Київ: Дух і Літера, 2005. С. 137–143.

439. Малиновский Б. Научная теория культуры. *Вопросы философии*. 1983. № 2. С. 115–120.

440. Малиновский Б. Научные принципы и методы исследования культурных изменений. Антропология исследования культуры. Москва: Наука, 1997. 482 с.

441. Малхозова Ф. М. Социально-психологические особенности этнической толерантности в поликультурном регионе: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 1999. 166 с.

442. Мамчур Є. Мотивація як важливий чинник формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів іноземної мови. *Освітні обрії*. 2020. № 50 (1). С. 173–176.

443. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація: навчальний посібник. Київ: Академія, 2012. 288 с.

444. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. Москва: Мысль, 1983. 284 с.

445. Маркова А. К. Психологические критерии и степени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 55–63.

446. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знания, 1996. 230 с.

447. Маслова Т. Шляхи підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів. *Новий колегіум*. 2004. № 5/6. С. 59–63.

448. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 352 с. (Мастера психологии).

449. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М., «Просвещение», 1977. 240 с.

450. 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.

451. Мацумото Д. Психология и культура. URL: http://yakov.works/library/13_m/az/umoto_0.htm (дата звернення 16.08.2019).

452. Медведева Г. А. Формирование межкультурной компетентности студентов в деловом общении: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2008. 22 с.

453. Межуев В. М. Культурология и философия культуры. Культурология сегодня: основы, проблемы, перспективы. Москва: Наука, 1993. 415 с.

454. 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 Гнаптюка. Тернопіль, 2011. 584 с.

455. 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 16.04.2019).

456. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / под ред. Е. К. Климова. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1996. 448 с.

457. 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.

458. Мехонцева Д. М. Самоуправление и управление: вопросы общей теории систем: монография. Красноярск: Изд-во Краснояр.ун-та, 1991. 248 с.

459. Микитенко Н. О. Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого

профілю: монографія. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2011. 411 с.

460. Милакова В. В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социономического типа: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Астрахань, 2007. 23 с.

461. Миронова Г. В. Организация мультикультурного образовательного пространства педагогического колледжа: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2007. 25 с.

462. 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.

463. 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.

464. Митрофанова О. Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века. *Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ*. Братислава, 1999. С. 345–363.

465. 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.

466. Михальченко М. Філософія освіти і соціокультурна теорія. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 38–51.

467. Міжкультурна освіта / за ред. А. Климович. Варшава: Орт друк, 2004. 176 с.

468. Міжкультурна освіта: управління різноманітністю, зміцнення демократії: афінська декларація / Рада Європи. URL: <http://cen.iatp.org.ua/index.html> (дата звернення 16.03.2019).

469. 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 (дата звернення 1.09.2019).

470. Мінаков М. Університет: криза ідентичності. *Критика*. 2003. №3 (65). С.8-15.
471. Могильний А. П. Культура і особистість. Київ: Вища школа, 2002. 304 с.
472. Моль А. Социодинамика культуры: [пер. с фр.] / предисл. Б. В. Бирюкова. Изд. 3-е. Москва: Издательство ЛКИ, 2008. 416 с.
473. Молчанова А. О. Соціальне партнерство в діяльності ПТНЗ. Київ: ТОК, 2007 44 с.
474. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований. *Школьные технологии*. 2001. № 5. С. 75–89.
475. Морева О. В. Теоретические основы педагогического проектирования: монография / [отв. ред. К. Н. Верховцев]. Новосибирск: Издательство СО РАН, 2006. 270 с.
476. Морено Я. Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе / пер. с англ. А. Боковинова. Москва: Академ. проект, 2004. 315 с.
477. 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.
478. Моцар М. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 22 с.
479. Мухина В. С. Проблемы генезиса личности. Москва: МГПИ, 1985. 104 с.
480. Мушировська Н. (2018). Побудова моделі фахівця в галузі іноземної філології в межах курсу української мови за професійним спрямуванням. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 1. С. 113–118.
481. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Ленинград: ЛГУ, 1980. 426 с.
482. Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблемы общей и социальной психологии. *Социально-психологические и лингвистические характеристики общения и развития контактов между людьми: тезисы симпозиума*. Ленинград: ЛГУ, 1979. 214 с.
483. Мясищев В. Н. Психология отношений. Москва: Изд-во института практической психологии, 1995. 356 с.

484. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / НАПН України. Університет менеджменту освіти. Київ, 2008. 21 с.

485. 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.

486. Надеев А. Т. Имитационная модель процесса формирования качества. *Методы проектирования алгоритмических моделей сложных моделей*: межвузовский сборник. Таганрог, 1977. Вып. 2. С. 91–94.

487. Назаренко Г. А. Виховання культури міжетнічних відносин старшокласників у позаурочній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / НАПН України. Інститут проблем виховання. Київ, 2007. 245 с.

488. Найн А. Я. Инновации в образовании: монография. Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. 288 с.

489. Насырова М. Б. Этнопедагогический подход в воспитании культуры межнационального общения студентов: монография. Оренбург: Пресса. 2007. 289 с.

490. 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, 1999. 247 с.

491. 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).

492. Немов Р. С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. Москва: Просвещение, 1984. 201 с.

493. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. Москва: Просвещение, 1985. 113 с.

494. Николис Г., Пригожин И. Самоорганизация в неравновесных системах. Москва: Мир, 1989. 368 с.

495. Никонова М. А., Родина Е. Н. Перспективы соционики в современном обществе. *Человек – Общество – Культура /*

Мордовский государственный педагогический институт. Саранск, 2012. Вып. 4. 120 с.

496. 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.

497. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Просвіта, 2000. 368 с.

498. 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.

499. Новикова О. С. Межкультурная компетентность в глобализирующемся мире. *Философия и космология*: научно-теоретический сборник. Полтава, 2009. С. 205–213.

500. 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.

501. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Ленинград: Наука. 1979. 150 с.

502. Обозов Н. Н. Модель регуляции совместной деятельности. Социальная психология / под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. Ленинград: Наука, 1979. 337 с.

503. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: монография: в 4 т. Т. 2, кн. 2 / науч. ред. В. И. Подобед. Санкт-Петербург: Изд-во ИОВ РАО, 2000. 156 с.

504. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва: Сфера, 2005. 480 с.

505. 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.

506. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальный аспект. Санкт-Петербург: Изд-во РАО ИОВ, 1995. 316 с.

507. Огнев'юк В. О. Освіта міжпарадигмального періоду. *Нова парадигма*. 2005. № 50. С. 36–48.

508. 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 (дата звернення 17.10.2019).

509. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведова. Москва: Сов. Энциклопедия, 1973. 846 с.

510. Олексенко К. Б. Сучасні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології в освіті та науці*. Мелітополь, 2018. № 3. С. 196–201.

511. 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.

512. Олійник Т. С. Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі на перекладацькому відділенні факультету іноземних мов ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. *Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіон. наук.-практ. семінару*. Тернопіль, 2006. С. 69–71.

513. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 32–37.

514. Організація роботи зі створення професіограм / Єна А. І., Кальниш В. В., Баженов О. К. та ін. Київ: [б. в.], 2003. 57 с.

515. 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.

516. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 5–19.

517. Основи філософії культури: словник / Н. Г. Джинчарадзе, М. А. Ожеван, А. В. Толстоухов та ін. Київ: Знання України, 2004. 254 с.

518. Павленко В. М., Талигін С. О. Етнопсихологія: навчальний посібник. Київ: Сфера, 1999. 261 с.

519. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1999. 23 с.

520. Палаткина Г. В. Проблемы мультикультурного образовательного пространства. *Педагогические проблемы*

становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. Волгоград, 2001. С. 22–26.

521. Палаткина Г. В., Пятин В. А. Проблемы современной этнической педагогики. Москва: Педагогика, 1999. 133 с.

522. Панкин А. Н. Уровень развития межличностных отношений и его учёт в практике управления группами. *Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами.* Москва: Педагогика, 1974. 482 с.

523. Панфилова А. Н. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учебное пособие. Москва: Академия, 2009. 192 с.

524. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. Москва: Мысль, 1971. 345 с.

525. Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука. Ленинград: ЛГУ, 1965. 208 с.

526. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Москва: Просвещение, 1998. 160 с.

527. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Москва: Русский язык, 2010. 626 с.

528. Педагогика межнационального общения: учебное пособие / под ред. Д. И. Латышиной. Москва: Гардарики, 2004. 320 с.

529. 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.

530. 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.

531. Персикова Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура. Москва: Логос, 2002. 224 с.

532. 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.

533. Петерсон Л. Г., Агапов Ю. В., Куйбышева М. А., Петерсон В. А. Система и структура учебной деятельности в

контексте современной методологии. Москва: АПКиППРО, 2000. 92 с.

534. 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.

535. Петрова И. Поликультурный подход при организации работы с родителями в дошкольном учреждении URL: <http://www.moi-detsad.ru/konsultac357.html> (дата звернення 13.02.2019).

536. 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.

537. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва: Политиздат, 1982. 255 с.

538. Петухов В. В. Природа и культура. Москва: Тривола, 1996. 134 с.

539. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. *Психология интеллекта / Жан Пиаже*. Москва: Международная педагогическая академия, 1994. С. 51–235.

540. Пищулин Н. П. Философские основы образования. Москва: Педагогика, 2001. 341 с.

541. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: навчальний посібник. Київ: Україна, 1998. 343 с.

542. Племенюк М. Г. Аксиологический подход в формировании содержания образования в высшей школе. *Известия Ростовского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. Ростов, 2008. № 11 (68). С. 60–68.

543. 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.

544. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3 (152). С. 24–31.

545. Подольская Е. А. Аксиологический аспект деятельности: методологические проблемы социологического анализа: дисс. ... д-ра социол. наук: 22.00.01 /Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1992. 396 с.

546. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: навчальний посібник. Київ: Філістудія, 2006. 320 с.

547. Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное обучение. URL: https://sinref.ru/000_uchebniki/03800pedagog/000_lekcii_pedagog_03/871.htm (дата звернення 26.06.2019).

548. Поліщук В. А. Теорія і методика підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: монографія. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, 2006. 424 с.

549. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высшая школа, 2004. 512 с.

550. Пометун О. І. Проблеми розвитку шкільної історичної освіти в Україні в ХХ столітті: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 /Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1996. 40 с.

551. 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.

552. Помиткін Е. О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / НАПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2009. 527 с.

553. Пономарьов О. С., Серета Н. В., Чеботарьов М. К. Моделювання діяльності фахівця. Харків: НТУ «ХПІ», 2015. 58 с.

554. Постійне представництво України при Раді Європи. URL: <https://coe.mfa.gov.ua/spivrobotnistvo> (дата звернення 3.09.2019).

555. Поштарёва Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ставрополь, 2009. 44 с.

556. Прангишвили А. С. Установка и деятельность. *Вопросы психологии*. 1972. № 1. С. 4–13.

557. Пригожин И. Философия нестабильности. *Вопросы философии*. 1991. № 6. С. 46–52.

558. Пригожина К. Б. Критерии оценки качества подготовки бизнесменов к межкультурной коммуникации. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Москва, 2011. Вып. 3 (609). С. 157–165

559. Присяжнюк О. С. Регіональні стратегії формування мультикультурного суспільства: конфліктогенність і суперечності європейської політики. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. 2011. Вип. 102, ч. 1. С. 268.

560. Приходько Е. А. Культурология. Культура семейно-брачных отношений: учебное пособие. Волгоград: Политехника, 2000. 60 с.

561. 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.

562. 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. Слозанської. Тернопіль, 2017. С. 116–119.

