

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

Авшенюк Н.М.

**РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У
США, КАНАДІ, ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ, АВСТРАЛІЇ**

Методичні рекомендації

Київ 2011

ПЕРЕДМОВА

Соціально-політичні й культурно-демографічні трансформації, що відбуваються у багатоетнічних та полікультурних державах спонукають до пошуку адекватних педагогічних рішень проблем, пов'язаних з урахуванням інтересів представників усіх етнокультурних груп суспільства. Найважливішою є гостра необхідність обґрунтування й реалізації освіти з подолання ксенофобії та міжнаціональної ворожнечі.

Останніми десятиліттями проблема підготовки людей до життя у багатонаціональному суспільстві привертає увагу педагогів-дослідників. Виклики сучасного диверсифікованого суспільства відображено у теоретичних ідеях та практиці полікультурної/мультикультурної освіти, котра має готувати громадян до життя і діяльності у сучасних умовах, що вимагають формування міжкультурної компетентності в особистості. Варто зазначити, що на території України проживають представники понад десяти різних національностей та народностей, які занепокоєнні питаннями національної ідентифікації, пошуком шляхів гармонійного розвитку і мирного співіснування культур. А відтак, звернення до зарубіжного досвіду мультикультурної освіти багатонаціональних країн, зокрема Великої Британії, США, Канади й Австралії, - є закономірним і актуальним.

Потреба глибокого вивчення й узагальнення досвіду країн – основоположників полікультурної освіти актуалізується в світлі гостро наростаючої потреби у розробці та імплементації оптимальної політики, теорії й практики освіти в умовах різноманітного соціуму. Саме США, Канада, Австралія й Велика Британія стали піонерами у формуванні теорії й практики освіти на основі принципу мультикультуралізму. Необхідність вивчення й використання прогресивного зарубіжного досвіду актуалізується в умовах недостатнього відображення ідей полікультурної освіти розвинених

англомовних країн в теорії й практиці вітчизняної системи підготовки молоді до життя у різноманітному соціальному оточенні.

Аналіз педагогічних досліджень засвідчив поглиблений інтерес українських, американських, австралійських та європейських учених до питань освіти і виховання у поліетнічному соціумі. Цінними є думки про культурну відповідність виховання, взаємодію національного й міжнаціонального виховання в працях класиків світової філософської думки (В. Дільтей, Ф.А. Дістервег, І. Кант, Г.Кершенштейнер, Я.А. Коменський, Дж. Локк, Б. Наврочинський, І.Г. Песталоцці, Б. Рассел, Ж.Ж. Руссо, Е. Шпрангер, Н.А. Бердяєв, С. Гессен, Н.А.Добролюбов, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Н.І. Пирогова, Н.К.Рериха, К.Д. Ушинського, І.А.Зязюн, В.О.Кудін).

Концепції полікультурної освіти у США, Канаді, Австралії та Великій Британії зародилися в межах педагогіки позитивізму, прагматизму, соціал-реконструктивізму, в яких формулювалися ідеї лібералізму і гуманізму, представлені у роботах К. Пірс (С. Pierce) В. Джеймса (W. James), Дж. Ройса (J. Royce), Дж. Дьюї (J. Dewey), М. Вайта (M. White). Значну цінність для розуміння сучасних ідей і концепцій полікультурної освіти в досліджуваних англomовних країнах являють праці зарубіжних учених, серед яких, насамперед, виокремимо американських (J. Badets, J.Banks, C.Bennet, R.Garcia, C.Grant, J.Gay, M.Gibson, G. Giroux, D.Goldnik, J.Cummins, L.Lippmann, J.Lynch, M.Lupul, S.Marginson, J.G.Marshall, D. Mossenson, S.May, S.Nieto, D.Ravitch, R.Sacs, C.Sleeter), австралійських (M. Curray, B.Elasky, T.S.Elliot, J.Marshall, R.Morginson, J.M. Moody, J. Sachs, R. Sykes, J.J. Smolicz., R.Taft, J.Wood) та канадських (M.Ashworth, J.W.Berry, D.S. Conner, P.Gorski, F.Henry, R. Kalin, M.Ledoux, M.Lupul, K.A. MacLeod., K.Moodley, S. V. Morris, K.A. McLeod, J. Porter, R.J.Samuda, D.Taylor, C.Tator) педагогів-теоретиків.

У працях зазначених дослідників представлені здебільше філософські, культурологічні та педагогічні основи полікультурної освіти, уточнюються близькі за суттю поняття «полікультурності, мультикультурності та

міжкультурності», розглядаються принципи й формулюються моделі змісту полікультурної освіти, запропоновані шляхи впровадження принципів мультикультуралізму в практику освіти й виховання, охарактеризовані засоби і методи навчання молоді в полікультурному середовищі навчальних закладів, визначено критерії ефективності полікультурної освіти.

За національним складом, відповідно до основного закону – Конституції, Україна є мононаціональною державою, але на її території проживає 130 національностей, народностей та етнічних спільнот, які в історичному процесі внутрієтнічної інтеграції склали 51 національну групу. Статистичні джерела свідчать, що станом на 1 жовтня 2010 року на території нашої держави проживає 45.822.200 мешканців, з яких: 72,7 % українців; 22,1 % росіян; по 0,9 % євреїв та білорусів, 0,6% молдаван; 0,5% болгар; 0,4% поляків; по 0,3% угорців та румун; по 0,2% греків та татар; 0,1% вірменів та ще понад 40 інших етнічних меншин, кількість яких становить менше 1% від загальної кількості населення.

Отже, будучи багатокультурним суспільством, українська спільнота має необхідність у розвитку нового світосприйняття, що спрямований на інтеграцію культур і народів з метою їх подальшого зближення й духовного збагачення. У зв'язку із зазначеним підвищується рівень вимог сучасного соціуму до професіонала, його здатності адаптуватися до постійно змінних умов життєдіяльності. Потреби освітньої практики породжують необхідність у полікультурній підготовці вчителів. Вважаємо, що для всебічного вивчення феномена полікультурної освіти і визначення ролі полікультурного середовища в системі освіти доцільно звернутися до досвіду США, Канади, Австралії де протягом декількох десятиліть накопичено багатий теоретичний і практичний досвід, котрий на сьогодні не досконало вивчений й осмислений українськими науковцями.

У сучасній педагогічній науці гостро постають суперечності між:

– наявними розробками у вітчизняній науці окремих аспектів полікультурної освіти в США, Канаді, Австралії та відсутністю її системного теоретичного і методологічного обґрунтування;

– теоретичними підходами вітчизняних учених до визначення окремих категорій полікультурної освіти і відсутністю їх концептуального узагальнення для визначення поняттєвого апарату цієї галузі пізнання і ключових категорій «полікультурна освіта», «міжкультурна компетентність»;

– аналізом практичної реалізації цього напрямку в англomовних країнах і відсутністю системного обґрунтування рекомендацій щодо інтеграції полікультурного компонента у навчально-виховний процес, а також виявлення тенденцій його розвитку у сфері освіти;

– дослідженнями проблеми педагогічної освіти в США, Канаді й Австралії й відсутністю теоретичного обґрунтування її полікультурної спрямованості;

– роботами, присвяченими проблемі полікультурної освіти вчителів у англomовних країнах та Україні й відсутністю порівняльно-зіставних досліджень цього питання, котрі б з'ясовували спільні й особливі характеристики полікультурної спрямованості педагогічної освіти зазначених країн.

Отже, проблема нашого дослідження ініційована наявною кризою освіти у гетерогенному культурному середовищі, невідповідністю потреб і реалій освіти в багатокультурному/-етнічному соціумі, суперечностями між необхідністю формулювання нової системи ідей, виховання і навчання з урахуванням полікультурного складу суспільства і відсутністю відповідного узагальненого педагогічного знання й досвіду. А відтак метою нашого дослідження ми визначаємо порівняльне вивчення теоретичного, законодавчого і практичного рівнів розвитку полікультурної освіти вчителів у розвинених англomовних країнах, зокрема США, Канаді, Великій Британії та Австралії.

Наукова новизна здійсненого дослідження полягає насамперед у виявленні спільних і особливих характеристик полікультурної освіти у США, Канаді, Австралії та Україні на основі порівняльно-зіставного аналізу аспектів цього напрямку в американській, канадській, австралійській та українській освіті, а саме: визначення категорії «полікультурна освіта вчителів», «міжкультурна компетентність учителів», з'ясування цілей, завдань, принципів і змісту полікультурної освіти вчителів, характеристика законодавчої бази в галузі освіти з проекцією на забезпечення мультикультуралізму. Розкрито зміст професійної підготовки вчителів для роботи у полікультурному навчальному закладі, охарактеризовано стан теорії й практики полікультурної освіти, що підтверджує її статус як основної тенденції підвищення якості підготовки вчителя у досліджуваних розвинених англомовних країнах.

Теоретичне значення дослідження обумовлене розробкою цілісного уявлення про полікультурну освіту у США, Канаді, Австралії, що є певним внеском у теорію полікультурної освіти у вітчизняній науці й подальший розвиток цього напрямку у практиці української педагогічної освіти. Результати проведеного дослідження сприяють розширенню трактовки полікультурної освіти вітчизняними вченими, які співвідносять її лише з процесом оволодіння вчителями знаннями про різні культури своєї країни й світу з метою формування умінь і навичок взаємодії з представниками інокультур, і можуть слугувати основою для професійної підготовки у широкому контексті, тобто у взаємозв'язку з соціальними, економічними, політичними, релігійними, мовними, гендерними, віковими особливостями членів диверсифікованого суспільства.

Практична цінність дослідження пов'язана з його достатнім потенціалом прогностичного характеру для того, щоб стати основою проектування процесу полікультурної освіти у вітчизняних педагогічних навчальних закладах. Виявлені вимоги до змісту міжкультурної компетентності вчителів можуть слугувати основою для оцінки діяльності й

підготовки сучасного учителя, який працює у полікультурному освітньому середовищі. Результати дослідження можуть використовуватися у процесі розробки нових технологій, методів і прийомів професійної підготовки вчителів з метою формування й розвитку міжкультурної компетентності як невід'ємної риси особистості сучасного вчителя.

*Міжкультурна компетентність ... має стати
невід'ємною частиною професії вчителя
Й. Лімен, Г. Ледокс*

РОЗДІЛ І. МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Міжкультурна компетентність учителів у європейській політиці модернізації педагогічної освіти

Використання компетентнісного підходу у вищій педагогічній школі є одним з важливих концептуальних положень оновлення змісту педагогічної освіти. Як зазначає академік І. А. Зязюн, «головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями». На нашу думку, це визначення у повній мірі відображає суспільне замовлення українського соціуму і на сутнісні характеристики особистості педагога. Ми приєднуємося до нього і будуватимемо наше дослідження виходячи з цієї концептуальної ідеї.

Проблеми впровадження компетентнісного підходу у процес професійної підготовки і розвитку вчителів розкриті у працях вітчизняних і російських науковців. Е.Ф.Зеєра, І.Зімньої, І.А.Зязюна, І.О.Колеснікової, Н.В.Кузьміної, М.І.Лук'янової, А.К.Маркової, Н.Г.Ничкало, Є.І.Рогова, В.О.Сластьоніна, В.В.Серикова, С.О.Сисоевої, Л.П.Пуховської, Л.О. Хомич, В.О.Хуторського та багатьох інших. Їх внесок у розвиток вітчизняної педагогічної освіти і науки беззаперечний.

Зазначимо, що проблема якісної професійної підготовки вчителів визначена пріоритетною у багатьох документах міжнародних організацій,

зокрема ЮНЕСКО (Функції вчителів та глобальні зміни», 1996 р., «Вчителі та викладання у світі, що змінюється», 1998 р., «Викладання», 2001 р., «Статистичний профіль вчительської професії», 2002 р., «Інституційні підходи до педагогічної освіти в межах вищої освіти в Європі: сучасні моделі та нові шляхи розвитку», 2003 р.), ОЕСР («Рухаючись уперед: підвищення кваліфікацій та професійний розвиток учителя», 1998 р., «Вчителі мають значення», 2005 р.) та інших.

На Європейському континенті, який привертає нашу особливу увагу через, насамперед, культурну ідентичність та членство у Болонському процесі, цими документами є різного рівня регулятивні постанови, аналітичні звіти та офіційні листи Директорату з питань освіти і культури Європейської Комісії («Загальні європейські принципи для визначення вчительських компетентностей і кваліфікацій» 2005 р.; «Удосконалення якості педагогічної освіти» 2007 р.; «Удосконалення компетентностей для 21 століття: порядок денний європейського співробітництва в галузі шкільної освіти», 2008 р.; Рекомендації «Програми освіта і підготовка – 2010. Кластер «Вчителі та інструктори», 2008 р. та ін.), що окреслюють стратегічні напрями розвитку шкільної і педагогічної освіти на майбутні десятиліття.

Новітній етап розвитку європейської освітньої політики у XXI столітті розпочався у 2000 р. із затвердженням Європейською Комісією цільової програми «Освіта й професійна підготовка 2010». Ця програма добре відома під загальною назвою «Лісабонська освітня стратегія», яка в цілому полягає у фундаментальній трансформації (як горизонтальній – елементи діяльності систем, так і вертикальній – рівні освіти) системи освіти: від дошкільного рівня до освіти дорослих. У кінцевому результаті передбачається створення загальноєвропейського простору освіти і підготовки впродовж життя.

Основоположним елементом цієї широкомасштабної модернізації європейські експерти-автори стратегії визначають удосконалення освіти і підготовки вчителів та інструкторів, яким відводиться ключова роль у процесі реформування. Серйозність заявлених намірів підкріплюється

створенням спеціальної робочої групи експертів «Удосконалення освіти вчителів та інструкторів», пріоритетом діяльності якої стало, зокрема, вироблення Європейської рамки педагогічних компетентностей і кваліфікацій. Наявність такого документу сприятиме, насамперед, утвердженню принципу неперервності педагогічної освіти і підготовки, розширенню мобільності через встановлення транспарентності кваліфікацій та взаємовизнання дипломів, консолідованої інтеграції європейського виміру в педагогічну й шкільну освіту і в цілому забезпеченню високого рівня якості професійної підготовки педагогічного персоналу.

Першим результатом діяльності робочої групи стало визначення й класифікація нових компетентностей вчителя, що сформувалися під впливом соціально-культурних і політико-економічних змін у сучасному суспільстві. Зокрема, зростаюча етнічно-культурна й релігійно-конфесійна різноманітність учнівського і педагогічного контингенту зумовила необхідність формування в учителів міжкультурної компетентності як ключової професійної характеристики для організації успішного навчального середовища в диверсифікованій освітній групі.

Більш конкретних форм це завдання набуває у подальших документах Європейської Комісії, в яких сформульовано вимоги до нових професійних компетентностей сучасного учителя, а саме:

1) вміння ефективно працювати в мультикультурному соціумі, усвідомлюючи цінність різноманітності та поважаючи несхожість і самобутність;

2) культурна різноманітність та міжкультурна компетентність для викладання у різнорідній навчальній групі є основоположними у становленні соціальної когезії/злагоди у суспільстві. Відмінність/різноманітність має усвідомлюватися як засіб створення ефективного навчального середовища для учнів і вчителів, а також моделей рольової взаємодії.

Базовим документом, який регламентує процес забезпечення загальноєвропейського підходу до визначення критеріїв якості педагогічної

освіти і підготовки, а також спільних сертифікаційних вимог, стали розроблені у 2005 році групою європейських експертів «Загальні європейські принципи визначення учительських компетентностей і кваліфікацій». Обґрунтовуючи чотири спільні для європейських системи педагогічної освіти принципи поліпшення якості професійної підготовки й розвитку вчителів, євроексперти наголошують, що ця галузь освіти є мультидисциплінарною і передбачає фундаментальну підготовку, яка, зокрема, виховувала б у вчителя розуміння соціального й культурного виміру освіти, а відтак сприяла здійсненню навчальної діяльності на засадах інклюзії й індивідуального підходу.

У цьому документі, зокрема, всі якісні показники діяльності вчителя розподілені за трьома основними напрямками, а саме:

- 1) працювати з іншими,
- 2) працювати зі знаннями, технологіями та інформацією,
- 3) працювати із суспільством та у суспільстві на локальному, регіональному, національному, європейському й глобальному рівнях. Отже, саме таким бачить об'єднаний європейський соціум вчителя, який виховуватиме свідомих європейських громадян для розвитку економічно сильного, стабільного й когерентного суспільства. Для нашого дослідження особливий інтерес представляє третій напрям, оскільки в ньому згруповано вимоги, відповідно до яких учителі насамперед повинні сприяти:

- посиленню мобільності та співробітництва в межах Європи,
- сталому розвитку міжкультурної поваги і взаєморозуміння,
 - налагодженню соціальної єдності у певній общині та поза нею.

Очевидно, що для виконання означених функцій педагога мають володіти стійкими навичками міжкультурної комунікації та ефективної взаємодії в багатонаціональному середовищі в умовах всеохоплюючої інтернаціоналізації освіти.

Усвідомлення проблеми культурної різноманітності та виховання толерантного ставлення до неї має бути невід'ємною частиною курікулуму

педагогічної освіти і підготовки, а також стратегії розвитку шкіл та педагогічних інституцій. Саме під таким гаслом у травні 2007 року в Норвегії відбувся тематичний семінар «Підготовка вчителів до ефективного навчання у полікультурному середовищі» як частина експертної діяльності з вивчення конкретного позитивного досвіду досягнення цілей Лісабонської стратегії, що здійснюється Європейською Комісією у контексті робочої програми «Освіта і підготовка 2010».

Норвегія не випадково була обрана для проведення семінару за вказаною тематикою, адже вона є носієм позитивного досвіду реалізації ефективної освітньої політики в галузі полікультурного виховання. Розробником та імплементатором стратегії на загальнонаціональному рівні виступає Національний центр мультикультурної освіти, що діє у якості інтегруючої інституції для управлінців, дослідників та практичних педагогів країни. Центр виконує три базові функції:

- 1) розширює й поглиблює обізнаність з проблеми,
- 2) ініціює заходи щодо формування й розвитку міжкультурної компетентності,
- 3) розповсюджує приклади позитивного практичного досвіду через спеціально створену мережу.

Основні рекомендації, напрацьовані під час семінару політиками, теоретиками й практикаками в галузі педагогічної освіти, можна узагальнити у такий спосіб:

- диверсифікація учнівських контингентів, зокрема зростаюча кількість дітей з родин мігрантів, стала справжнім викликом для певних європейських країн, у той час як інші держави накопичили значний досвід реалізації інтеркультурних моделей та інклюзивних підходів до навчання дітей і дорослих. Попри це, у більшості країн Європи вчителі все ще не вважають себе належним чином підготовленими до роботи у мультикультурному середовищі;

- особливого значення у цьому контексті набуває роль керівників та менеджерів шкіл, яким необхідно оволодівати (додатковими до ключових) міжкультурними компетентностями для успішного управління мультикультурною навчальною спільнотою. Прийняття рішень у галузі стратегічного планування розвитку шкіл з гетерогенним складом потребує наявності в управлінців усвідомленого відчуття культурної різноманітності та її соціального значення з огляду на взаємодію з соціальними партнерами, батьківськими асоціаціями тощо;
- зважаючи на те, що кожна класна кімната є місцем і простором суттєвого різноманіття (вікового й гендерного; стилів навчання та інтелектуальних рівнів учнів; соціально-економічного походження; здібностей/психофізичних обмежень; мовна багатоманітність) кожен учитель має бути підготовленим до роботи у різноманітному навчальному середовищі до початку трудової діяльності під час здобуття базової педагогічної освіти. Впродовж навчання майбутнім учителям доцільно вивчати результати останніх досліджень у галузі соціальної стереотипізації та дискримінації, а також набувати базових знань про ті країни, мігранти з яких проживають на території їхньої держави. Важливим компонентом базової професійної підготовки у цьому контексті є модель зарубіжної навчально-виробничої практики (в країнах, з яких походять мігранти), яка сприяє ознайомленню студентів із культурою учнів-мігрантів, а також уможлиблює отримання практичного досвіду життя й роботи у різних соціокультурних контекстах, перевіряючи, водночас рівень толерантності їх ставлення до різних культур;
- викладачі педагогічних університетів повинні також володіти специфічними міжкультурними компетентностями та ініціювати систематичні дослідження цієї проблеми у тісній співпраці з щоденно працюючими вчителями. Вони повинні допомагати

студентам у формуванні й розвитку міжкультурних компетентностей, компонентами яких є емпатія, чуттєве сприйняття іншої культури під час спілкування з учнями та їх батьками.