563. 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.

564. 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.

565. Пришляк О. Ю. Мультикультуралізм і мультикультурна освіта за рубежем та в Україні. *Журнал Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини*. Соціальна робота та соціальна освіта. Умань, 2019. Вип. 2. С. 39–47.

566. 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.

567. 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.

568. 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.

569. 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. Слосанської. Тернопіль, 2018. С. 104–106.

570. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2010. 42 с.

571. 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).

572. 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).

573. 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)/

574. 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 (дата звернення 1.09.2019).

575. 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).

576. 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.

577. Прокопюк В. И. Самообразование учителей в контексте гуманистической парадигмы развития человека: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 1996. 41 с.

578. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства. Москва: Академия, 2001. 480 с.

579. Прямикова Е. В. Развитие социального мышления старшеклассников в процессе изучения общественных дисциплин: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 2004. 166 с.

580. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко и др. Москва: Педагогика, 1996. 448 с.

581. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / під керівництвом В. Б. Шапаря. Київ: Прапор, 2009. 672 с.

582. 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.

583. 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.

584. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: монография: [пер. с англ.]. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.

585. 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.

586. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.

587. 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).

588. Рамкова конвенція про захист національних меншин. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_055 (дата звернення 1.09.2019).

589. Рацул О. А. Інформаційні технології в освітньому процесі: монографія. Кіровоград: РА РіК-Медіа, 2014. 288 с.

590. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург, 1999. 416 с.

591. Резникова И. Б. Формирование этнической толерантности у студентов вузов в условиях многонационального региона: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Владикавказ, 2007. 158 с.

592. 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).

593. Рекомендації 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/ (дата звернення 9.10.2019).

594. Релігійна багатоманітність та міжкультурна освіта: посібник для школи / під ред. Д. Кіст. Львів: ЗУКЦ, 2008. 169 с.

595. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: навчальний посібник. Одеса: Букаєв В. В., 2009. 575 с.

596. 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.

597. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: монографія. Запоріжжя: ЗДПУ, 2007. 443 с.

598. Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України аксіологічний вимір. *Вісник Львівського університету ім. Івана Франка. Філософські науки*. Львів, 2008. Вип. 1.1. С. 27–37.

599. Рижиков В. С. Теорія і практика конструювання цільових моделей (професіограм) та процесу професійної підготовки майбутніх юристів: монографія. Херсон: Айлан, 2010. 280 с.

600. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / [пер. под ред. С. И. Гессена]. Москва: Республика, 1995. 128 с.

601. Риккерт Г. Философия истории. Санкт-Петербург, 1908. 712 с.

602. Роджерс К. Вчитися бути вільним. Гуманістична психологія. Антологія: навчальний посібник / упоряд. Р. Трач, Г. Балл. Київ: Пульсари, 2001. С. 38–61.

603. Роджерс К. Р. Становление личности: взгляд на психотерапию. Москва: Эксмо-Пресс, 2001. 416 с.

604. Родигіна І. Шляхи формування основних груп компетентностей учнів. *Директор школи*. 2004. № 8/10. С. 148–153.

605. Рожков М. И. Предмет социально-педагогической деятельности. *Ярославский педагогический вестник*. Ярославль, 2005. № 2. С. 1–4.

606. 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.

607. 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).

608. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. 328 с.

609. 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.

610. 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.

611. Романова Н. В. http://korolenko.kharkov.com/cgi-bin/wcatalog/irbis?LNG=&Z21ID=&I21DBN=IBIS_PRINT&P21DBN=IBIS&S21STN=1&S21REF=&S21FMT=fullw_print&C21COM=S&S21C

NR=&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=Аксіологічні виміри культуротворчої діяльності: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.04 / Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля. Луганськ, 2013. 16 с.

612. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 350 с.

613. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 2. Москва: Педагогика, 1989. 328 с.

614. Рузавин Г. Парадигма самоорганизации как основа нового мировоззрения. *Свободная мысль*. 1993. № 17 (18). С. 51–62.

615. Рузавин Г. И. Синергетика и диалектическая концепция развития. *Философские науки*. 1989. № 5. С. 11–21.

616. Савченко О. Я. Цінності, що об'єднують шкільну і педагогічну науку. *Проблеми освіти в Польщі і в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції*: зб. матеріалів міжнародної наук.-практ. конф. (21–24 квітня 2009 р., Київ-Житомир) / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. Київ: КІМ, 2009. С. 94–108.

617. Савченко С. В. Опытнo-педагогическая работа в социальной педагогике в контексте гуманистической образовательной парадигмы. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2004. № 1. С. 10–15.

618. Савчин М. Здатності особистості: монографія. Київ: Академія, 2016. 288 с.

619. Сагатовський В. І. Діалектика суспільних відносин діяльності. *Філософська думка*. 1981. № 5. С. 54–56.

620. Садохин А. Л. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дисс. ... д-ра культурологи: 24.00.01. Москва, 2008. 44 с.

621. Садохин А. Л. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации (опыт системного анализа). *Общественные науки и современность*. 2008. № 3. С. 156–166.

622. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. Москва: Альфа-М: ИНФРА-М, 2009. 288 с.

623. 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).

624. 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.

625. Самойленко Н. Б. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю: монографія / НАПН України, Інститут вищої освіти. Київ: Рібест, 2013. 411 с.

626. 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.

627. Самыгин С. И. Педагогическое проектирование и педагогические технологии. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.

628. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности: монография. Київ: Хорс, 1995. 334 с.

629. Сапогова Е. Е. Особенности формирования ценностных ориентаций у старшеклассников. *Педагогика развития и перемены в Российском образовании*: материалы 2-й научно-практ. конф. Красноярск, 1995. С. 147–148.

630. Сапронов П. А. Культурология: курс лекций по теории и истории культуры. Санкт-Петербург: Союз. 1998. 560 с.

631. Сартр Ж. П. Бытие и ничто. Опыт феноменологии, онтологии / [пер. с франц, пред., прим. В. И. Колядко]. Москва: Республика, 2000. 639 с.

632. Сафонова И. А. Межкультурная коммуникация в аксиологическом аспекте. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2011. № 2 (43). С. 62–67.

633. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов. *Молодой ученый*. 2009. № 4. С. 279–282.

634. Свидерский В. И. О диалектике отношений. Ленинград: ЛГУ, 1983. 137 с.

635. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.

636. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

637. Селятицький М. Міжкультурна освіта у світлі документів Ради Європи та європейського Союзу. Міжкультурна освіта: порадник для вчителя / Центральний осередок вдосконалення вчителів. Варшава, 2008. URL: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%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%20%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.)

638. Семенов В. С. Культура и развитие человека. *Вопросы философии*. 1982. № 4. С. 13–16.

639. 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.

640. Семигіна Т. Нові глобальні етичні принципи соціальної роботи. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 1. С. 70–85.

641. Семиченко В. А. Психология деятельности. Київ: Магістр-S, 2002. 247 с.

642. Семиченко В. А. Психология общения: модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов. Київ: Магістр-S, 1997. 152 с.

643. Сергеев С. Ф. Проектирование обучающих сред. *Школьные технологии*. 2006. № 3. С. 58–65.

644. Сергієнко І. М. Підготовка спеціалістів соціономічних професій до діалогічної взаємодії. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. № 1. С. 129–139.

645. Серебровская Н. Е. Становление и развитие конфликтологической культуры будущего специалиста социологической профессии в вузовской период: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Нижний Новгород, 2011. 53 с.

646. Серова И. И. Культура межнационального общения. Минск: Наука, 1986. 95 с.

647. Серый А. В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов у студентов вуза в процессе обучения: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Кемерово, 2006. 416 с.

648. 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.

649. Серьожнікова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковицька Л. С. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 243 с.

650. Серякова С. Б. Формирование этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новосибирск, 2002. 15 с.

651. Сетров М. И. Основы функциональной теории организации: философский очерк. Ленинград: Наука, 1972. 164 с.

652. Сибирская М. П. Педагогические технологии: теоретические основы и проектирование: монография. Санкт-Петербург: ЦИПК ПО, 1998. 356 с.

653. Сидорчук Н. А. Проблема університетської педагогічної освіти: теоретико-методичні засади дослідження. Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Євенок О. О., 2017. С. 82–120.

654. Сильвестров В. В. Философское обоснование теории и истории культуры. Москва: ВЗПИ, 1990. 242 с.

655. Симоненко М. В. Поликультурная компетентность как ключевой компонент профессиональной подготовки учителя иностранного языка. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2012. № 36. С. 73–78.

656. Симоненко М. В. Полікультурна компетентність майбутніх вчителів-філологів у контексті парадигми освіти. URL: http://www.rusnauka.com/5_PNW_2010/Pedagogica/58321.doc.htm (дата звернення 28.10.2019).

657. Синкина Е. А. Организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций студентов технического вуза *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета*. Пермь, 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-professionalnyh-kompetentsiy-studentov-tehnicheskogo-vuza> (дата звернення 15.06.2019).

658. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.

659. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: монографія. Київ: Полиграфкнига, 1996. 407 с.

660. Скубашевська Т. С. Мовні стратегії у формуванні міжкультурного діалогу у європейському просторі (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.10 / НАПН України. Інститут вищої освіти. Київ, 2005. 21 с.

661. 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.

662. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. Москва: Школьная пресса, 2000. 416 с.

663. Словарь по социальной педагогике: учебное пособие / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. Москва: Академия, 2002. 368 с.

664. Словник іншомовних слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ: Довіра, 2000. 1018 с.

665. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / ред.-упоряд. Ю. В. Буган, В. І. Урупський. Тернопіль: Астон, 2001. 176 с.

666. Словник української мови. Т. 4. / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1973. 840 с.

667. Слосанська 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.

668. Слосанська Г. І. Соціальна робота в територіальній громаді: теорії, моделі та методи: монографія / за наук. ред. В. А. Поліщук. Тернопіль: ТНПУ ім. Володимира Гнатюка, 2018. 275 с.

669. Слосанська 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.

670. 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.

671. 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.

672. Смелзер Н. Социология: [пер. с англ.]. Москва: Феникс, 1994. 687 с.

673. 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.

674. Собчак Н. М. (2004). 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.

675. Соковнин Б. П. О природе человеческого общения. Фрунзе: ФГУ, 1973. 211 с.

676. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія. Маріуполь; Донецьк: АРТ-ПРЕС, 2008. 400 с.

677. Соколова І. В. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / НАПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2008. 572 с.

678. Соколова І. В., Івашко О. А. Формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів-філологів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Бердянськ, 2009. № 1. С. 162–167.

679. Сорокин П. Человек, цивилизация, общество. Москва: Политиздат, 1992. 542 с.

680. Сорочинская Е. Н. Теория и практика подготовки социальных педагогов детско-юношеских объединений. Ростов-на-Дону: РГУ, 1996. 185 с.

681. Степаненко В. І. Технології підготовки майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки на базі гіперздібностей у дітей шкільного віку. Педагогічні технології в сучасних наукових дослідженнях: досвід та інновації: монографія / ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка»; за ред. С. Я. Харченка. Старобільськ, 2017. С. 188–209.

682. Степаненко І. В. *Метаморфози духовності в ландшафтах буття*. Харків: Основа, 2002. 256 с.

683. 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.

684. 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.

685. Сторі Д. *Теорія культури та масова культура*. Київ, 2005. 380 с.

686. Стратегія інтернаціоналізації / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». URL: <https://ic.pnu.edu.ua/стратегія-інтернаціоналізації/> (дата звернення 26.06.2020)

687. Стратегія інтернаціоналізації Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. URL: http://tnpu.edu.ua/naukova-robota/Internationalization/TNPU_strategy%20ua.pdf (дата звернення 28.10.2019).