- у цілому уміння, навички та особистісні якості, необхідні вчителю для ефективного викладання у різноманітному учнівському середовищі є універсальними для різних контекстів. Адже основним принципом ефективного викладання є відчуття й орієнтація на унікальні потреби і здібності кожного учня. Міжкультурні знання й навички нині розглядаються як стандартний мінімум, необхідний кожному вчителю, відповідно особливого значення набуває потреба у практичній професійній підготовці у мультикультурному середовищі у процесі базової педагогічної освіти.
- важливим механізмом для вирішення проблеми різноманітності є формування мультикультурних учительських колективів у школах і педагогічних інститутах. Толерантна взаємодія вчителів між собою створює дієву рольову модель взаємовідносин для учнів.

Розмірковуючи над заявленою проблематикою, ми зацікавилися: як ініційоване Європейською комісією – наднаціональним законодавчим органом – завдання щодо формування міжкультурної компетентності у вчителів набуло визнання й реалізації на національному рівні окремих країн – членів ЄС.

З цією метою ми звернулися до результатів дослідження «Аналіз учительських компетентностей восьми європейських країн», здійсненого у 2009 році фінським дослідником Олі Вестеріном з Гельсінського університету (Фінляндія) в рамках «Європейської освітньої ініціативи запровадження спільних магістерських програм у педагогічній освіті» (JoMITE).

О.Вестерінен проаналізував національні законодавчі документи та курікулами підготовки вчителів у 8 досліджуваних країнах (Нідерландах, Німеччині, Фінляндії, Великій Британії, Естонії, Іспанії, Чехії та Угорщині),

маючи на меті: по-перше, створити загальний опис учительських компетентностей для спільної магістерської програми підготовки вчителів середньої школи, а по-друге, порівняти дескриптори компетентностей, розроблених у країнах-партнерах проекту. У процесі дослідження з'ясувалося, що усі представлені в національних документах компетентності можна об'єднати у п'ять великих груп:

- 1) міжособистісна компетентність;
- 2) педагогічна й психологічна компетентність;
- 3) спеціально-предметна та методична компетентність;
- 4) організаційна компетентність;
- 5) міжкультурна компетентність.

На наше здивування, у рейтингу цих необхідних європейському вчителю професійних компетентностей, саме міжкультурна компетентність зайняла найнижче останнє місце. То що ж відбувається насправді? Невже об'єднавчий процес побудови загальноєвропейського простору педагогічної освіти, який розпочався у 1999 р. з підписанням Болонської декларації, протягом десятилітнього впровадження не переконав ані управлінців і менеджерів освіти, ані розробників курікулумів і професійних кваліфікацій у необхідності формування, на наш погляд, ключової компетентності у майбутніх-учителів, які виступають суб'єктами, і більш того медіаторами, а подекуди й фасилітаторами міжкультурної взаємодії в багатонаціональному, мультиконфесійному соціумі сучасної європейської спільноти? Адже глобалізація світу й інтернаціоналізація освіти як об'єктивно існуючі процеси нині є невідворотною реальністю, а тому суспільство потребує і відповідної підготовки до життя в таких умовах. На наше переконання, саме міжкультурна компетентність сприятиме рівноправному й толерантному співіснуванню європейських (і не тільки) народів, а також ефективній взаємодії на всіх соціально-економічних рівнях.

У межах предмету нашого дослідження звернемося до трактування ключового поняття «міжкультурна компетентність» і з'ясуємо особливості,

притаманні міжкультурній компетентності вчителів як професійно значущій у сучасних умовах розвитку диверсифікованого суспільства на початку XXI ст.

Відомий англійський науковець в галузі педагогіки Е. В. Тейлор тлумачить поняття «міжкультурна компетентність» як трансформаційний процес під час якого особистість розвиває адаптивну здатність, змінюючи стиль свого життя для ефективного розуміння й пристосування до вимог іншої культури. У такому розумінні міжкультурна компетентність не є результатом, натомість розглядається як постійний внутрішній особистісний процес. З цієї точки зору, особистість зі сформованою міжкультурною компетентністю є такою, що володіє розвиненими поведінковими, когнітивними та афективними (емоційними) компетенціями, зокрема: емпатією, адаптивною мотивацією, здатністю шукати альтернативні шляхи розвитку, поведінковою гнучкістю та навиками особистісно-орієнтованого спілкування.

Його колега М. Бірам в середині 90-х років XX ст. розробив модель міжкультурної компетентності, яка містить такі компоненти:

- виключення недовіри до інших культур та розвиток довіри до особистісної культури іншої особи на основі відкритості й зацікавленості;
- знання у галузі соціології й психології груп, а також загальних процесів суспільної та індивідуальної взаємодії;
- навички інтерпретації подій, дискурсів та реальної дійсності іншої культури через розуміння власної;
- вміння віднаходити шляхи пізнання й набуття нових знань через практичну взаємодію з іншою культурою, а також здатність їх використовувати в процесі комунікації й співробітництва.

Дослідження феномену міжкультурної компетентності пов'язують також з проблемами крос-культурної адаптації (Й.Й. Кім), крос-культурної ефективності (Д.Дж. Кілі), міжкультурної ефективності (Ван ден Берг),

культурного шоку та міжкультурної комунікативної компетентності (Р.Л. Вісман, Й.Й. Кім, В.Б. Гадикуст), культурного пристосування (П.Г. Бенсон), культурної комунікативної компетентності (Б.Д. Рабен) тощо.

Ад'юнкт-професор соціології Вищої школи соціальних наук Мелардаленського університету (Швеція) Йонас Штаер розрізняє два типи компетенцій, що складають міжкультурну компетентність: контент-компетенції (змістовні) та процесуальні компетенції. На його думку, контент-компетенції мають статичний одновимірний характер і передбачають знанневий аспект, тобто «знаю, що це таке» «іншої» та «рідної» культур. Вони містять знання про історію, мову, невербальну поведінку, світогляд, табу, цінності, норми, звички, традиції, символи, поведінкові кліше, уподобання, соціальні ролі тощо. Як правило більшість із так званих знань про культуру походять із стереотипів і характеризуються позитивним чи негативним ціннісно-емоційним забарвленням. Такі компетенції не гарантують повної культурної функціональності.

Натомість, процесуальні компетенції визначають динамічний характер міжкультурної компетентності та вказують на її спрямованість на взаємодію. Ці компетенції пов'язані з ситуативними умовами, культурними особливостями та учасниками взаємодії. Вони вказують на поведінковий аспект міжкультурної компетентності, тобто містять «знаю, як це зробити» компоненти.

Процесуальні компетенції поділяються на інтра-персональні та інтер-персональні. *Інтра-персональні* компетенції складаються із когнітивних умінь, насамперед уявлення себе на місці іншого, погляд на себе зі сторони (саморефлексія), прийняття різних соціальних ролей, вирішення різних проблем між культурного походження, відкритість до особливостей різних культур і сприйняття цих особливостей без автоматичного, некритичного їх оцінювання. Інтра-персональні компетенції також передбачають наявність емоційних навичок, тобто розуміння природи певного почуття і його вияву, боротьба з певними почуттями, (наприклад з ксенофобією, невизначеністю,

гнівом, фрустрацією, етноцентризмом), що породжені необхідністю взаємодії з невідомим культурним середовищем. *Інтер-персональні* компетенції пов'язані з навичками й умінями ефективної взаємодії, які спрямовані на:

- 1) визначення і точну інтерпретацію різних варіацій невербального спілкування та емоційних реакцій (міжособистісна сенситивність),
- 2) удосконалення вербального і невербального мовлення,
- 3) визначення культурних кодів у різноманітних стилях спілкування.

Як бачимо, будучи досить складним та багатокомпонентним явищем, міжкультурна компетентність потребує певної системи розвитку. Американська дослідниця й педагог А.Морі в результаті багаторічної роботи в Центрі полікультурної освіти, розробила й апробувала на практиці в американських університетах систему розвитку міжкультурної компетентності викладачів, яка передбачає, зокрема такі види діяльності:

1. Саморефлексія і самооцінка – розмисли й самооцінка допомагають особистості у осмисленні цінностей й поведінки. Цей процес ідентифікує досвід і сильні якості особистості, а також поглиблює самоусвідомлення необхідності розвитку. Розвитку самоусвідомленню сприяє ведення щоденника, дискусії в малих групах, читання.
2. Експериментальна діяльність – відкриває можливості для відпрацювання великої кількості стилів навчання і допомагає усвідомити, що знання – це продукт осмисленої інтеріоризації інформації. Досвід прямої крос-культурної діяльності допомагає відчувати потребу у змінах і підтримує мотивацію до змін. Такий досвід передбачає екстенсивну взаємодію з представникам іншої культури (програми обміну студентами й викладачами, навчання в іншій країні, локальне занурення в іншу культуру), участь в міжнаціональних дослідженнях, професійних конференціях, роботу зі студентами з різних країн. Іншим прикладом експериментальної діяльності може бути демонстрація успішних прикладів навчальної роботи та рольові ігри.

3. Читання – є невід’ємною частиною академічного життя, а також важливим інструментом набуття знань міжкультурної тематики. Читання, що супроводжується груповими дискусіями з представниками інших культур, провадить максимально ефективний вплив на формування міжкультурної компетентності.
4. Семінари і тренінги – найбільш ефективними є семінари, які передбачають активну участь усіх учасників. Вони є ефективним інструментом підвищення рівня усвідомлення проблеми, накопичення досвіду, та формування мотивації й інтересів до проблеми полікультурної освіти.
5. Дослідницька діяльність є ефективним засобом залучення до вивчення проблематики. Результати цих досліджень вчитель може використовувати у повсякденній роботі з учнями, що підвищить ефективність навчального процесу.

1.2. Формування міжкультурної компетентності вчителів в університетах Європи

Інтернаціоналізація змісту педагогічної освіти відбувається в європейських країнах швидкими темпами, про що свідчить, зокрема, зростаюча кількість міжнародних освітніх проєктів, започаткованих школами і педагогічними інститутами з метою створення міжнародного освітнього середовища у навчальному закладі. Інститути педагогічної освіти відіграють важливу роль у підготовці вчителів для реалізації міжнародної функції у їх подальшій професійно-педагогічній діяльності. З іншого боку, не менш важливого значення у цьому процесі набуває партнерське співробітництво школи і педагогічного ВНЗ, яке, зокрема полягає в:

- 1) спільному проєктуванню міжнародної діяльності;
- 2) виробленню спільних цілей міжнародної діяльності;
- 3) спільному обґрунтуванню та формуванню інтернаціональної міжкультурної компетентності у майбутніх педагогів.

Визначальним чинником гармонійного розвитку такого середовища, на нашу думку, беззаперечно є набуття учнями і педагогами міжкультурних інтернаціональних компетентностей. На переконання дослідників, ідентифікація компетентностей, необхідних учителю як суб'єкту міжнародної освітньої діяльності можлива за умови віднайдення відповідей на чотири основні питання, пов'язанні з напрямками роботи вчителя у школі, а саме:

- 1) *вчитель у класній кімнаті*: Що необхідно зробити для запровадження інтернаціонального виміру у шкільний курікулум, відповідно до кожного навчального предмету та навчального процесу для різноманітного учнівського середовища?;
- 2) *вчитель у школі*: Яку роль відіграє учитель у формулюванні міжнародної стратегії розвитку школи?;

- 3) *школа у соціальному середовищі*: У який спосіб учитель може гарантувати, що транснаціональні шкільні проекти сприяють формуванню громадянської європейської свідомості учнів?;
- 4) *професійний розвиток вчителя*: Що спонукає вчителя повною мірою усвідомлювати свою роль у створенні інтернаціонального освітнього середовища?

Цікавою країною для аналізу досвіду інтернаціоналізації змісту педагогічної освіти є *Нідерланди*, де 80 % старших середніх шкіл та 20 % середніх шкіл допрофесійної підготовки займаються міжнародною діяльністю. Як правило, міжнародна діяльність реалізується у вигляді так званих «*освітніх проектів*», що виконуються з року в рік. Безсумнівно, ця діяльність є короткотерміною і не може розглядатися як повною мірою інтегрований елемент шкільного курікулуму.

Нідерландський дослідник Д.Г. Оонк вивчає вплив європейських інтеграційних процесів на роботу середніх шкіл, визначаючи їх двигунами інновацій. У результаті своїх наукових розвідок він з'ясував, що існує велика різниця у рівні інтернаціоналізації між окремими школами. Для шкіл участь у міжнародних проектах є додатковою можливістю стати учасником інтернаціонального освітнього простору і, водночас, перевагою при наборі учнів на навчання.

У Нідерландах освітні програми ЄС, що спрямовані на розвиток шкіл та посилення мобільності вчителів фінансуються переважно в межах проекту «*Коменіус (Comenius) 1 та 2*», але управління ними на національному рівні здійснює «*Європейська платформа для голландської освіти*». Ця організація заснована у 1990 р. Міністерством освіти, культури та науки Нідерландів з метою запровадження й інтеграції європейського виміру в голландську освіту, а також сприяння її інтернаціоналізації. Основним завданням її діяльності визначено поліпшення якості освіти шляхом інтернаціоналізації усіх її складових та рівнів. Європейська платформа для голландської освіти провадить широкомасштабну діяльність у зазначеному напрямі, зокрема

продукує та розповсюджує матеріали щодо посилення європейської та міжнародної орієнтації суспільного життя в країні.

Ще одним напрямом міжнародної освітньої діяльності є розвиток *білінгвального навчання*, яке набуло значного поширення в Нідерландах протягом останніх десяти років. Станом на 2007 р. у країні функціонує 96 білінгвальних шкіл з англійською та німецькою мовами викладання. У таких навчальних закладах діти віком від 12 до 15 років вивчають певні предмети шкільного курікулуму протягом трьох років іноземною мовою, як правило англійською. Державний іспит по закінченню школи учні здають державною голландською мовою.

Учителі застосовують визнану в Європі методологію вивчення предметів іноземною мовою, яка називається «Інтегроване вивчення змісту і мови», відповідно до якої учні удосконалюють знання іноземної мови за предметним спрямуванням. Такі білінгвальні потоки зазвичай існують у середніх та старших школах, водночас вони набувають популярності і у професійних навчальних закладах. Наявність білінгвального навчання у школі розширює її можливості залучення до міжнародного освітнього менеджменту проектів, а також сприяє академічній мобільності учнів.

Європейська платформа для голландської освіти започаткувала окрему платформу для голландських білінгвальних шкіл, що суттєво допоможе навчальним закладам об'єднатися у єдину мережу і виробити стандарти білінгвального навчання й викладання. Розробка й імплементація зазначених стандартів сприятиме узгодженню національної рамки професійних компетентностей для вчителів, зокрема й міжкультурного профілю.

На переконання переважної більшості дослідників, значну роль у ефективності міжнародної освітньої діяльності школи відіграє педагогічний персонал. Амстердамський педагогічний інститут докладає зусиль для формування у майбутніх учителів готовності ефективно виконувати професійну викладацьку діяльність. Нині професійна підготовка вчителів здійснюється за принципом індивідуалізації та мобільності навчання, згідно з

яким студентам надається можливість одночасно з інваріантною частиною курікулуму обирати варіативні курси за вибором. Такий підхід передбачає, що кожен студент може обрати 30 кредитів варіативної частини з 240-кредитної програми навчання. Студентам надається широкий спектр предметів на вибір як в межах одного навчального закладу, так і в інших інститутах.

Багато педагогічних навчальних закладів пропонують курси, пов'язані з проблемою інтернаціоналізації освіти в цілому і педагогічної зокрема. Викладачі педагогічних ВНЗ констатують посилений інтерес студентів – майбутніх учителів до таких навчальних курсів. З одного боку, студенти, які бажають долучитися до міжнародної освітньої діяльності можуть обрати один з таких курсів, ті ж, хто не цікавиться інтернаціоналізацією освіти, обирають інші предмети з переліку варіативних. З іншого боку, це може призвести до того, що лише певна невелика частина студентів матиме у процесі підготовки можливість отримати мінімально необхідний рівень знань і умінь у галузі міжнародної взаємодії та досвіду міжкультурного спілкування.

З метою запобігання нерівномірного оволодіння міжкультурною компетентністю серед студентської молоді Міністерство освіти, культури та науки Нідерландів розробило план стратегічного розвитку педагогічної освіти і підготовки, в якому, зокрема, наголошено, що кожен студент педагогічного ВНЗ повинен отримати досвід міжнародної освітньої діяльності в межах обов'язкової (інваріантної) частини курікулуму професійної підготовки. Для цього факультети педагогічної освіти університетів мають розробити і надати студентам методики викладання шкільних предметів з упровадженням міжнародного/інтернаціонального виміру у шкільний курікулум.

Додавання міжнародного компоненту у педагогічний та шкільний курікулум гарантуватиме майбутнім учителям можливість ефективного здійснення міжнародної освітньої діяльності на робочому місці. Набуття

міжнародного досвіду може відбуватися декількома шляхами: або за допомогою традиційної академічної мобільності, тобто навчання закордоном, або вивченням відповідного навчального модуля у вітчизняному ВНЗ. Студенти, які бажають розширити свою міжнародну компетентність можуть обрати додаткові предмети за вибором з варіативної частини курікулуму.

Амстердамський педагогічний інститут (Нідерланди) спільно зі Стокгольмським педагогічним інститутом (Швеція) та Софійським університетом Святого Климентія Охридського (Болгарія) в межах проекту COMENIUS 2.1 розробив 30-кредитний навчальний курс за вибором студента «Міжнародна та білінгвальна освіта», мета якого полягає: по-перше, у підготовці студентів до викладання предмету їхньої спеціалізації у школі англійською мовою, по-друге, до виконання ними функцій координаторів міжнародної діяльності у школах, а по третє, в імплементації міжнародного виміру у шкільний курікулум.

Як правило цей курс викладає об'єднана команда викладачів: лектори з навчальної програми «Міжнародний ступінь з англійської мови й педагогіки»; менеджери з Міжнародного департаменту Амстердамського педагогічного інституту; досвідчені вчителі шкіл з білінгвальною формою навчання, що здійснюють активну міжнародну діяльність. Вивчати зазначений курс можуть місцеві студенти та ті, що приїхали з-за кордону за програмами обміну. Цікавим є той факт, що лише 30 % студентів англійської філології залучаються до цього курсу, переважно у ролі наставників для студентів немовних спеціальностей.

Важливе місце, на наш погляд, займає у цьому процесі Міжнародний департамент Амстердамського педагогічного інституту, який є не лише адміністративною частиною закладу, що займається, переважно, його інтернаціоналізацією, а й виконує навчальну функцію. Насамперед вона полягає в інформуванні студентів про наявні стратегії інтернаціоналізації та роз'ясненні сутності міжнародного проектного менеджменту й визначенні необхідних для цього компетенцій. Завдяки налагодженим департаментом

міжнародним зв'язкам з інститутами–партнерами заняття набувають транснаціонального виміру, оскільки до викладання залучаються педагоги з закордону.

Навчальний курс за вибором студента «Міжнародна та білінгвальна освіта» складається з 3 модулів:

- 1) «Інтегроване вивчення навчального предмету й іноземної мови»;
- 2) «Менеджмент міжнародних проектів»;
- 3) «Внутрішня інтернаціоналізація».

Охарактеризуємо особливості їх змісту. У процесі навчання за *першим модулем* «Інтегроване вивчення навчального предмету й іноземної мови», студенти вчаться викладати предмет їхньої спеціалізації англійською мовою за допомогою однойменного методу, найпоширенішого в білінгвальних школах Нідерландів. Навчальний процес передбачає не лише лекційні курси з методології білінгвального навчання, а й практичні заняття у вигляді сесій мікро-викладання та підготовки навчально-дидактичних матеріалів для учнів середньої школи.

Другий модуль «Менеджмент міжнародних проектів» спрямований на розвиток компетентності у галузі транснаціональної взаємодії з колегами та учнями, а також навичок проектного менеджменту. Однією з практичних форм роботи цього модуля є організація і проведення студентської конференції «Вчитель – це Європа». Регламент роботи конференції передбачає, що протягом трьох днів студенти голландських педагогічних інститутів працюють у групах над створенням плану міжнародного проекту з його подальшою реалізацією у шкільному середовищі. Залученість до такої роботи уможливить набуття студентами досвіду планування, обґрунтування й запровадження міжнародних освітніх проектів, а також ознайомить із суттєвим аспектом визначення й опису так званої «доданої вартості» проекту, що зазвичай стає найбільшим викликом у роботі конференції.

Метою *третього модуля* «Внутрішня інтернаціоналізація» є фокусування уваги майбутніх учителів на сутності однієї зі стратегій

інтернаціоналізації – інтеграції міжнародного виміру у шкільний курікулум. Від початку запровадження у освітньо-науковий обіг терміну «внутрішня інтернаціоналізація» у 1999 році він набув значного поширення на рівні вищої освіти. Одним із завдань третього модуля є імплементація зазначеного явища у середню освіту.