688. 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.

689. Стрыковский В. Дидактические технологии и мультимедийное обучение. *Современная высшая школа*. 1998. № 3. С. 74–78.

690. 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).

691. Сурмин Ю. П. *Теория систем и системный анализ: учебное пособие*. Москва: МАУП, 2003 368 с.

692. Суткевич Г. О. Принципи формування полікультурної компетентності майбутніх політологів у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові праці*. 2009. № 6. С. 167–170.

693. Татенко В. А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы. *Психологический журнал*. 1995. Т. 16, № 3. С. 23–34.

694. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования: учебно-методическое пособие. Москва: Университетская книга, 2006. 256 с.

695. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектирования стандартов высшего профессионального образования. Москва: Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 2004. 20 с.

696. Твердохліб Г. В. Створення іншомовного освітнього середовища як умова успішної професійної самореалізації вчителів іноземних мов. *Young Scientist*. 2017. № 12 (52). С. 461–465.

697. Тейлор Ш., Пипло Л., Сирс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 767 с.

698. Тен Ю. П. Символ в межкультурной коммуникации: дис. ... д-ра философ. наук: 09.00.13. Ростов-на-Дону, 2008. 334 с.

699. 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 ХХІ, 2010. 460 с.

700. Терещенко Ю. Толерантність: єдність у різноманітності. Освіта України. 2002. № 92. С. 6-8.

701. Терехов П. П. Формирование педагогической компетентности специалиста в системе непрерывного профессионального социокультурного образования: автореферат дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Казань, 2004. 32 с.

702. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2000. 264 с.

703. 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.

704. 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.

705. 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.

706. 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 (дата звернення 15.10.2019).

707. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Луганськ: Каравела, 2006. 300 с.

708. Товканець О. С. Стратегічні напрями розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у вищій європейській школі на початку XXI століття. Інформаційні технології і засоби навчання. 2018. Т. 66, № 4. С. 14–23.

709. Тойнби А. Постижение истории. Москва: Высшая школа, 1991. 617 с.

710. 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.

711. Толочек В. А. Современная психология труда: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 479 с.

712. Тормажевська І. В. Психологічні засади гуманізації професійної підготовки студентів-інвалідів за соціономічним профілем: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НАПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2007. 21 с.

713. Торосян О. М. Міжкультурна компетенція особистості як складник комунікативної ситуації (дискурсу). *Науковий вісник Волинського національного університету*. Луцьк, 2010. № 7. С. 379–382.

714. 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.

715. Тупчій А. Професійна компетентність сучасного фахівця з бухгалтерського обліку. *Імідж сучасного педагога*. 2005. № 1/2. С. 42–44.

716. Тур О. Аксіологічний підхід до формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2025. № 11. С. 117–121.

717. Тышков В. А. Теория и практика мультикультурализма. *Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ* / под ред. В. С. Малахова. Москва, 2002. С. 335–341.

718. Тюття О. В. Формування психологічної готовності до соціономічної професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 21 с.

719. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. Москва: Мысль, 1978. 272 с.

720. Уорд К. Азбука аккультурации. *Психология и культура* / под ред. Д. Мацумото. Санкт-Петербург: Питер, 2003. С. 656–709.

721. Файер О. А. Поняття професійної діяльності та її структурні елементи. Університетські наукові записки. 2009. № 3. С. 126–131.

722. Федоруц 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.

723. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. Москва: Педагогика, 1996. 511 с.

724. Фетискин И. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.

725. Филатова Л. О. Компетентносный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования. *Дополнительное образование*. 2005. № 7. С. 9–11.

726. Философский энциклопедический словарь / под ред. И. Т. Фролова. 2-е изд-во. Москва: Наука, 1983. 837 с.

727. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1973. 600 с.

728. Філософський словник соціальних термінів / під заг. ред. В. П. Андрущенко. Харків: Р. И. Ф., 2005. 672 с.

729. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учебное пособие. Москва: Академический проект, 2000. 496 с.

730. Флоренский П. Наука – неотъемлемая часть культуры. *Вопросы философии*. 1990. № 1. С. 33–50.

731. Фокин В. А. Проблемы формирования психологической компетентности у студентов-непсихологов. *Научный вестник МГИИТ*. 2010. № 1. С. 78–86.

732. 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.

733. Фофанов В. П. Социальная деятельность как система. Новосибирск: Наука, 1981. 302 с.

734. Фролова О. А. Формирование межкультурной компетентности студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2002. 197 с.

735. Фурман А. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології. *Психологія і суспільство*. 2012. № 4 (50). С. 98–101.

736. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1993. 131 с.

737. Хакимов Э. Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ижевск, 2012. 298 с.

738. 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.

739. 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 (дата звернення 15.02.2019).

740. 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.

741. Хомич Л. О., Султанова Л. Ю., Шахрай Т. О. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 212 с.

742. Хуторской А. Практикум по дидактике и современным методам обучения. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 541 с.

743. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

744. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. Москва: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.

745. Цветков В. В. Формирование социальной компетентности сельских школьников: дисс. ... канд. пед. наук 13.00.01. Великий Новгород, 2002. 155 с.

746. Ценностные ориентации. *Новейший философский словарь* / А. А. Грицанов. 1999. URL: <http://vslovar.ru/fil/1216.html> (дата звернення 10.03.2019).

747. Циган Н. В. Теоретичні аспекти управління підготовкою соціальних працівників у вищих навчальних закладах. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 6 (303), ч. 3. С. 80–87.

748. 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.

749. Чайка В. М. Основи дидактики: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2011. 240 с.

750. Чайка В. М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія / за ред. Г. В. Терещука. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 275 с.

751. Чейпеш І., Кухта М. Соціалізація в умовах трансформації культури. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. Вип. 34. С. 207–209.

752. 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.

753. 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.

754. Чернышов А. С. Организованность группы с позиций структурно-функционального подхода. Социально-психологические аспекты общественной активности личности и коллектива школьников и студентов / под ред. Л. И. Уманского и др. Ярославль, 1975. 438 с.

755. Чичук Е. Ю. Побудительные основания социальной креативности личности (на материале социологических профессий): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Краснодар, 2006. 24 с.

756. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / НАПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2007. 43 с.

757. Чунаева А. А. Категория цели в современной науке и её методологическое значение. Ленинград: Наука, 1979. 271 с.

758. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Наука, 1982. 184 с.

759. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности как системы. *Психологический журнал*. 1980. № 3. С. 33–46.

760. Шакуров Р. Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). Казань: Центр инновационных технологий, 2001. 180 с.

761. Шарапа С. Аксіологічні аспекти підготовки вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2014. Вип. 29 (1). С. 222–228.

762. Швырёв В. С. Задачи разработки категории деятельности как теоретического понятия. *Методологические проблемы исследования деятельности. Эргономика. Труды ВИИТЭ*. Москва, 1976. № 10. С. 68–81.

763. 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.

764. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук:

13.00.04 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 44 с.

765. Шейко В. М., Богуцький В. М. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації: друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.: монографія. Київ: Генеза, 2005. 592 с.

766. 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, 2001. 684 с.

767. 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.

768. Шинкарук В. І. Філософський словник. 2-е вид., перероб. і допов. Київ: Головна ред. УРЕ, 1986. 800 с.

769. Ширшова И. А. Развитие гуманистических убеждений старшеклассников в межличностных отношениях: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Москва, 1996. 225 с.

770. Шкляр Л. Э. Этнос. Культура. Личность: философско-методологические аспекты исследования. Київ: Наукова думка, 1992. 84 с.

771. Шолудченко И. Е. Формирование поликультурной компетентности руководителей образовательных учреждений: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2011. 340 с.

772. Шпалинский В. В. Экспериментально-психологическое исследование групповой сплочённости малых групп. Проблемы экспериментальной психологии и её истории / под ред. А. В. Петровского и др. Москва: Наука. 1971. 517 с.

773. Шпенглер О. Закат Европы. Москва: Просвещение, 1993. 417 с.

774. Шпичко І. О. Зміст та структура соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. Хмельницький, 2013. № 2 (8). С. 268–271.

775. Шульпин С. Е. Этическая компетентность как фактор профессиональной подготовки будущего учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Курган, 1999. 22 с.

776. 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.

777. Щеглова Е. М. Развитие поликультурной компетентности будущих специалистов: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2005. 164 с.

778. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ). *Педагогика и логика*. Москва: Касталь, 1993. С. 16–202.

779. Щербакова А. В. (2015). 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.

780. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. Ростов-на-Дону, 2006. 397 с.

781. 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 (дата звернення 15.04.2019).

782. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск: КГУ, 2002. 192 с.

783. Этнопсихологический словарь / под ред. В. Г. Крысько. Москва: Московский психолого-социальный институт, 1999. 343 с.

784. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. Москва: Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.

785. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. Москва: Наука, 1978. 391 с.

786. Ядов В. А. Диспозиционные регуляции в социальном поведении личности в социальной психологии. Москва: Наука, 1975. 215 с.

787. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Москва: Наука, 1979. 264 с.

788. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 1992. 403 с.

789. Якса Н. В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу: навчальний посібник. Житомир: Вид-во Євенок О. О., 2007. 312 с.

790. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності кримського регіону: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 /НАПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2009. 574 с.

791. Якубовская А. Е. Современные подходы к формированию этнокультурной компетентности социальных работников за рубежом: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Москва, 2010. 173 с.

792. Якунина Ю. Е. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек-человек»: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Москва, 2004. 175 с.

793. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбасиздат, 2000. 204 с.

794. Янкина Н. В. Межкультурная толерантность как компонент межкультурной коммуникации. *Вестник Оренбургского государственного университета*. Оренбург, 2006. Т. 1, № 1. С. 82–88.

795. Яценко Т. Є. Психологічна компетентність як еколого-психологічна характеристика особистості сучасного педагога. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Житомирський державний університет ім. І. Франка*. Житомир, 2011. Т. 7: Екологічна психологія. Вип. 26. С. 590–599.

796. A Code of Ethics for Social Work / David Watson (ed). London: Routledge and Keegan Paul, 1985. 132 p.

797. A Critical Approach to Empowering Practice in Ethnic Minority Communities. URL: http://depts.washington.edu/sswweb/course_descrip/sw546A.html (Accessed 11.06.2005)/

798. Accueil du public en situation interculturelle. URL: <https://www.cofrimi.com/images/PDF/ACCUEIL.DU.PUBLIC.EN.SITUATION.INTERCULTURELLE.pdf> (Accessed 24.08.2018).

799. Adelphi University, Social Work Courses. URL: <http://academics.adelphi.edu/swk/courses.php#swk521> (Accessed 12.03.2018).

800. 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.

801. Alba R. D. *Ethnic Identity*. New Haven CT: University Press, 2000. 345 p.

802. Appleby G., Colon E., Hamilton J. *Diversity, Oppression and Social Functioning: Person-in-Environment Assessment and Intervention*. Boston: Pearson, 2007. 321 p.

803. 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.

804. 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).

805. *Assuring Quality in the Diploma in Social Work 1. Rules and Requirements for the DipSW. Second Revision*. London: CCETSW, 1996. 214 p.

806. Auenheimer G. *Interkulturelle Kompetenz: ein neues Element pädagogischer Professionalität*. München: Druckerei Sommerda GmbH, 2002. S. 183–205.

807. Bachelor of Science in Social Work. Department of Social Work. Goteborg University. URL: http://www.socwork.gu.se/digitalAssets/1186/1186326_Programme_description.pdf. (Accessed 20.09.2019).