Внутрішня інтернаціоналізація покликана провадити міжнародний досвід для студентів у рідному для них освітньому контексті шляхом використання низки заходів: надання навчальних матеріалів міжнародного характеру, запрошення на викладання вчителів з інших країн, запрошення на товаристські зустрічі студентів з інших країн або тих, хто пройшов стажування за кордоном тощо. У такому вигляді, на наш погляд, внутрішня інтернаціоналізація набуває ознак різнорідного середовища у тому сенсі, що вона розкриває міжнародний і міжкультурний потенціал як студентів, так і викладачів.

У цілому, сутністю представленого курсу є його інтегративний характер, відповідно до якого білінгвальне викладання, міжнародний освітній менеджмент та внутрішня інтернаціоналізація трансформуються у сталий елемент інтернаціонально-орієнтованого шкільного курікулуму. Імплементація й ефективне функціонування такого курікулуму потребує відповідно підготовлених учителів, спроможних розробляти довгострокові стратегічні плани розвитку міжнародної діяльності школи та активно реалізовувати їх. Вони також повинні володіти стійкими навичками менеджменту щодо проектування, фінансування й звітування про досягнуті результати проекту.

Розробники курсу «Міжнародна та білінгвальна освіта» наголошують на тому, що створення міжнародного освітнього середовища у школі потребує від учителів володіння міжкультурною інтернаціональною компетентністю, а тому у процесі формування навчальних модулів курсу вони зосередилися на висвітленні ключових питань за сімома напрямками:

1. Мультикультуралізм: які елементи мульти/полікультурної освіти необхідні для інтернаціоналізації?
2. Глобальна освіта: у який спосіб проблематика глобалізації освіти може інтегруватися у процеси інтернаціоналізації?
3. Європейське громадянство: як інтернаціоналізація може посприяти утвердженню європейського громадянства?
4. Внутрішня інтернаціоналізація: яку методологію необхідно розробити для інтеграції європейського виміру у шкільний курікулум?
5. Білінгвальна освіта: у який спосіб білінгвальна освіта сприяє інтернаціоналізації?
6. Проектний менеджмент та стратегія розвитку школи: які компетентності необхідні вчителю для здійснення ефективного проектного менеджменту та визначення стратегічних напрямів міжнародної діяльності школи?
7. Сценарії імплементації транснаціонального курікулуму та проблема національної ідентифікації: які напрями розвитку школи та професійної підготовки вчителів стосовно взаємодії традиційного національного й інноваційного транснаціонального компонентів курікулуму можливо передбачити? Який вплив це матиме на процес інтернаціоналізації, і насамперед на формування у вчителів та педагогів необхідної їм міжкультурної компетентності?

1.3. Досвід Великої Британії у розвитку міжкультурної компетентності вчителів

У всьому світі діяльність загальноосвітніх шкіл дедалі більше набуває міжнародного характеру, а подекуди розглядається як імператив у розвитку середніх навчальних закладів. Учнями таких міжнародних шкіл можуть бути вихідці з різних географічних і культурних регіонів, для яких англійська мова є додатковою мовою спілкування. Як правило, курикулами міжнародних шкіл розробляються з урахуванням принципів полікультурності й спрямовані на розвиток в учнів життєво необхідних міжкультурних навичок і умінь, що допоможуть їм стати активними громадянами глобалізованого світу.

Учителів, який працює в зазначеному міжнародному середовищі, відводиться надзвичайно важлива роль: не лише розпізнавати спеціальні потреби й унікальні якості цих учнів, а також розвивати власну міжкультурну самосвідомість і навички ефективної роботи. Поза сумнівом, педагоги, прагнучи до виконання цієї вимогливої ролі, повинні мати якісну професійну підготовку та різнобічну дидактико-методичну підтримку, оскільки у процесі практичної діяльності їм необхідно продемонструвати, що рівень їх кваліфікації відповідає встановленим професійним стандартам.

Саме з метою підвищення міжкультурної/інтернаціональної фахової компетентності педагогів у межах неперервного професійного розвитку Європейською радою міжнародних шкіл (ЄРМШ) і Кембриджським університетом (*Велика Британія*) спільно розроблена програма і затверджена кваліфікація «Міжнародний вчитель». На навчання за програмою, як правило, зараховують кваліфікованих учителів, які мають не менш, ніж дворічний стаж роботи у школі з пріоритетними напрямками міжнародної діяльності. Активна участь в інтернаціональній роботі навчального закладу є обов'язковою, адже свідчення про неї надаються претендентом на навчання у вигляді індивідуального професійного портфоліо і служать певним видом «перепустки» до навчання на програмі.

Програма створена на основі, сформованих ЄРМШ «Стандартів міжнародного вчителя», які утілюють принцип про особистіно-орієнтоване навчання. Сертифікат міжнародного вчителя присуджується педагогам, які успішно завершили навчання за програмою і підготували солідне портфоліо про особисту міжнародну педагогічну діяльність відповідно до встановлених зразків. Наявність такого міжнародного свідоцтва свідчить про готовність учителів працювати з урахуванням особистіно-орієнтованого підходу до навчання у міжнародному контексті та професійно вдосконалюватися впродовж життя. У цілому, зазначене дає підстави стверджувати, що ця кваліфікація відображає сутність і характер педагогів-новаторів з прогностичним мисленням міжнародного масштабу.

Дослідження показує, що основною метою аналізованої програми є надання широкого спектру можливостей вчителям для: формування професійних знань і умінь, необхідних для реалізації навчання й викладання в міжнародному контексті; розвитку спеціальних компетентностей щодо навчання міжнародних груп студентів і поліпшення їх навчальних досягнень у міжкультурному середовищі; неперервного професійного розвитку; здійснення рефлексії щодо особистісної діяльності в якості міжнародного викладача; розвитку здібностей щодо самоконтролю особистісного й професійного вдосконалення у процесі міжнародної педагогічної діяльності в школі.

Як зазначалося, зміст програми базується на п'яти стандартах, що відповідають п'яти ключовим аспектам професійної діяльності вчителя для шкіл міжнародного характеру. Усі стандарти тісно взаємопов'язані між собою і формують у такий спосіб інтегровані вимоги до міжкультурної професійної компетентності сучасного вчителя-європейця. Їх можна застосовувати як основу для перевірки кваліфікації учителів будь-яких шкіл міжнародного чи локального статусу, для підготовки студентів-майбутніх учителів, а також для розробки інтернаціонального навчального плану у ВНЗ педагогічного профілю. Цими стандартами є:

1. Освіта у міжнародному і міжкультурному контексті. Відповідно до першого стандарту, міжнародні вчителі мають бути ознайомлені з характерними рисами освіти у міжнародному вимірі. Тобто, вони визнають і розуміють особливості диверсифікованого суспільства, ефективно спілкуються й працюють у міжкультурному середовищі, а також можуть поєднати міжнародні аспекти роботи з місцевими потребами.

2. Педагогічні компетентності міжнародного педагога. Згідно з другим стандартом, міжнародні вчителі знають про широку різноманітність стратегій і методів навчання учнів у міжнародних школах. Вони також усвідомлюють, що нині в різних країнах світу розроблено велику кількість навчальних планів для міжнародних шкіл, які спрямовані на адаптацію потреб учнів до міжнародного контексту. Це, як правило, стосується учнів з різним рівнем володіння англійською мовою; з різними навчальними стилями; з різним культурним походженням, а також з різним попереднім освітнім досвідом. Учителі прагнуть допомогти студентам досягти академічної успішності, зокрема, стати лінгвістично компетентними, активними, відповідальними громадянами глобального суспільства.

3. Навчання учнів, для яких англійська мова є додатковою мовою спілкування. Третій стандарт є надзвичайно важливим для формування міжкультурної компетентності педагогів, оскільки відповідно до його вимог, міжнародні вчителі розуміють, як створити позитивне навчальне середовище, що відповідає потребам учнів, які вивчають англійську мову як додаткову мову спілкування, а також усвідомлюють необхідність підтримувати постійне удосконалення грамотності на рідній мові, посилюючи повагу учнів до їхньої рідної мови та культури.

4. Навчальна мобільність учнів у міжнародних школах є невід'ємною частиною функціонування сучасного навчального закладу. Тому вчителі з міжнародним статусом викладання мають усвідомлювати виклики і розуміти можливості, які створює процес викладання у мобільному учнівському середовищі. Вчителі застосовують свою міжкультурну компетентність,

насамперед, через співчуття й емпатію до учнів та батьків для їх супроводу у соціальному і навчальному міжнародному середовищі школи.

5. *Рефлексивна практика – подальший професійний розвиток.* Міжнародний контекст сучасної професійної діяльності у диверсифікованому учнівському колективі вимагає від учителів бути рефлексуючими практиками: тобто вони регулярно повинні переосмислювати власну практичну діяльність, встановлювати високі особисті цілі і брати відповідальність за неперервність професійного розвитку задля підвищення рівня міжнародної компетентності.

Аналіз документу засвідчує, що критерії професійної діяльності перераховані у послідовності і, як правило, визначаються за допомогою доступних для огляду характеристик діяльності. У таблиці 1. наведено критерії професійної діяльності до усіх стандартів. Розглянемо їх детальніше.

Таблиця 1.

Критерії професійної діяльності на відповідність стандартам кваліфікації «Міжнародний вчитель»

1	<i>Освіта у міжнародному і міжкультурному контексті</i>
.1	1 Розробляє заходи, що сприяють культурному життю школи із залученням місцевих громад
.2	1 Виражає і передає розуміння місцевої культури та можливості розвитку у студентів обізнаності з локальними традиціями
.3	1 Створює середовище, що сприяє інтеркультурній взаємодії та вносить інтеркультурні перспективи у життя учнів
.4	1 Посилює взаєморозуміння між учнями різного культурного походження
2	<i>Педагогічні компетентності міжнародного педагога</i>
.	
2	2 Розробляє, впроваджує, перевіряє й оцінює навчальну діяльність, що

.1	сприяє розвитку глобального мислення
.2	2 Визнає та розрізняє різноманітні навчальні стилі, що наявні у різнорідній учнівській групі та мотивує учнів адаптовуватися до них
.3	2 Вивчає можливості позакласної навчальної діяльності щодо розвитку глобальних перспектив
.4	2 Ефективно використовує інформаційно-комунікаційні технології для покращення навчального процесу
.3	<i>Навчання учнів, для яких англійська мова є додатковою мовою спілкування</i>
.1	3 Планує і запроваджує відповідні до потреб неангломовних учнів навчальні заходи
.2	3 Намагається повною мірою інтегрувати неангломовних учнів до навчального середовища та навчальної групи
.3	3 Переконає у важливості подальшого розвитку мовленнєвих навичок рідною для неангломовних учнів мовою
.4	3 Застосовує теоретичні знання щодо особливостей засвоєння другої (додаткової) мови
.4	<i>Навчальна мобільність учнів у міжнародних школах</i>
.1	4 Демонструє розуміння проблем культурної адаптації та культурної ідентифікації, з якими стикаються учні під час перехідного періоду призвичаєння у новій школі
.2	4 Використовує ефективні стратегії інтеграції іноземних учнів у навчальне та соціальне середовище
.3	4 Підтримує іноземних колег і батьків міжнародних учнів
.4	4 Допомогає учням, які переходять до іншої школи чи переїжджають до іншої країни
.5	<i>Рефлексивна практика – подальший професійний розвиток</i>

.	
.1	5 Співпрацює з колегами у школі щодо професійного й особистісного розвитку, обмінюючись деякими аспектами професійної діяльності як міжнародний педагог
.2	5 Підтримує діалог з колегами по всьому світу та відвідує міжнародні конференції й семінари, зокрема міжкультурного спрямування
.3	5 Використовує фахову літературу щоб бути поінформованим про сучасні дослідження глобальної освітньої спільноти
.4	5 Встановлює цілі й напрями особистісного удосконалення, а також докладає зусиль для розвитку школи, в якій працює

Для того, щоб отримати сертифікат учителі повинні, по-перше, відповідати вимогам для реєстрації на програму навчання; по-друге, пройти повний курс підготовки під керівництвом і спостереженням наставника; по-третє, розробити портфоліо розвитку міжнародної компетентності у процесі професійної діяльності, згідно з встановленими в програмі вимогами; по-четверте, представити завершене портфоліо для зовнішньої оцінки фахівцям Міжнародної екзаменаційної комісії Кембриджського університету.

У цілому, весь курс навчання становить 180 годин, які необхідно пройти протягом 14 місяців під керівництвом наставника. Програма підготовки вчителя-міжнародника розроблялася з метою акумуляції й поширення кращих прикладів прогресивного практичного досвіду викладання та навчання, тому переважна більшість представлених у вчительських портфоліо документів про міжнародну професійну діяльність має реальне практичне підґрунтя, а також є свідченням роботи у школі до і під час навчання на програмі. Це передбачає, що якомога більше часу на підготовку інтегровано у професійну шкільну практику. Вчителі-стажисти можуть працювати у їх власному темпі, відповідно до особистих потреб і контекстів, дотримуючись при цьому встановленого розкладу програми.

Програма підготовки вчителя з міжнародним статусом складається з чотирьох компонентів:

- 1) навчальні курси в режимі «он-лайн»,
- 2) теоретичне навчання в Інституті,
- 3) віртуальне навчання у мережі Інтернет,
- 4) практична діяльність у школі.

Охарактеризуємо кожен компонент окремо. Так, відповідно до структури програми, певна частина курсів надається вчителям для опанування у вигляді дистанційного навчання. До них, приміром, відноситься курс з розвитку міжнародного мислення й світосприйняття. Також важливого значення для формування міжкультурної компетентності набуває вміння спілкуватися з колегами та широким колом фахівців у віртуальному середовищі. З цією метою ЄРМШ створила інтернет-сторінку програми підготовки вчителя-міжнародника. На сторінці функціонує Форум вчителів-міжнародників та Інформаційний бюлетень, в якому містяться усі необхідні документи, пов'язані з програмою професійного розвитку «Міжнародний вчитель». Необхідно зазначити, що на сторінці розміщено портал для індивідуальних портфоліо всіх стажерів. Доступ до сторінки надається безпосередньо на початку навчання за програмою, а згодом усі стажисти отримують можливість через оператора сторінки спілкуватися з екзаменаторами, які відповідають на запитання, пов'язані з процедурою оцінювання й підготовки до іспитів. Певні проблеми можна також обговорити на Форумі, який раз на тиждень відвідують викладачі.

Зауважимо, що викладачі, які переважно виконують роль фасилітаторів у процесі навчання, проводять зі стажистами кількадевні семінари в Інституті. Такі семінари передбачають поєднання теоретичних лекцій та практичних тренінгових занять з:

- крос-культурного мислення,
- особистої вільної траєкторії навчання й мобільності,

- лінгвістичних і педагогічних аспектів викладання англійської мови як іноземної та
- осмислення практичної діяльності.

Як бачимо, їх тематика повністю відбиває вимоги до кваліфікації вчителя-міжнародника, що зафіксовані у стандартах і є основою для навчання на програмі та подальшого професійного розвитку вчителя як міжнародного педагога.

Окремі заняття проводять також екзаменатори програми, які пропонують узгоджену стратегію розробки й подання портфоліо та демонструють шляхи й засоби створення цього документу на прикладі виконаних робіт попередніми учасниками програми. З метою створення психологічно комфортного навчального середовища для стажерів на базі Інституту викладачі організують зустрічі з випускниками програми, які об'єднані у всесвітню спільноту. Такі зустрічі мають позитивний вплив на особистий внутрішній процес підготовки й практичної діяльності вчителів-стажерів, оскільки вони можуть обговорити всі проблемні ситуації безпосередньо з практиками, а також створити власні контакти для реалізації майбутньої міжнародної співпраці на робочих місцях у школах.

На наш погляд, визначне місце у програмі підготовки відводиться середньому навчальному закладові з міжнародним профілем роботи, для якого і готують вчителів зі сформованими міжкультурною та міжнародною компетентностями. Це стосується насамперед тієї школи, з якої вчитель поступив на навчання, адже більшість видів практичної роботи, що фіксується у портфоліо здобувача, потребує залучення різних категорій педагогічного персоналу, учнів та шкільної спільноти в цілому.

Дослідження показує, що за умовами програми підготовки вчителя-міжнародника педагогічна практика у школі потребує планування та організаційно-методичної підтримки з боку адміністрації навчального закладу, адже вона є необхідною ланкою для досягнення вимог стандартів, зокрема в межах першого стандарту передбачається виконання стажером

певної позапланової (екстра-курикулярної) роботи; за умовами другого стандарту вчителів необхідно здійснити два спостереження; третій стандарт передбачає проведення семінару з учнями, для яких англійська мова є додатковою мовою спілкування; відповідно до четвертого стандарту стажер має розробити й реалізувати заняття за проблемним методом навчання тощо.

Результати навчальної діяльності вчителя оцінюються на підставі підготовленого портфоліо, метою створення якого є зібрання кращих прикладів практичної діяльності в межах кожного із «Стандартів міжнародного вчителя». Протягом усього періоду професійної підготовки і розвитку вчителі збирають матеріали та документи, що засвідчують формування їх міжнародної компетентності в дії й дозволяють здійснити моніторинг рівня знань, умінь і навичок як міжнародних педагогів. Портфоліо розроблене в електронному форматі, який кожен здобувач кваліфікації може особисто наповнювати зазначеною документацією у вигляді файлової інформації сайті www.ecisportfolio.cei.org.uk

Важливим, на наш погляд, є поділ усіх документів на три категорії свідчень про професійний міжкультурний розвиток учителя, а саме:

1. Свідчення про викладацьку діяльність вчителя, безпосередньо пов'язані з його практичною роботою у шкільному класі і базуються на авторських методичних розробках.
2. Свідчення про навчальну діяльність учнів, покликані проілюструвати вплив роботи вчителя на навчання й особистісний розвиток дітей.
3. Свідчення про рефлексивну практику вчителя пов'язані з професійним розвитком педагога і надаються за результатами регулярного та систематичного оцінювання його діяльності.

У портфоліо стажери також мають надати свідчення про виконання п'яти ґрунтовних видів робіт, які мають орієнтацію на практичне застосування і безпосередньо пов'язані з п'ятьма стандартами кваліфікації «Міжнародний вчитель», а саме: розробка та проведення позапланового

(екстра-курикулярного) заходу/проекту; планування, викладання, оцінювання й оцінка навчальної програми; розробка і проведення семінару на тему «Вивчення англійської мови учнями, для яких вона є додатковою мовою спілкування»; проведення двох досліджень – опитувань учнів, які знаходяться у перехідному процесі; завершена розробка, виконання й осмислення особистого плану професійного розвитку.

Підсумовуючи проаналізований документальний матеріал, можемо зробити висновок про те, що європейська програма професійного розвитку вчителя як суб'єкта міжнародної діяльності спрямована, насамперед на формування у нього певного комплексу вмінь і навичок, а також відповідного міжнародного світосприйняття, котрі втілюються переважно у:

- 1) бажанні знати й визнавати культуру іншої людини;
- 2) відкритості до інокультур у цілому, а також поглядів, віросповідань і мови громадян іншої країни;
- 3) прагненні опанувати іноземні мови та усвідомлювати культурну цінність мультилігвізму;
- 4) визнанні того, що різноманітність здатна посилити й збагатити навчальний процес студентів різного віку;
- 5) здатності формувати методику викладання на основі цінностей колективного навчання і мирному розв'язанні конфліктних ситуацій;
- 6) застосуванні інклюзивного підходу, який визнає досвід і цінності іноземних студентів, як засобу збагачення навчального процесу всієї групи;
- 7) прагненні розвинути у студентів крос-культурне мислення та сформувати навички вирішення проблем взаєморозуміння у глобалізованому світі;
- 8) усвідомленні важливості виховувати студентів громадянами глобального суспільства.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / Іван Андрійович Зязюн. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10 – 18.
2. Сбруєва А. Лісабонська стратегія розвитку єдиного європейського простору неперервної освіти / Аліна Сбруєва // Шлях освіти. – 2007. - № 2. – С. 14 – 18.
3. Beelem J. Internationalizing the School Curriculum: International Competences for Teachers // Proceedings ATEE 2006: 31 Annual ATEE Conference “Co-operative Partnership in Teacher Education”: articles / Jos Beelem. – Ljubljana, 2007. – P. 327 – 332.
4. Commission Staff Working Document accompanying the Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Improving competences for the 21 st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools. - Brussels: Commission of the European Communities, 2008. – 47 pp.
5. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. – Brussels: European Commission, 2005. – 5p.
6. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education. – Brussels: Commission of the European Communities, 2007. – 16 p.
7. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Improving competences for the 21 st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools. - Brussels: Commission of the European Communities, 2008. – 13 pp.
8. Devis N., Mi Ok Cho, Hagenon L. Intercultural competence and the role of technology in teacher education / Niki Devis, Mi Ok Cho, Lara Hagenon //

- Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. – 2005. - № 4 (4).
– P. 384 – 394.
9. Education and Training 2010 Programme: Cluster “Teachers and Trainers”.
Main policy Conclusions 2005 – 2007. – Brussels: European Commission.
Directorate General for Education and Culture, 2008. – 12 p.
 10. Education and Training 2010 programme: Cluster “Teachers and Trainers”,
Cluster “Key Competences – Curriculum Development”. Joint seminar of 3-4
April, 2008 – Report. – Brussels: European Commission: Directorate General
for Education and Culture. – 6 p.
 11. Implementation of “Education and Training 2010” Work Programme. Working
group A “Improving the education of teachers and trainers”. Progress Report. –
Brussels: European Commission. Directorate General for Education and
Culture, September 2004. – 74p.
 12. Leeman Y., Ledoux G. Preparing teachers for intercultural education / Y.
Leeman, G. Ledoux // Teaching Education. – 2003. - № 13 (3). – P. 279 – 292.
 13. Snoek M. Educating change agents. Teacher competences in an era of change //
Proceedings ATEE 2006: 31 Annual ATEE Conference “Co-operative
Partnership in Teacher Education”: articles / Marco Snoek. – Ljubljana, 2007. –
P. 35 – 48.
 14. Stier J. Internationalization, intercultural communication and intercultural
competence / Jonas Stier // Journal of Intercultural Communication. – 2006. -
№ 11. – P. 1 – 11.
 15. Taylor E.W. Intercultural competency: A transformative learning process /
E.W. Taylor // Adult Education Quarterly. – 1994. - № 44 (3). – P. 154 – 174.
 16. The ECIS Standards for the International Teacher Certificate. – European
Council of International Schools: Cambridge University Press, October 2006. –
3p.
 17. Vesterinen Olli. An Analysis of teacher competence descriptions in eight
European countries. – University of Helsinki, 2009. - [Electronic manual]. –
Mode of Access: www.jomite.eu/vesterinen_JoMITE_poster_EARLI.ppt

РОЗДІЛ II. КОНЦЕПЦІЇ ТА ТРАДИЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ У РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ

2.1. Соціально-політичні та культурні детермінанти розвитку полікультурної педагогічної освіти у США, Канаді й Австралії

США, Канада й Австралія сприйняли ідею педагогічного мультикультуралізму як політичну відповідь на багатокультурність суспільства. Мультикультурна модель відхиляє уніфікацію культур засобами освіти. В наявних політичних підходах у зазначених трьох країнах спостерігається тенденція до розширення першочергових завдань підтримки культурних груп у вирішенні проблем рівності соціальних можливостей їх представників. Урядами досліджуваних країн визначається мета надання рівних шансів усім субкультурам у такий спосіб, щоб вони не були ізольовані в окремих секторах суспільства та не асимілювали у загальну культуру. Ідея мультикультуралізму, крім того, зосереджена навколо завдання нейтралізації етнічних проблем в політиці й ідеології.

За наявності у трьох країнах різних аспектів розуміння мультикультуралізму, виявлені важливі спільні концепти:

- демографічний
- ідеологічний
- політичний.

Історично в США, Канаді й Австралії формувалася доволі багатий національний склад населення. В США міграційні процеси стали одним із найбільш значимих чинників становлення багатокультурної та багатоетнічної держави. Для Канади притаманна особлива картина розвитку культурної й етнічної багатоманітності, коли наявність двох домінуючих націй, а також некомпактна територія затримували асиміляцію інших етносів. В Австралії

якісні зміни в демографії вносить нарощування етнокультурної багатоманітності за рахунок зростання кількості іммігрантів із країн Азії.

На основі вивчення особливостей формування населення США, Канади й Австралії визначено суб'єкти освіти та виховання в багатокультурному поліетнічному середовищі. В якості групових суб'єктів задіяні провідні й малі етноси (етнокультурні групи). Іншими суб'єктами є меншини та окремі представники субкультур.

Протягом другої половини ХХ століття у досліджуваних країнах створена законодавча база впровадження політики полікультурної освіти.

У США суттєву роль у ініціалізації такої політики відіграли низка гучних судових процесів, урядові доповіді, котрі актуалізували увагу держави на стані освіти представників різних етнічних груп (Доповіді Колмена та Дженкса). Було вотовано низку законів, що стосувалися реалізації ідеї рівності освітніх можливостей: Декрет про примусову десегрегацію шкіл, Акт про громадянські права (1964 р.), Акт про рівні освітні можливості (1974 р.), Федеральна програма (1981 р.). У кінці ХХ століття прийнято декілька урядових документів, на основі яких побудована чинна полікультурна освітня політика, а саме: «Одна нація, багато народів» (1991 р.), «Десегрегація» (1999 р.), «Америка у ХХІ столітті: в пошуках нового майбутнього» (2000р.), «Освіта 2000» тощо.

У Канаді ряд державних законів і програм забезпечив реалізацію ідей мультикультуралізму в усіх сферах суспільного життя, в тому числі й освіти, зокрема: «Мультикультурний акт про збереження й посилення мультикультурної освіти в Канаді» (1988 р.), «Мультикультурна програма» (1997 р.) тощо.

Австралійська політика мультикультуралізму була уведена «Національним актом мультикультурної Австралії». У подальшому на рівні уряду було прийнято ряд програм та доповідей, які зумовили розвиток мультикультурної освіти в Австралії: Доповідь «Школи в Австралії» (1973 р.), «Програма рівності участі в освіті» (1983 р.), Доповідь «Національна

мовна політика» (1986 р.), Доповідь «Всі громадяни - австралійці» (1994 р.), документ «Мультикультурна Австралія: єднання у багатоманітності» тощо.

Дослідження показало, що освітня політика мультикультуралізму у трьох країнах сприймається неоднозначно і часто піддається критиці. Так, з одного боку, ідеологи євроцентристської освіти вважають, що політика мультикультуралізму призводить до підриву цілісності держави, невиправданих суттєвих фінансових витрат на культурно-освітню підтримку етнічних груп. Прихильників мультикультуралізму звинувачують у проведенні непорядної та недемократичної передвиборчої агітації, під час якої виборців об'єднують за етнічними ознаками. Представники титульних етнокультурних груп вбачають у мультикультурній освітній політиці загрозу зниження свого соціального статусу. З іншого боку, попри наявну критику офіційна освітня політика мультикультуралізму набуває все більшої підтримки у громадських та педагогічних колах США, Канади й Австралії.

Паралельно з концепцією мультикультуралізму розвивається ідея генетичної, культурної, соціальної нерівності в наукових товариствах зазначених країн. Такі ідеї обґрунтовують наміри зберегти домінуючі позиції головних субкультур. Суттєвий вплив на освіту в трьох країнах справили у цьому контексті теорії дефіциту, а також теорії генетичної і культурної нерівності, як доказ академічної неуспішності учнів – представників національних меншин та соціальної нерівності у суспільстві.

Попередні біолого-расистські концепції трансформувалися у концепцію генетичного детермінізму. Сутність цієї концепції полягає в аргументації того, що своєрідність культур і людини, результати виховання пов'язані з реалізацією генетично успадкованої програми, наявної у тої чи іншої раси або етносу.

Суттєвий вплив на освіту у США, Канаді й Австралії справила й теорія економічної і соціальної репродукції, котра підтримує роль освіти як інструмента розподілу соціальних страт і розвиток в учнів поглядів, котрі дозволять у майбутньому зайняти відповідне їх соціокультурному

походженню місце у суспільстві. Теорія орієнтує на розгляд освітнього процесу у соціополітичному контексті, визнає можливість створення відповідного освітнього середовища для успішного навчання представників етнічних меншин.

У дослідженні відображено, що відповідно до концепцій монокультурної освіти в освітній галузі формувалися такі ж педагогічні стратегії. Ці стратегії можна розподілити на три групи, а саме:

- ті, що ігнорують етнокультурні розбіжності;
- ті, котрі акцентують на особливостях субкультур;
- ті, котрі надають розбіжностям субкультур більший статус, ніж спільностям між ними.

Дослідники із США, Канади й Австралії, котрі є прихильниками ідей монокультурної освіти, сповідують концепти асиміляції, підтримують традицію дискримінації в галузі виховання й навчання етнокультурних груп. Установки асиміляції передбачають низький рівень очікування від учнів із малих культур, відмову використовувати у процесі навчання їх рідну мову і культуру. Якісна «культурна компетенція» визнається лише в межах монокультури титульних етносів.

Разом з тим, у країнах дослідження розвиваються етнічні педагогічні концепції, котрі мають за мету поліпшити успішність та поведінку учнів – представників малих етнічних груп через підвищення їх самооцінки, шляхом відмови від євроцентристського погляду на розвиток культур. Саме в цих концепціях і знаходимо зародження ідей полікультурної освіти.

Задля розуміння відходу від монокультурної освіти і генези полікультурної освіти важливим є аналіз концепцій інтеркультурної або крос-культурної освіти. Зокрема, у дослідженнях провідних американських та канадських дослідників відзначено, що вони відходять від обмежень монокультури і встановлюють цілі, спрямовані на підготовку підростаючого покоління до життя у багатокультурному суспільстві. Концепції крос-культурної освіти відображені у педагогічних розмислах, орієнтованих на

культурну диверсифікацію в освітньому середовищі і передбачають взаємодію різних культур. Схожими є ідеї й інтеркультурної освіти в Канаді, котрі співіснують з федеральною педагогічною концепцією мультикультуралізму. Інтеркультурна освіта, започаткована у провінції Квебек, передбачає акомодацию, тобто адаптацію іммігрантів до культури франкомовних канадців. Пафос такої освіти полягає у заохоченні оволодінням французькою мовою всіх жителів Квебеку для активної участі у громадянському й культурному житті провінції. Однак, необхідно зазначити, що зарубіжні вчені вказують на наявність певної непослідовності ідей крос-культурної освіти. Її ідеологи, закликаючи до діалогу культур, не передбачають послідовної конвергенції субкультур у процесі освіти.