808. 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).

809. Bachelor of Science in Social Work: Programme Syllabus. Lund University: School of Social Work, 2012. 118 p.

810. Baker G. Multicultural Imperatives for Curriculum Development of Teacher Education. *Journal of Research Anddevelopment in Education*. 1977. № 11 (1). P. 70–83.

811. Baker G. C. *Planning and Organizing for Multicultural Instruction*. Addison-Wesley Publishing Company, 1994. 217 p.

812. Banks J. A. Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*. 2001. N 52 (1). P. 5–16.

813. Banks J. A. *Multicultural Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Washington: University of Washington, 1995. 384 p.

814. Banks J. A. *Teaching ethnic studies: Concepts and strategies*. Washington, DC: National Council for the Social Studies, 1973. 232 p.

815. 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.

816. 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).

817. 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.

818. *Becoming a social worker: Global narratives* / Cree V. E. (Ed.). 2nd Edition. London; New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2013. 228 p.

819. 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.

820. Bennet C. I. *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston & Bacon, 2005. 409 p.

821. Bennett J. 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.

822. Bennett M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*. 1986. N 10. P. 179–196.

823. 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 (Accessed 26.11.2017).

824. Bennett M. J. Toward set norelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* / R. M. Paige (Ed.). Lanham, MD: University Press of America, 1986. P. 27–69.

825. 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.

826. Beresford P. Advocacy. *Speaking Out for Advocacy: A Report of the National Conference*. London: Labyrinth, 1994. 148 p.

827. 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.

828. 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.

829. Bernard R. Social pedagogy in a professional Norwegian child welfare context. *Revue de FESET*. 2010. N°18/19.

830. 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.

831. Bieri J. Cognitive complexity-simplicity and predictive behaviour. *Journal of Abnormal & Social Psychology*. 1955. N 51. P. 263–268.

832. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: The cognitive domain. New York: David McKay, 1956. 144 p.

833. 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.

834. 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.

835. Boston University. Master of Social Work Courses. URL: <http://www.bu.edu/bulletins/ssw/item05.html#anchor10> (Accessed 12.02.2017).

836. 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.

837. 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.

838. Boyatzis R. The competent manager: A model for effective performance. New York: Wiley, 1982. 308 p.

839. Brandt M. *Multicultural Education: Teaching to Diversity: Reproducible materials* / Center for the Study of Small Rural Schools. University of Oklahoma, 1993. 878 p.

840. 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.

841. Byram M. *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. Sprogforum*. 2000. № 18, vol. 6. P. 10.

842. Byram M., Gribkova B., Starkey H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg, 2002. 42 p.

843. Byram M., Leman J. *Bicultural and trilingual education : the Foyer model in Brussels*. Clevedon [England]: Multilingual Matters Ltd, 1990. 158 p.

844. Byram M., Nichols A., Stevens D. *Developing intercultural competence in practice*. New-York: Multilingual Matters, 2001. 296 p.

845. Campanini A. *Europeanization Process in Italian Social Work Education. Social Work and Society*. 2007. Vol. 5.

846. Canale M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language teaching and Testing. Applied Linguistics*. 1980. N 1. P. 1–47.

847. Catteeuw P. *Aframework of reference for intercultural competence / Flemish interface centre for cultural heritage*. Brussel, 2012. 40 p.

848. Chobeaux F., Laieb N, Vitale S. *Interculturel et travail social. Vie sociale et traitement*. 2005. № 87 (3). P. 56–57.

849. 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.

850. Clary-Lemon J. *Critical Multiculturalism, Pedagogy and Rhetorical Theory: A Negotiation of Recognition*. New York: Parlor Press, 2009. 228 p.

851. Clary-Lemon J. *Critical Multiculturalism, Pedagogy and Rhetorical Theory: A Negotiation of Recognition*. New York: Parlor Press, 2009. 228 p.

852. *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 (Accessed 18.11.2019).

853. Cole D. Faculty-student interactions of African American and White institutions (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, 1999. 654 p.

854. 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.

855. Competence interculturelle: travailler avec la diversité. *Guide formation parcours* / Institut Regional Haut-de-France. 2017. P. 117–226.

856. 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).

857. 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.

858. 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).

859. 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.

860. 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.

861. Deardorf D. K., Hunter W. Educating global-ready graduates. *International Educator*. 2006. N 15 (3). P. 72–83.

862. 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.

863. Deardorff D. K. The Sage Handbook of intercultural Competence. California: SAGE Publications Ltd., 2009. 564 p.

864. 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.

865. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual 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).

866. Degenaeers G. Les auxiliaires de vie sociale, au carrefour de 3 identités. *Actualités sociales hebdomadaires*. 2005. № 2424, 7 octobre. P. 34–49.

867. 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).

868. 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 (Accessed 8.08.2019).

869. 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.

870. Dragojevic S. Culture of Peace and Management of Cultural Diversity: Conceptual Clarifications. *CULTURELINK*. 1999. № 29. Vol. 10. P. 131–137.

871. Dunnette M. Aptitudes, Abilities and Skills. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* / M. D. Dunnette (ed.). Chicago: Rand McNally, 1976. P. 473–520.

872. 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.

873. Earley P. Ch., Ang S. Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures. Stanford CA: Stanford University Press, 2003. 379 p.

874. 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).

875. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Programmes 2013 / European Commission. URL: https://eacea.ec.europa.eu/creative-europe/actions/culture/european-networks_en. (Accessed 17.10.2019).

876. 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).

877. Everett M. R., Thomas M. S. Intercultural Communication. Illinois: Waveland Press, 1999. 292 p.

878. Explanations of the 2013 Erasmus actions. URL: http://ec.europa.eu/education/tools/docs/erasmus-actions-2013_en.pdf (Accessed 7.12.2019).

879. Ezekiel R. S. The personal future and Peace Corps competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8. Monograph Suppl. 1968. № 2. P. 1–26.

880. Farrat M., Malcolm T. The study of Islam within Social Science. Vol. 2. [S. n.: s. 1], 2011. 46 p.

881. 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.

882. Fichte J. G. Versuch einer Kritik aller Offenbarung. Leipzig: Meiner, 1983. 142 s.

883. Fischer E. Peoples and Cultures of the World. Washington: The Teaching Company, 2009. 148 p.

884. 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.

885. 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.

886. Formation. Modules. URL: <http://www.irfam.org/index.php?articleID=36&themeID=4> (Accessed 13.03.2018).

887. Foucart J. Histoire du travail social en Belgique. Histoire du travail social en Europe / Jovelin E. (ed.). Paris: Vuibert, 2008. 287 p.

888. 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.

889. Gabriele J. Making Every Body Count. *Standards. Issue on Multicultural Education*. URL: <http://www.Colorado.ecu/journals/standards> (Accessed 14.06.2019).

890. 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.

891. Garcia E. Understanding and Meeting the Challenge of Students Cultural Diversity. Boston MA: Houghton Mifflin Company, 1994. 319 p.

892. 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.

893. 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).

894. 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.

895. 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.

896. Giles H., Ogay T. Communication Accommodation Theory. *Explaining communication: Contemporary theories and exemplars* / B. B. Whaley, W. Samter (Eds.). 2007. P. 293–310.

897. 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).

898. Gollnick D. M., Chinn P. S. Multicultural Education in a Pluralistic Society, 10 th Edition. [S. n.]: Pearson education, 2017. 352 p.

899. Gorski P. A Brief History of Multicultural Education. URL: http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html (Accessed 19.05.2018).

900. Gorski P. The Challenge of Defining «Multicultural Education». URL: <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html> (Accessed 19.05.2018).

901. Grant C. Research and Multicultural Education. Washington, DC: The Falmer Press, 1992. 275 p.

902. 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 (Accessed 17.05.2018).

903. 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.

904. 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.

905. Gudykunst W. B. Intercultural Communication Theories. *Cross-Cultural and Intercultural Communication* / Gudykunst W. B. (ed.) Thousand Oaks: SAGE, 2003. P. 167–189.

906. Gudykunst W. B., Kim Y. Communicating with strangers: An approach to intercultural communication. New York: McGraw Hill. 2003. 468 p.

907. Guide formation parcours / Institut Regional Haut-de-France. 2017. P. 127–136.

908. Gutierrez L. Empowering Ethnic Minorities in the Twenty-First Century. *Human Services as Complex Organizations*. Newbury Park, CA: SAGE, 1992. P. 320–338.

909. Hall E. T. The silent language. New York: Anchor, 1959. 217 p.

910. Hämäläinen J. Social pedagogy in Finland. *Kriminologija i socijalna integracija* / University of Eastern Finland. 2012. Vol. 20, br. 1. P. 1–132.

911. Hamilton H., Richardson M., Shuford B. Promoting multicultural education: A holistic approach. *College Student Affairs Journal*. 1998. № 18. P. 5–17.

912. 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.

913. Hammer M. R., Wiseman R. L., Rasmussen J. L., Brusckie J. C. A test of anxiety/uncertainty management theory: *The intercultural adaptation context*. *Communication Quarterly*. 1998. № 46. P. 309–326.

914. 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.

915. Havinghurst R. J. The social competence of middle-aged people. *Genetic Psychology Monographs*. 1957. № 56. P. 297–375.

916. Herder J. G. On Social and Political Culture. Cambridge: Cambridge University Press, 1969. 342 p.

917. Herskovits M. Cultural Anthropology. New York, 1955. 678. p.

918. Hofstede G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2001. 616 p.

919. 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).

920. Hofstede G., Hofstede G. H., Minkov M. Culture and Organizations: Software of the Mind. New York: McGraw-Hill, 2010. 123 p.

921. Hofstede G., Mc Crae R. Culture and personality revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research*. 2004. № 38. P. 52–88.

922. Hollo L. European Commission Against Racism and Intolerance (ECRI). Strasbourg: Council of Europe Pub, 2009. 220 p.

923. 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.

924. Howard University Master of Social Work Courses. URL: <http://www.howard.edu/schoolsocialwork/SW/Courses.htm> (Accessed 14.06.2020).

925. Howe D. The emotionally intelligent social worker. Basingstoke: Macmillan International Higher Education, 2008. 221 p.

926. 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.

927. Ickes W., Simpson J. Managing empathic accuracy in close relationships. *Empathic accuracy* / W. Ickes (ed.). New York: Guilford Press, 1997. P. 218–250.

928. Illinois State University Current MSW Course Outlines. URL: http://www.socialwork.ilstu.edu/programs/msw/course_outlines/index.html (Accessed 14.06.2018).

929. Imahori T. T., Lanigan M. L. Relational model of intercultural communication competence. *Intercultural Communication Competence*. 1989. № 13. P. 269–286.

930. 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).

931. 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).

932. Interdisciplinary Curriculum. URL: <http://essentialschools.org/benchmarks/interdisciplinary-curriculum/> (Accessed 5.08.2018).

933. Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität / Auernheimer G. (Hrsg.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2002. 235 s.

934. International Dictionary of Education. Vol. 7. Oxford, 1994. 396 p.

935. International Handbook of Social Work Education / edited by Thomas D. Watts, Doreen Elliott, Nazneen S. Mayadas. Westport: London: Greenwood Press, 1995. 613 p.

936. 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).

937. 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 (Accessed 1.09.2020)

938. 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.

939. Johnson L. C. *Social Work Practice: A Generalist Approach*. Boston: Allyn and Bacon, 1994. 126 p.

940. Jones E. Internationalisation of the curriculum. *Internationalising Higher Education* / Jones E., Brown S. (eds). London: Routledge, 2007. P. 110.

941. Jones E. Internationalizations, multiculturalism, a global outlook and employability. *Assessment, Teaching and Learning Journal (Leeds Met)*. 2011. № 11. P. 21–49.

942. Jovelin E. L'enseignement du travail social en Europe. *Informations sociales*. 2006/2007. № 135. P. 120–122.

943. Jung C. G. Psychology and Religion: West and East. *Collected Works. Psychological Commennaries*. 1991. Vol. 1.1. P. 759–787.

944. Kallen H. *Culture and Democracy in the United States*. New York, 1924. 123 p.

945. 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).

946. Keystone Academic Solutions. Course Programs URL: <https://www.academiccourses.com/Courses/Programs> (Accessed 27.10.2019).

947. Kim Y. *Communication and Cross-Cultural Adaptation: An Integrative Theory*. Cleve don, UK: Multilingual Matters, 2005. 286 p.

948. Kim Y. Cross-cultural adaptation: An integrative theory. *Intercultural communication theory* / R. L. Wiseman (ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE, 1995. P. 170–193.

949. 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.

950. Kim Y. Y. Adapting to a New Culture. *Theorizing about intercultural communication* / Gudykunst W (ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 2005. 113 p.

951. Kim Y. Y. *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2001. 183 p.

952. Kim Y. Y., Ting-Toomey S., Korzenny F. Intercultural communicative competence. *Gross-cultural interpersonal communication*. California: SAGE Publications, 1991. P. 259–275.

953. King C. Religion, Culture and Society: Student Handbook. [S. n.: s. 1.], 2012/2013. 39 p.

954. King P. M., Baxter Magolda M. B. A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*. 2005. № 46. P. 571–592.

955. Knapp A. *Intercultural Competent: eine sprachwissenschaftliche Perspektive*. München: Drukerei Sommerde GmbH, 2002. S. 63–80.

956. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1990. N 1. S. 62–93.

957. 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.

958. Krugly-Smolka E. *Multicultural Education: A Place To Start*. Ottawa: CASLT, 1997. 24 p.

959. 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.

960. 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).

961. Kymlicka W. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Crarendon Press, 1995. 280 p.

962. 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).

963. Lawson S., Sachdev I. Code-switching in Tunisia: Attitudinal and behavioral dimensions. *Journal of Pragmatics*, 2000. N 32. P. 1343–1361.

964. Le pôle formation continue. URL: <https://www.cofrimi.com/formations> (Accessed 20.08.2018).

965. 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).

966. Lehtonen J. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence. URL: <http://viesti.jyu.fi/laitos/lehtonen/globalization.html> (Accessed 2.12.2017).

967. Les métiers du social. URL: <http://www.ash.tm.fr/front/metiers.php> (Accessed 28.07.2019).

968. Linch J. Multicultural education: principles and practice. London: Routledge and Kegan Paul, 1986. 229 p.

969. Lindberg I., Sandwall K. Nobody's darling? Swedish for adult immigrants – a critical perspective. *Prospect Journal*. 2007. Vol. 22, № 3. P. 86–97.

970. Luchtenberg S. Multicultural Education: Challenges and Responses. *JSSE*. 2005. Vol. 4, no 1. P. 31–55.

971. Lustig M., Koester J. Intercultural competence: interpersonal communication across cultures. New York: Longman, 1999. 416 p.

972. Lyle S. Hallman Faculty of Social Work MSW Course Descriptions. URL: http://www.wlu.ca/page.php?grp_id=30&p=343 (Accessed 18.06.2018).

973. MA in Social Work / Cardiff University. URL: <http://www.cf.ac.uk/socsi/degreeprogrammes/postgraduate/taughtmasters/degreeprogrammes/socialwork/index.html> (Accessed 3.07.2019).

974. Malcolm I., Sharafian F. Aspects of Aboriginal English oral discourse: an application of cultural schema theory. *Discourse Studies*, 2002. N 4. P. 169–181.

975. 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).

976. McGill University. Master of Social Work Courses. URL: <https://www.mcgill.ca/socialwork/prospective/msw> (Accessed 14.06.2018).

977. Médiation interculturelle. URL: <http://www.inalco.fr/formations/formation-continue/se-former-informer/mediation-interculturelle> (Accessed 22.07.2018).

978. Mitchell B., Salisbury R. E. Multicultural Education: an international guide to research, policies and programs. Westport, CT: Greenwood Press, 1996. 354 p.

979. Module semestriel à la BFH: Compétences interculturelles et transculturelles dans le monde du travail. URL:

https://www.bfh.ch/fileadmin/docs/campus/international/Modulbeschreibung_Semestermodul_f.pdf (Accessed 13.08.2018).

980. Morales A., Sheafor B. *Social Work: A profession of many faces*. Boston: Allyn and Bacon, 1990. 325 p.

981. 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 (Accessed 1.09.2019).

982. 'Muhammad' teddy teacher arrested / *BBCNews.com*. 2007. November 27. URL: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/7112929.stm> (Accessed 25.03.2019).

983. 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.

984. Munkler H. *Der Kompetente Bürger. Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland* / A. Klein, R. S. Bruns (Hrsg.). Bonn, 1997. S. 153–172.

985. 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.

986. 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.

987. 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.

988. 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.

989. Nieto S. *Affirming diversity: The sociopolitical context multicultural education*. White Plains, NY: Longman, 1992. 496 p.

990. 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.

991. Nishida H. Cultural Schema Theory. *Theorizing About Intercultural Communication* / W. B. Gudykunst (ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 1999. P. 401–418.

992. Nietzsche F.W. Collection of Works. Hamburg: Mobile Reference, 2008. 1067 p.

993. 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. (Μοβα грецька)

994. 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.

995. Οδηγός Σπουδών του Π.Τ.Ν.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαϊκού έτους. Αθήνα, 2002. P. 109–111. (Μοβα грецька).

996. Parekh B. The Future of Multi-Ethnic Britain: The Parekh Report. [S. n.]: The Runnymede Trust, 2002. 417 p.

997. 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 (Accessed 12.03.2018).

998. Practice and Policy in Immigration / Carleton University. URL: <https://www3.carleton.ca/calendars/ugrad/0910/courses/SOWK/4103.html> (Accessed 13.06.2019).

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

1000. 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.

1001. 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.

1002. Rehbein J. *Interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt am Main: Veritas, 1985. 145 s.

1003. Reid L., Foels R. Cognitive complexity and the perception of subtle racism. *Basic and Applied Social Psychology*. 2010. N 32. P. 291–301.

1004. Religion Studies. URL: <https://www.uwtsd.ac.uk/ba-religious-studies> (Accessed 1.10.2018).

1005. Rhode Island College. Social Work (SWRK). URL: <https://ric.smartcatalogiq.com/en/2020-2021/Catalog/Course-Descriptions-General-Information> (Accessed 14.06.2019).

1006. Said E. W. *Culture Imperialism*. London: Vintage Books, 1993. 260 p.

1007. Samovar L. A., Porter R. E.; Mc Daniel E. R. *Intercultural communication*. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2012. 518 p.

1008. San Francisco State University. URL: <https://www.sfsu.edu> (Accessed 7.08.2018).

1009. Schmidt W. *Upspring und Werden der Religion*. Münster, 1930. 187 s.

1010. 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).

1011. School of science and technology / Loma Linda University. URL: <http://www.llu.edu/llu/grad/socialwork/mswclasses.html> (Accessed 14.06.2019).

1012. 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).

1013. 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.

1014. 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.

1015. Scottish Social Services Council. URL: <http://www.sssc.uk.com> (Accessed 13.09.2018).

1016. 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.

1017. 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.

1018. Shweder R. Preview: A Colloquy of Culture Theorist Shweder and LeVine. *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.

1019. Sierens S. Steunpunt Intercultureel Onderwijs / Universiteit Gent. [S. n.: s. l.], 2000. 50 p.

1020. Sinai R. The Decadence of the Modern World. Cambridge Mass, 1978. 267 p.

1021. Sleeter C., McLaren P. Multicultural Education Critical Pedagogy and the Politics of Difference. Albany: SUNY Press, 1995. 465 p.

1022. Sleeter Ch. E. An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*. 1987. Vol. 57, № 4. P. 421–444.

1023. Smith M. B. Explorations in competence: A study of Peace Corps teachers in Ghana. *American Psychologist*. 1966. N 21. P. 555–556.

1024. Social Work Course Descriptions / University of Regina. URL: <http://www.uregina.ca/socwork/swcourse.html> (Accessed 10.08.2018).

1025. 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.

1026. 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.

1027. Spitzberg B. H. The dialectics of (in)competence. *Journal of Social and Personal Relationships*. 1993. N 10. P. 137–158.

1028. 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.

1029. Spitzberg B. H., Cupach W. R. Interpersonal communicative competence. Beverly Hills, CA: SAGE, 2009. 195 p.

1030. Study with Us / University of Glamorgan. URL: <http://www.glam.ac.uk/coursedetails/685/694> (Accessed 23.09.2018).

1031. Sue D., Carter R., Casas J., Fouad N. Multicultural Counseling Competencies: Individual and Organizational Development. Thousand Oaks, CA: SAGE, 1998. 216 p.

1032. 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 (Accessed 5.04.2019).

1033. 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).

1034. The European Wergeland Centre. Council of Europe. URL: <http://www.theewc.org/Content/What-we-do> (Accessed 15.07.2018).

1035. The Intercultural learning for Pupils and Teachers Project. URL: <http://intercultural-learning.eu> (Accessed 1.09.2019).

1036. The University of Maine Undergraduate. URL: <http://www.umaine.edu/socialwork/tables/undercourse.htm> (Accessed 14.06.2019).

1037. Thomas A. Interkulturelles Lernen im Schuleraustausch. Saarbrücken; Fort Lauderdale, 1988. P. 66.

1038. Thomas A. Kulturstandarts in der internationalen Begegnung. Saarbrücken: Breitenbach, 1991. 250 s.

1039. 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.

1040. Ting-Toomey S. Researching intercultural conflict competence. *Journal of International Communication*. 2007. N 13. P. 7–30.

1041. 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.

1042. 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.

1043. 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.

1044. Το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας URL: <http://www.enl.uoa.gr/swf/indexloader.html> (Accessed 02.11.2016).

1045. 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.

1046. Turner L., West R. Introducing Communication Theory. 4th ed. NY: McGraw Hill, 2010. P. 147–165.

1047. Undergraduate Social Work Course Offerings / Mc Master University. URL: http://www.socsci.mcmaster.ca/socwork/ugrdprog/course_descriptions.cfm (Accessed 14.06.2019).

1048. University of East Anglia. Courses. URL: <http://www.uea.ac.uk/swp/swinfo> (Accessed 7.08.2018).

1049. University of Minnesota. URL: <http://www.cehd.umn.edu/SSW/Programs/default.asp> (Accessed 23.09.2018).

1050. University of Toronto M.S.W. Course Descriptions. URL: <http://www.socialwork.utoronto.ca/mswprogram/mswcourse.html##swk4105h> (Accessed 14.06.2019).

1051. 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.

1052. Van Soest D., Garcia B. Diversity Education for Social Justice: Mastering Teaching Skills. Alexandria, Va.: Council on Social Work Education, 2003. 182 p.

1053. Vienna Declaration / Council of Europe. URL: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680536c83 (Accessed 4.09.2019).

1054. 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.

1055. Warmington P. Black British Intellectuals and Education Multiculturalism's Hidden History. Abingdon, Oxon: Routledge, 2014. 192 p.

1056. 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.

1057. Yoshitake M. Anxiety/uncertainty management (AUM) theory: A critical examination of an intercultural communication theory. *Intercultural Communication Studies*. 2002. N 11. P. 177–193.

1058. Zeichner K. Educating teachers cultural diversity. East Lansing, MI: Michigan State University, 1993. 453 p.

ДОДАТКИ

Зміст додатків

Додаток А. Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965 р.)

Додаток Б. Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності й гідності»(Страсбург, 7, 05. 2008 р)

Додаток В. Перелік Конвенцій, Декларацій, рекомендацій та інших довідкових текстів Ради Європи, що стосуються міжкультурного діалогу

Додаток Г. Перелік Декларацій самітів, міністерських конференцій і Комітету міністрів Ради Європи, що стосуються міжкультурного діалогу

Додаток Д. Перелік рекомендацій та резолюцій Парламентської асамблеї Ради Європи, що стосуються міжкультурного діалогу

Додаток Е Перелік рекомендацій, резолюцій і декларацій конгресів місцевих і регіональних влад, що стосуються міжкультурного діалогу

Додаток Є. Перелік компетенцій професійної кваліфікації фахівців соціальної сфери діяльності, що забезпечують готовність до роботи в міжкультурному середовищі.

Додаток Ж. Характеристика показників відповідно до визначених компонентів та критеріїв сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій

Додаток З. Опитувальник для діагностики рівня сформованості міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій

Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965 р.)

(Поправки до Конвенції див.: в Постанові ВР № 3936-12 від 04.02.94, ВВР 1994, № 23, ст.169.

Держави-учасниці цієї Конвенції, вважаючи, що Статут Організації Об'єднаних Націй ґрунтується на принципах гідності і рівності, властивих кожній людині, 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. (резолюція 1514 (XV) Генеральної Асамблеї) 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 рішучістю 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»**

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.

© 2010 Ministry of Culture and Tourism of Ukraine, translation

© 2008 Council of Europe, publication in English and French

Рада Європи

Страсбург 67075 CEDEX

Франція

Міністерство культури і туризму України, ЦР «Демократія через культуру»

Київ, Україна

Квітень 2010

Діалог – ключ до майбутнього Європи.

Питання демократичного управління зростаючим культурним розмаїттям Європи – розмаїттям, що впливає 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 співіснуюватимуть, 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 злагоді. 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 спираючої на універсальні цінності – демократію, права людини, верховенство права. Хоч пропонована *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.

Передмова до українського видання

Одним із перших міжнародних документів, ратифікованих Верховною Радою України в 2010 році, стала Конвенція ЮНЕСКО про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження, яка керівними принципами державної політики сучасних держав визначає, зокрема, принцип суверенітету, рівної гідності й поваги до всіх культур, міжнародної солідарності й співробітництва, сталого розвитку, відкритості й збалансованості тощо, іншими словами, ті загальнолюдські цінності, що їх обстоюють і ЮНЕСКО, і Рада Європи, і багато інших міжнародних організацій сучасного світу.

Ратифікація та остаточне підписання Конвенції ЮНЕСКО стало чітким сигналом з боку України про її спрямованість на демократичний розвиток на основі європейських стандартів і норм, про бажання вести конструктивний і рівний діалог з усіма зацікавленими сторонами і в країні, і в світі. Для цього потрібно переглянути, оновити, а в окремих випадках і переробити багато політичних інструментів, зокрема, законодавчих, рекомендаційних, навчальних. Але, мабуть, не менш важливо донести ці інструменти до користувачів і втілити визначені цілі, стандарти і норми в життя.

У цьому плані дуже важливим кроком є публікація української версії *Білої книги* Ради Європи з міжкультурного діалогу – документу, що увібрав досвід практично всіх європейських – і не тільки – країн, пропонуючи

вивірені рішення та підходи. Сучасність вимагає саме цього – міжсекторних, міжрегіональних, міждержавних рішень у відповідь на існуючі виклики.

Біла книга є плодом взаємодії державних і міждержавних структур та європейського громадянського суспільства. Саме така взаємодія сприяла появі та розповсюдженню української версії *Білої книги*, а отже, є запорукою успішного запровадження положень цього важливого документа.

Михайло Кулиняк, Міністр культури і туризму України

*«Світ різноликий та різномовний,
але сміються і плачуть усі однаково...»*

Ю. Бондарєв, письменник

Взаємодія, взаємовпливи, взаємозбагачення світової, материкових та регіональних культур є невід’ємним чинником формування і розвитку як планетарної культури, так і культур окремих етносів, націй, народів. Процес культурогенезу є характерним явищем від виникнення людського суспільства і набуватиме все більшої динаміки в майбутньому з подальшою глобалізацією світу, науково-технічним розвитком людства, набуваючи нових матеріальних і духовних форм та змісту на потребу викликів сучасності.

Погляньте на географічне розташування України, її топоніміку, заглибтеся в історію народів, етносів, що одвіку населяли нашу територію, мігрували нею тощо. Усі вони залишили свій відбиток і впливи на формування і розвиток сучасної української культури (історіє творення мови, традицій, звичаїв, обрядів, менталітету). Її історія – це тяжкий і складний шлях самозбереження, самоорганізації і саморозвитку в тривалі (століттями) періоди бездержавності, перебування українства (значних етнічних територій) у складі сусідніх держав, а отже - в інших (хоч і близьких) соціокультурних системах.

Україні, як і багатьом країнам світу, притаманна історична багатокультурність, яка є моделлю сучасного європейського суспільства. Характерною відмінністю українського середовища є майже повна безконфліктність на етнічному, національному, релігійному чи культурному ґрунті. Взаємодія і діалог різних культур є для нас історично природними і традиційними (варто зауважити, що на території України мешкають понад 100 націй і народностей).

Водночас виклики нового часу вимагають уміння вести діалог на європейських і глобальних теренах, спираючись на ті універсальні цінності, що визначають сучасне світове демократичне співтовариство. Ці

вартості та принципи сформульовані в багатьох політичних міжнародних документах, ухвалених європейськими країнами. Зокрема, *Біла книга* Ради Європи з міжкультурного діалогу є справжнім конденсатом напруженої праці політиків, державних та громадських діячів, експертів різних країн, культур, релігій і поглядів.

Поява української версії Білої книги з міжкультурного діалогу дуже важлива і актуальна. Розуміння тенденцій сучасного європейського розвитку і практичне засвоєння механізмів міжкультурного діалогу може стати історичною особливістю суспільного розвитку України, ключовим ресурсом її успішного поступу в ХХІ столітті. Упевнений, що вона приверне належну увагу науковців, політиків, студентства, широкого кола культурологів України.

Глибока вдячність усім, хто працював над цим унікальним виданням, особливо Генеральній дирекції Ради Європи з питань освіти, культури, культурної спадщини, молоді і спорту.

Юрій Богуцький,
*Радник Президента України,
Віце-президент Національної Академії Мистецтв України,
директор Інституту культурології НАМУ,
академік НАМУ, професор, кандидат філософських наук.*

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

6. Майбутній шлях

Додаток 1. Вибрані тексти

Додаток 2.Список скорочень

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», ухваленої 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»¹, а також у межах неформальної регіональної зустрічі міністрів культури².

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

¹ Страсбург, Стокгольм і Москва (вересень–жовтень 2007 року)

² Белград. 8-9 листопада 2007 року.

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.

Державна влада включає у себе національний уряд, політичні та адміністративні органи на національному, регіональному і місцевому рівнях. Цей термін охоплює також міські ради й інші органи місцевого самоврядування, а також фізичні та юридичні особи, що згідно з приватним правом виконують соціальні або адміністративні функції.

Інтеграція (соціальна інтеграція, залучення) розуміється як двосторонній процес і як здатність людей жити разом, поважаючи гідність кожного, принципи суспільного блага, плюралізм і розмаїття, на засадах солідарності й відмови від насильства, а також їхню здатність брати участь у соціальному, культурному, економічному і політичному житті. Поняття

інтеграції охоплює всі аспекти соціального розвитку і всі напрямки політики. Інтеграція вимагає захисту слабких, а також права на несхожість, на творчість та інновацію^[3]. Ефективна політика інтеграції потрібна для того, щоб дати можливість іммігрантам брати повнокровну участь у житті країни-господаря. А іммігранти, так само як і всі решта, повинні дотримуватися законів і поважати основні цінності європейських суспільств і їх культурну спадщину. Інтеграційні стратегії обов'язково мусять охоплювати всі сфери суспільного життя, включаючи соціальні, політичні й культурні аспекти. А при розробці таких стратегій слід брати до уваги необхідність поважати гідність і самобутність іммігрантів.

Заходи позитивної дії, що компенсують несприятливі умови, пов'язані з расовим або етнічним походженням людини, статтю чи іншими захищеними ознаками, мають на меті досягнення цілковитої та ефективної рівності, а також рівних можливостей реалізувати права людини.

Юридичного визначення терміну «меншість», схваленого на міжнародному рівні, не існує. В контексті пропонованої Білої книги цей термін розуміється як визначення певних осіб, включаючи емігрантів, що належать до невеликих за чисельністю груп порівняно з рештою населення і відрізняються самотніми рисами, зокрема, етнічною приналежністю, культурою, релігією або мовою.

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 неупередженості⁴. Європейський суд по правах людини

³ Програма дій, ухвалена на Всесвітньому саміті з питань соціального розвитку в 1995 р.

⁴ Щодо важливості плюралізму, толерантності й відсутності упереджень див., скажімо, Гейдисайд проти Великої Британії, постанова від 7 грудня 1976 року, серія А №24, параграф 49.

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»⁵.

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 десятиліть⁶

⁵ Горжелік та інші проти Польщі, № 44158/98, 17 лютого 2004 р.

⁶ Див. Додаток – Таблицю про стан ратифікації ключових конвенційних документів.

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 дусі 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 навчання 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 діалогу⁷. 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, обстоюванні 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 (БДПІЛ) 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

⁷ Посилання на вибрані рекомендації Парламентської асамблеї можна знайти в Додатку.

людей, породжує взаємні підозри, тривогу і напруження в суспільстві, робить у всьому винними представників національних меншин і сприяє розвиткові 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 почуватися 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 злагоді. 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 забобонів 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 ярлички, 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 органів⁸, жодним чином не можуть виправдовуватися хоч би яким культурним середовищем. Так само правила якоїсь реальної чи вигаданої

⁸ Щодо проблеми калічення статевих органів у жінок див. *Колінз і Аказібі проти Швеції*, рішення №23944/05 від 8 березня 2007 р.

«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, чиї 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

Як було наголошено на 5-й Європейській міністерській конференції з питань рівності між чоловіками та жінками 2003 року, рівність між чоловіками та жінками є одним із головних питань у суспільствах, що змінюються. Це – ключовий елемент демократії. Гендерна рівність є невід’ємною частиною прав людини, і дискримінація за статевою ознакою перешкоджає здійсненню прав і свобод людини. Повага до прав жінок є не оскаржуваною основою будь-якої дискусії про культурне розмаїття.

Разом з тим боротьба проти гендерної нерівності не повинна породжувати приховані стереотипи. Важливо відзначити неправомірність прихованого прирівнювання «нерівності статей» до «громад меншин», так якби всі справи в національній більшості були ідеальні, а всі проблеми пов’язані з меншинами і приналежністю до тієї чи іншої релігії. Загальний досвід гендерних питань може виходити за межі окремих громад саме тому, що жодна громада не має монополії на рівність чи нерівність статей.

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 проєктів 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 людини⁹. 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 світоглядів¹⁰. Декларація Волзького форуму

⁹ Див., зокрема, Куртулмуш проти Туреччини, № 65500/01, рішення від 24 січня 2006 р.; Лейла Шахін проти Туреччини, рішення від 10 листопада 2005 р. (Велика Палата); Дахлаб проти Швейцарії, рішення від 15 лютого 2001 р.

¹⁰ Див., зокрема, Лейла Шахін проти Туреччини (Велика палата), № 44774/90, рішення від 10 листопада 2005 р.

2006 р.¹¹ 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.¹² 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 невіруючих. Люди з нерелігійним світоглядом мають рівне право на участь, поряд із представниками релігій, в обговоренні моральних засад суспільства і у форумах з міжкультурного діалогу.

8 квітня 2008 року Рада Європи організувала у вигляді експерименту обмін думками щодо релігійного виміру міжкультурного діалогу на тему «Викладання основ релігій і вірувань. Інструмент здобуття знань про релігії та вірування в процесі навчання; внесок в освіту для демократичного громадянства, прав людини і міжкультурного діалогу». В «Обміні думками» брали участь як держави-члени й спостерігачі Ради Європи, так і інституційні партнери РЄ, Європейська комісія, представники традиційних європейських релігій та інших вірувань, представники міжнародних недержавних /неурядових організацій, експерти й представники ЗМІ. Головною метою цього інноваційного та експериментального заходу було просування і посилення основоположних цінностей Ради Європи – повага до прав людини, підтримка демократії і верховенства права, – допомагаючи в такий спосіб розвивати взаємоповагу і обізнаність, терпимість і взаєморозуміння в європейському суспільстві. Задля цього подія об'єднала релігійних і громадських діячів, а також представників різних вірувань, залучаючи їх до відкритого, прозорого

¹¹ Підсумковий документ Міжнародної конференції «Діалог культур і міжрелігійна співпраця» (Волзький форум), Нижній Новгород, Російська Федерація, 7-9 вересня 2006 р. (доступний за адресою www.coe.int/dialogue).

¹² Підсумкова декларація Європейської конференції «Релігійний вимір міжкультурного діалогу», Сан-Марино, 23-24 квітня 2007 р. (доступна за адресою www.coe.int/dialogue).

діалогу на тему, що випливає з цих цінностей. При цьому розвивати теологічні суперечки чи перетворюватись на майданчик для міжконфесійного діалогу не було завданням.

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 одностайності 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 практиці¹³.

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

¹³ Збірка прикладів успішної практики, запропонованих під час консультацій, буде опублікована в Інтернеті за адресою: www.coe.int/dialogue

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 більшості¹⁴.

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, багатоманіттям 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 незаможних верств (працевлаштування, освіта, соціальне забезпечення, охорона здоров'я і житло) [15], а також культурні права, визначені в різних

¹⁴ Див. Лейла Сахін проти Туреччини, рішення №44774/98 від 10 листопада 2005 р., § 108. Див. також статтю 6 Рамкової конвенції про захист національних меншин, яка зобов'язує сторони, що домовляються, «розвивати дух терпимості та міжкультурного діалогу, а також вживати ефективних заходів для підтримки взаємоповаги, взаєморозуміння і співробітництва між усіма людьми, котрі проживають на своїй території, незалежно від їхньої етнічної, культурної, мовної чи релігійної приналежності, зокрема, в галузі освіти, культури та ЗМІ.

¹⁵ Європейський комітет з питань соціальних прав, завдання якого полягає у вивченні національних звітів і прийняття рішення про відповідність становища у зацікавлених країнах Європейської соціальної хартії, неодноразово просив приділяти увагу становищу іноземних робітників, іммігрантів і представників національних меншин. Див. Європейську соціальну Хартію. Європейський комітет з питань соціальних прав. Висновки XVIII-1, том 1. Страсбург, 2006 р., С. 59б 102, 212, 261, 293.

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 невинуватено 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 захищеним¹⁶. 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

¹⁶ Гендисайд проти Великої Британії, рішення від 7 грудня 1976 р., серія А, №24, § 49.

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 незаможні 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 дискримінації¹⁷.

Також може виникнути необхідність у певних обмежених практичних заходах для збереження розмаїття¹⁸. 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 суспільства¹⁹ 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

¹⁷ Д.Г. та інші проти Чеської Республіки, рішення від 13 листопада 2007 р. (Велика палата): «Суд також погодився з тим, що загальна політика чи непропорційно упереджені заходи відносно конкретної групи людей можна розглядати як дискримінаційні, незалежно від того, чи були вони спрямовані на цю групу... і така дискримінація, що потенційно суперечить Конвенції, може бути наслідком ситуації де факто» (§ 175)

¹⁸ Див. Рамкову конвенцію про захист національних меншин 1995 р., статтю 4, §§ 2 і 3, а також супутні параграфи та пояснювальну доповідь. Д.Г. та інші проти Чеської Республіки, рішення від 13 листопада 2007 р. (Велика палата). Європейський комітет з питань соціальних прав навіть такі аргументи: «різницю між людьми в демократичному суспільстві слід не просто розглядати з позитивної точки зору, вона вимагає розуміння, щоб забезпечити справжню та ефективну рівність» (Отисем Франс проти Франції, скарга №13/2002, рішення по справі від 4 листопада 2003 р., § 52)

¹⁹ Див. Рамкову конвенцію про захист національних меншин 1995 р., статтю 15

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.

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.

Кабінет Міністрів у своїй рекомендації щодо викладання історії в Європі 21 століття (2001)²⁰ наголосив на необхідності розвивати інтелектуальне вміння учнів аналізувати, критично та об'єктивно витлумачувати інформацію шляхом діалогу, пошуку історичних фактів і

²⁰ Рекомендація Rec(2001) 15

відкритих дискусій на основі мультиперспективного підходу, особливо коли йдеться про складні та суперечливі проблеми. Викладання історії допомагає запобігти повторенню чи запереченню Голокосту, геноциду та інших злочинів проти людства, етнічних чисток і масового порушення прав людини, а також сприяє загоєнню ран минулого і просуванню фундаментальних цінностей, що їх особливо підтримує Рада Європи. Це вирішальний фактор для примирення, визнання, розуміння і взаємодовіри між людьми. Викладання історії в демократичній Європі має посідати важливе місце в навчанні відповідальних і активних громадян і розвитку поваги до будь-яких відмінностей, що спирається на розуміння національної ідентичності та принципи толерантності. Викладання історії не повинно бути інструментом ідеологічних маніпуляцій, пропаганди або використовуватися для просування нетерпимості, ультра націоналістичних, ксенофобських, расистських чи антисемітських ідей. Історичні дослідження та історію, яку викладають у школах, у жодному разі і за жодних обставин не можна спів ставляти з фундаментальними цінностями та ідеалами Ради Європи, якщо допускається свідоме викривлення історичних фактів. Викладання історії має сприяти викоріненню упереджень і стереотипів завдяки висвітленню в навчальних планах з історії позитивних прикладів взаємовпливу різних країн, релігій і шкіл філософської думки протягом історичного розвитку Європи, або ж критичному розгляду спотворення історії, хоч би з яких причин це відбувалося: внаслідок заперечення історичних фактів, фальсифікації, не уважності, незнання чи підлаштування під ідеологічні потреби.

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 релігієзнавства²¹.

²¹ 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

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 нетерпимості²². 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 розмаїття²³.

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.

розробці і реалізації заходів політики міжкультурної освіти, спрямованих на полегшення взаєморозуміння, контактів взаємодії між різними соціальними групами».

²² 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 ЄКРН №10 щодо загальної політики з боротьби проти расизму і расової дискримінації в межах і засобами шкільної освіти, 2006 р., § П.2.в.

²³ Підсумкова декларація 22-ї сесії Постійної конференції європейських міністрів освіти, Стамбул, Туреччина, 4-5 травня 2007 року («Будуємо більш гуманну Європу для всіх: роль політики в галузі освіти»).

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.

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 походження і володіли навичками роботи з розмаїтим 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'язків²⁴. 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

²⁴ 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.

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 ЄСПЛ²⁵, чи вік, або розумова відсталість – у відповідності з пояснювальною доповіддю до Протоколу № 12 до Європейської конвенції з прав людини²⁶. ЄКРН надала керівництво щодо національного законодавства з боротьби проти расизму і расової дискримінації²⁷. Стосунки між релігією і державою мають бути організовані так, щоб у кожної людини були рівні права і 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 програми, 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.

²⁵ Див., зокрема, постанови *Сміт і Грейді проти Великої Британії* – 29/09/1999 § 90; *С.Л. проти Австрії* – 09/01/2003 § 37

²⁶ Див. Пояснювальну доповідь до Протоколу 12 до Європейської конвенції з прав людини, § 20

²⁷ Рекомендації ЄКРН з питань загальної політики №7 щодо національного законодавства з боротьби проти расизму і расової дискримінації, 2002 р.

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 впливає 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 відзначитися повагою до культурного розмаїття. Прояви в суспільстві расизму, ксенофобії чи будь-якої нетерпимості²⁸ 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 мусять 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

²⁸ Третій саміт Ради Європи 2005 року різко засудив «усі форми нетерпимості й дискримінації, зокрема, ті, що пов'язані зі статтю, расою і релігією, включаючи антисемітизм та ісламофобію». Комітет міністрів також неодноразово визнавав факт поширеної дискримінації циган і кочівників в усіх сферах життя. Більше того, ЄКРН рекомендувала переслідувати за законом «публічне заперечення, вияв непошани, виправдання чи забуття з расистськими цілями злочинів геноциду, злочинів про людства і воєнних злочинів» (Рекомендація ЄКРН з питань загальної політики №7 щодо національного законодавства з боротьби проти расизму і расової дискримінації 2002 року. ЄКРН також наголосила на необхідності боротьби проти забобонів щодо мусульманських громад і запровадження санкцій в разі дискримінації за релігійними ознаками (Рекомендація ЄКРН з питань загальної політики №5 щодо боротьби з нетерпимістю і дискримінацією відносно мусульман).

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 закликам²⁹. 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 меншин³⁰.

Рада Європи зробить кроки для поширення своїх правових стандартів, норм і керівних принципів у нових, зрозумілиших 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.

²⁹ «Декларація про використання расистських, антисемітських і ксенофобських висловлювань у політичних промовах (березень 2005 р.)»

³⁰ Стаття 4 §§ 2 і 3 Рамкової конвенції про захист національних меншин

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»³¹, 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

³¹ Сараєво в 2003 році, Тройна в 2004-му і Бухарест у 2006-му.

заходів культурної політики, що полегшують доступ і надихають до участі всі соціальні групи. Так само продовжуватиметься і оновлюватиметься «Компендіум культурної політики європейських країн»³². 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 Європи³³.

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, особливого значення набуває цілковита реалізація кожним цих прав. На цьому, зокрема, наголосила Венеціанська комісія³⁴.

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

³² «Компендіум» містить конкретні дані про політику культурного розмаїття і міжкультурного діалогу і в ширшому розумінні є загальноєвропейським джерелом для порівнянь і запровадження інновацій як урядовими, так і неурядовими організаціями. www.culturalpolicies.net

³³ Конгрес місцевих і регіональних влад, *Місцеві консультативні органи для іноземних резидентів: Довідник* (Страсбург, КМРВРС, 2003 р.)

³⁴ Європейська комісія за демократію через право (Венеціанська комісія), Звіт про права негромадян і представників меншин, CDL-AD (2007)001, ad § 144

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 згоді 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 родинками.

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 [35].

³⁵ 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

Знання про минуле важливе для розуміння сьогодення 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 затьмарили 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, чиє 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.

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 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.

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, розширятимуться. 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 запрошуюються, 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.

Розширення і зміцнення «Відкритої платформи Фаро»

Рада Європи в консультаціях з ЮНЕСКО розвиватиме потенціал «Відкритої платформи Фаро» для міжнародної координації діяльності в галузі міжкультурного діалогу.

Найближчим часом Рада Європи розпочне нові ініціативи з налагодження тіснішої взаємодії між цими та новими партнерами. Одним із таких інструментів є «Відкрита платформа Фаро», яку Рад Європи створила спільно з ЮНЕСКО в 2005 р. з метою сприяння міжнародним організаціям у галузі міжкультурного діалогу.

До іншої пріоритетної діяльності в цьому контексті входить таке:

Європейський Союз оголосив 2008 рік Європейським роком міжкультурного діалогу. «Біла книга з міжкультурного діалогу» та експериментальний «Обмін думками 2008 року про релігійний вимір міжкультурного діалогу» складають два важливі внески Ради Європи в Європейський рік міжкультурного діалогу³⁶. Рада Європи робить окремий внесок у програму міжкультурної діяльності та активну дискусію про перспективи далекосяжної політики, а також в інші заходи, як-от, Антидискримінаційна кампанія 2008 р., програма «Міжкультурні міста», публікація судової практики Європейського Суду з прав людини з питань міжкультурного діалогу та Європейський ресурсний центр з навчання демократичному громадянству та міжкультурної освіти (Осло).

Рада Європи визнає внесок і важливу роль Центру «Північ-Південь». Він об'єднує не тільки уряди, а й парламентаріїв, місцеві та регіональні влади й громадянське суспільство. Його програмними пріоритетами є глобальна освіта, молодь, права людини, демократичне управління і міжкультурний діалог. Центр додає важливий вимір міжнародним зусиллям, спрямованим на підтримку міжкультурного пізнання, взаєморозуміння і політичного діалогу між різними континентами.

«Митці за діалог» – така назва нової програми по культурі та спадщині, започаткованої 2008 року для розвитку міжкультурного діалогу між митцями та діячами культури в Середземноморському регіоні.

³⁶ Ці ініціативи є також двома конкретними прикладами реалізації Меморандуму про взаєморозуміння, укладеному між Європейським Союзом і Радою Європи, в галузі міжкультурного діалогу і культурного розмаїття.

Венеціанська комісія продовжить співробітництво з конституційними судами та аналогічними органами в Африці, Азії та Американському регіоні, а також з арабськими країнами. Вона є добрим взірцем міжкультурного діалогу, заснованого на практичних діях і принципах конституційної спадщини.

Конгрес місцевих і регіональних влад налаштований на продовження роботи з партнерами в Середземноморському регіоні, зокрема, в межах палестино-ізраїльських контактів і співробітництва з арабськими містами з таких питань, як належне управління на місцевому рівні та міграція.

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.

Додаток В

Перелік конвенцій, Декларацій, рекомендацій та інших довідкових текстів Ради Європи, що стосуються міжкультурного діалогу³⁷Джерело:³⁸

Вибрані Європейські конвенції

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

³⁷ Примітка. Декларації, Рекомендації та Резолюції, ухвалені після 1980 року, наведені в хронологічній послідовності. Всі тексти доступні на сайті Ради Європи за адресою www.coe.int

³⁸ Примітка. Декларації, Рекомендації та Резолюції, ухвалені після 1980 року, наведені в хронологічній послідовності. Всі тексти доступні на сайті Ради Європи за адресою www.coe.int

Додаток Г**Перелік декларацій самітів, міністерських конференцій і 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.

Додаток Д

Перелік рекомендацій та резолюцій Парламентської асамблеї Ради Європи.

- 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 1693 (2005 р.) про внесок Парламентської асамблеї Ради Європи у Третій саміт голів держав і урядів;
 - 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.

Додаток Е**Перелік рекомендацій, резолюцій і декларацій Конгресу місцевих і регіональних влад, що стосуються міжкультурного діалогу.**

- Резолюція 236 про нову муніципальну політику багатокультурної інтеграції в Європі та «Франкфуртська декларація» (1992 р.);
- Рекомендація 128 про переглянуту Європейську хартію про участь молоді у житті суспільства на місцевому і регіональному рівнях (2003 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 для лесбіянок, геїв, бісексуалів і транссексуалів (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.).

Додаток Є

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 доміантною 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 актуалізовувати 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 взаємодій;

– 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.*

Додаток Ж

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
МОТИВАЦІЙНИЙ	Мотиваційно-ціннісний - включає систему мотивів і цінностей	умотивованість до формування МК	<p>1.1.1. умотивованість до пізнання надбань світової культури;</p> <p>1.1.2. умотивованість до пізнання багатоміття 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>
		сформованість цінностей та ідеалів	<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>

КОГНІТИВНИЙ	<p>Пізнавально-когнітивний – характеризується рівнем засвоєння студентами знань, розуміння сутності, змісту, мети і важливості міжкультурної компетентності.</p>	<p>сформованість (наявність) системи знань про історію, культуру, традиції, ментальність представників інших країн, міжкультурну взаємодію, цінності, моральні норми, заборони</p>	<p>2.1.1. провідні тенденції розвитку світової спільноти в сучасних умовах; 2.1.2. провідні проблеми міжнародних і міжкультурних відносин в сучасних умовах; 2.1.3. роль і значення міжкультурного виховання у гармонізації і гуманізації міжнародних відносин і міжкультурної взаємодії в сучасному світі; 2.1.4. міжнародні правила міжкультурної взаємодії; 2.1.5. надбання і здобутки світової культурної спадщини; 2.1.6. історію, культуру, традиції, ментальність представників інших країн і народів; 2.1.7. історію, культуру, традиції, державні символи, ментальність власного народу; 2.1.8. історію, національні особливості, цінності, моральні норми, заборони народностей, етносів, що проживають на території України; 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; 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>усвідомлення (розуміння) сутності, мети і важливості МК</p>	<p>2.2.1. розуміння ролі і значення міжкультурної компетентності у попередженні та ліквідації міжкультурних конфліктів, зла і насилля в сучасному світі; 2.2.2. розуміння необхідності і доцільності гуманізації відносин між державами і народами; 2.2.3. розуміння впливу культури на розвиток людської цивілізації та світогляд, поведінку і мислення людей; 2.2.4. проблем розвитку людської цивілізації на сучасному етапі її розвитку, зумовлених міжкультурними відмінностями; 2.2.5. розуміння відмінностей та схожості між власною культурою та мовою й культурою представників інших народів; 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; 2.2.7. усвідомлення і толерантне ставлення до національних особливостей (моральних норм, заборон, правил поведінки і спілкування) клієнтів у процесі професійної діяльності; 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; 2.2.9. знання й розуміння способів запобігання та подолання міжкультурних розходжень і потенційних бар'єрів міжкультурної взаємодії між членами у міжкультурній команді фахівців; /між студентами ЗВО; 2.2.10. знання й розуміння способів подолання культурних установок, норм, правил і упереджень власної культури.</p>

ДІЯЛЬНІСНИЙ	<p>Діяльнісно-практичний – характеризується вмінням застосовувати фахові знання у міжкультурному середовищі; виконувати професійні функції і завдання у міжкультурній взаємодії; розвинутою поведінковою гнучкістю;</p>	<p>здатність до професійної діяльності в міжкультурному середовищі</p>	<p>3.1.1. володіння професійно зумовленими знаннями, необхідними для успішного виконання професійних функцій і ролей у міжкультурному середовищі; 3.1.2. вміння застосовувати фахові знання при взаємодії з представниками іншої культури; 3.1.3. володіння технологіями професійної діяльності, необхідними для успішного виконання професійних функцій і ролей у міжкультурному середовищі; 3.1.4. виконання професійних завдань і функцій в умовах міжкультурного середовища; 3.1.5. уміння здійснювати моніторинг виробничої ситуації й аналізувати її з врахуванням міжкультурного контексту; 3.1.6. уміння вибудовувати стратегію професійної діяльності з врахуванням міжкультурного контексту; 3.1.7. здатності (готовності) до роботи у міжкультурній команді; 3.1.8. передбачати результати професійних дій і вчинків з врахуванням міжкультурного контексту; 3.1.9. готовність до професійної діяльності у складі міжкультурної команди фахівців з представниками різних культур, національностей, етнічних груп; 3.1.10. готовність до роботи у міжкультурній команді студентів;</p>
		<p>Розвиненість поведінкової гнучкості</p>	<p>3.2.1. здатності (уміння) обирати оптимальну модель поведінки відповідно до міжкультурної ситуації; 3.2.2. здатності (готовності) змінити звичну модель поведінки відповідно до ситуації міжкультурної взаємодії; 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; 3.2.4. здатності (готовності) розпізнати ознаки культурного шоку; 3.2.5. здатності (готовності) розробити стратегії подолання культурного шоку; 3.2.6. здатності (готовності) реалізувати етапи міжкультурної адаптації; 3.2.7. уміння слухати з терпінням і наполегливістю іншу людину (інших людей) 3.2.8. уміння дивитись на світ очима інших; 3.2.9. здатності (готовності) проявляти толерантність і не образити почуття і переконання представників інших культур; 3.2.10. здатності (готовності) аналізувати й порівнювати модель власної поведінки з моделями поведінки, що притаманні представникам інших культур та народів.</p>

КОМУНІКАТИВНИЙ	<p>Професійно - комунікативний – включає знання про сутність, зміст і особливості міжкультурної комунікації та комунікативні вміння.</p>	<p>оволодіння знаннями про сутність, зміст і особливості міжкультурної комунікації</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>	

КОМПАТІВНИЙ	<p>Рефлексійно-особистісний - 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>здатність до рефлексії</p>	<p>5.1.1. здатність (готовність) до пізнання чужої культури, до взаємодії з представниками іншої культури;</p> <p>5.1.2. психологічна настроєність / налаштованість на кооперацію, взаємодію і професійну співпрацю з представниками іншої культури;</p> <p>5.1.3. здатність (готовність) легко й швидко вступати в психологічно близьку взаємодію з клієнтом/співрозмовником, представником іншої культури;</p> <p>5.1.4. здатність (готовність) сприймати і пристосовуватися до «іншої» культури (сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей);</p> <p>5.1.5. здатність (готовність) до трансформації власних установок відповідно до зміни зовнішніх обставин міжкультурного контексту;</p> <p>5.1.6. здатність (готовність) змінювати свої погляди, здатність до компромісу, до співчуття);</p> <p>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);</p> <p>5.1.8. здатність (готовність) толерантно ставитися до іншої культури та її представників;</p> <p>5.1.9. здатність (готовність) боротися з психологічним стресом, володіння емоціями;</p> <p>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>сформованість професійно значущих особистісних якостей</p>	<p>5.2.1. здатність до побудови довірливих дружніх відносин з представником/ представниками іншої культури;</p> <p>5.2.2. здатність (готовність) до професійної співпраці з представниками іншої культури;</p> <p>5.2.3. здатність (готовність) до особистісних (родинних, сімейних) взаємин з представниками іншої культури;</p> <p>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;</p> <p>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;</p> <p>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);</p> <p>5.2.7. здатність (готовність) до зміни власного світогляду, власної поведінки відповідно до зміни чи вимог міжкультурного контексту;</p> <p>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);</p> <p>5.2.9. здатність до життєдіяльності в умовах міжкультурного середовища за умови необхідності постійної взаємодії з представниками різних культур, національностей, етнічних груп;</p> <p>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, магістранти!

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 вмієте 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 вмієте 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 вмієте 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 вмієте 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 вмієте 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 умієте 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 умієте 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!