Отже, можемо констатувати, що концепції полікультурної освіти зародилися у руслі філософської, психологічної, педагогічної, антропологічної думки, де провідними були ідеї рівності, демократизації суспільства й освіти. У межах психологічних та педагогічних течій, котрі перетинаються з ідеями мультикультуралізму, прослідковуються ідеї сприйняття і розуміння інших культур. Тезис про те, що освіта має формувати здатність до співробітництва людей різних культур, є основоположною в усіх варіантах концепцій полікультурної освіти. Основні ідеї й концепції полікультурної освіти пов'язані насамперед з теоріями:

- культур, що пригнічуються;
- бікультуралізму,
- освіти для досягнення політичної влади,
- рівних можливостей,
- мультикультурної освіти у глобальному суспільстві,
- критичної педагогіки,
- антирасистської педагогіки тощо.

Ідеологи полікультурної освіти (Дж.Бэнкс (J. Banks.), Дж.Огбу (J.Ogbu), С.Нието (S.Nieto), К.Слитер (C.Sleeter), К. Грант (C.Grant), Ж.Гэй (G.Gay), Л. Дэвидман (L.Davidman)) спираються переважно на принципи

культурного релятивізму, філософію постмодернізму, що означає визнання необхідності оновлення загальнонаціональних цінностей шляхом діалогу культур, демократичної культурної політики, врахування соціокультурних і політичних змін. Філософське коріння полікультурної освіти також сягає різних течій антропологічної науки, що розглядає питання місця людини в полікультурному світі.

На основі філософських, педагогічних, психологічних концепцій, що перетинаються з мультикультуралізмом, визначено міждисциплінарні категорії й поняття, котрі є базовими для притаманних США, Канаді й Австралії концепцій полікультурної освіти, а саме:

- культура,
- домінуюча культура,
- залежна культура,
- мультикультуралізм,
- акультурація,
- національність,
- стать,
- раса,
- релігія,
- соціальна страта.

У результаті аналізу контекстуального обґрунтування поняттєво-категоріального апарату концепції полікультурної освіти визначено системотворчий термін «мультикультуралізм». Як правило, він визначається на основі декількох споріднених понять: етнічний, антирасистський, критичний та ліберально-демократичний мультикультуралізм. Ці чотири поняття мають певні відмінності, за кожним з них стоять концепти, на основі яких розробляються специфічні теоретичні принципи, котрі у подальшому реалізуються в освітній практиці.

Аналіз автентичних джерел з теми дослідження показав, що у США, Канаді й Австралії, починаючи з 1960 років, відбулося три етапи розвитку

ідеї полікультурної освіти. У цілому трьом країнам характерна приблизно однакова синхронна періодизація цих етапів. На першому, початковому, етапі мова йшла про розробку й доповнення мультикультурного дидактичного матеріалу до навчальних планів та програм. На другому етапі обґрунтовувалося уведення етнокультурного компоненту у зміст всього навчального плану. Під час третього, сучасного, етапу розглядаються насамперед можливості відбору адекватного змісту й методів полікультурної освіти.

У трьох досліджуваних країнах сформувалася практико-орієнтовані підходи, що передбачають реалізацію полікультурної освіти. Науковці (П.Горські, К.Грант, К.Слітер, С.Ніето та ін.) пропонують моделі трансформації освітнього середовища, котрі мають на меті створення умов успішного полікультурного навчання, зокрема:

- встановлення високого рівня очікувань від студентів;
- використання стилю навчання, що відповідає соціокультурним особливостям студентів;
- розробка релевантного навчального плану;
- застосування можливостей багатоваріантних підходів і рішень;
- відображення ідей плюралізму в системі контролю й оцінки знань;
- імплементація мультикультурних принципів поділу студентів на групи й академічні потоки;
- запровадження рольових ігор, що мотивують діалог культур;
- використання потенціалу практичної роботи для розвитку діалогу культур.

Так, важливим джерелом полікультурної освіти визнано навчальний план (курікулум), оскільки аспекти багато культурності відображаються у змісті навчальних дисциплін. У процесі їх опанування використовуються дидактичні матеріали, що ілюструють життя багатонаціонального соціуму, а

також внесок етнічних меншин у розвиток громади та суспільства в цілому. Міждисциплінарний підхід у викладанні навчальних предметів дозволяє сконцентрувати увагу на набуття студентами педагогічних спеціальностей основами мультикультурного знання.

Особлива увага при здійсненні полікультурної освіти приділяється необхідності відповідного громадянського та морально-етичного виховання, спонукання до прийняття певних моральних рішень і дій. На реалізацію таких завдань спрямована система вправ з вироблення в учнів стабільних та чітких моральних і громадянських цінностей. Прикладом може служити методика аналізу цінностей (за Дж. Бенксом), котра використовується для допомоги студентам в ідентифікації й уточненні власних культурних цінностей, а також у прийнятті рішення щодо адекватного морального вибору.

Нового значення у мультикультурному навчальному середовищі набуває позанавчальна практична робота. Багато американських, канадських та австралійських ВНЗ стають більш відкритими й комфортними для навчання представників різних субкультур. Спеціальне значення при цьому надається залученню студентів із етнічних меншин в університетське самоврядування.

Важливим компонентом полікультурної освіти у навчальних закладах США, Канади й Австралії є білінгвальне навчання. Воно розглядається як необхідний інструмент досягнення рівності у процесі отримання освіти представниками всіх етногруп. Білінгвальні програми мають на меті розвивати почуття власної гідності, підвищувати самооцінку, формувати почуття етнічної само ідентифікації. У ВНЗ досліджуваних країн використовують різні види білінгвальних програм, найпоширенішими з яких є:

- перехідні,
- розвиваючі,
- двосторонні,

- підтримуючі,
- імерсійні.

Особливою формою білінгвального навчання можна вважати заснування так званих «Програм мовної спадщини» (Heritage Language Programs), котрі розроблені для залучення студентів до культури й мови історичної батьківщини. Найбільшого розвитку подібні програми набули у Канаді.

Здійснене дослідження засвідчило відображення ідей мультикультуралізму у програмах і стандартах вищої освіти США, Канади й Австралії. Так, Американська рада зі стандартів вищої освіти у 1990-х роках розробила документи, відповідно до яких освітні програми мають виховувати у студентів здатність ефективно вирішувати міжнаціональні конфлікти. Навчальні плани вищої школи у США, Канаді й Австралії суттєво змінилися під впливом ідей мультикультуралізму, насамперед, за рахунок запровадження інтегрованого підходу до вивчення науково-природничих та суспільних дисциплін з урахуванням мультикультурної основи наукових цінностей. Запровадження ідей полікультурної освіти у вищу школу потребувало змін у змісті й процесі набуття знань, що спричинило коригування тем навчальних курсів та перегляд бібліографічного забезпечення навчального процесу.

Певною мірою відбулися трансформації методів навчання у вищій школі, що спонукало до необхідності врахування особливостей мислення студентів різних рас і етнокультурних груп. В межах мультикультурного підходу найчастіше використовуються такі види занять:

- дискусії у великих та малих групах;
- ігри/ рольові ігри;
- фільми.

У цілому процес набуття знань спрямований на визнання різних способів отримання знання, типів інтелекту, акцентується на комунікації, повазі до різних точок зору, діалогізації спілкування тощо.

Нова роль у реалізації полікультурної освіти відводиться викладацькому персоналу. У загальноосвітніх навчальних закладах та у ВНЗ обов'язковою умовою визнано наявність багатонаціонального корпусу педагогів. Для професорсько-викладацького складу університетів діалог, міжкультурна взаємодія розглядаються як визначальні умови спілкування зі студентами. Відповідні зміни в дусі мультикультуралізму відбуваються й у педагогічних навчальних закладах та на педагогічних факультетах університетів США, Канади й Австралії. У стандартах педагогічної освіти, котрі є чинними у трьох досліджуваних країнах, зазначено вимоги, котрі відбивають мультикультурну спрямованість професійної підготовки. Програми педагогічної освіти передбачають обов'язкове проходження практики майбутніми вчителями у багатонаціональних класах. Підкреслюється важливість формування вмінь організовувати педагогічний процес у нестандартних умовах, у диверсифікованому культурному й соціальному оточенні. На спеціальних заняттях практикуючі викладачі і психологи обговорюють зі студентами питання, що стосуються гендерних відмінностей, расової і соціальної приналежності.

2.2. Основні напрями реалізації полікультурності в системі педагогічної освіти США

Однією з характерних рис початку ХХІ століття є посилення взаємодії та взаємозалежності країн і народів з метою взаємозбагачення культур. У цих умовах проблема толерантного співіснування різних етнічних і соціальних общин усвідомлюється вченими всього світу, оскільки в ньому практично не залишилося моноетнічних держав. А відтак, акцентується увага на значенні полікультурної освіти, котра дозволяє людині здобути здатність толерантного ставлення до інокультурного досвіду.

Найважливішими чинниками, котрі актуалізують наукові пошуки в галузі полікультурної освіти, виступають:

- розширення зв'язків між державами,
- посилення процесів глобалізації й інтернаціоналізації,
- глибоке осмислення феномену культури як явища, що пронизує всі сфери соціального життя,
- процес полілогу і взаємовплив світових й локальних культур,
- становлення гуманістичної парадигми в якості домінанти соціокультурного процесу,
- посилення інтеграційних процесів у науці.

Посилення культурного статусу освіти диктує необхідність підготовки педагогічного персоналу, здатного реалізовувати її культурну спрямованість. Гостро постає й усвідомлюється потреба у вихованні гуманістичного педагога, який виступатиме посередником між дитиною й культурою.

Україна, будучи багатокультурним суспільством, має необхідність у розвитку нового світосприйняття, що спрямований на інтеграцію культур і народів з метою їх подальшого зближення й духовного збагачення. У зв'язку із зазначеним підвищується рівень вимог сучасного соціуму до професіонала, його здатності адаптуватися до постійно змінних умов життєдіяльності. Потреби освітньої практики породжують необхідність у полікультурній

підготовці вчителів. Вважаємо, що для всебічного вивчення феномена полікультурної освіти і визначення ролі полікультурного середовища в системі освіти доцільно звернутися до досвіду США, де протягом декількох десятиліть накопичено багатий теоретичний і практичний досвід, котрий на сьогодні не досконало вивчений й осмислений українськими науковцями.

США, будучи багатонаціональною та багатоетнічною державою, переживає вплив культурно-інформаційних перетворень і міграційних процесів, що характерні для сучасного світу. У цих умовах актуальною постає проблема акультурації й адаптації один до одного представників численних культур, націй, рас, котрі населяють і прибувають до країни.

На початку XXI століття культурна багатоманітність є базовою цінністю американського суспільства, в якому освіта спрямована на розвиток особистості, що володіє творчим критичним мисленням, міжкультурною компетентністю, соціальним і глобальним баченням. Нині полікультурна освіта у США набула статусу освітньої політики, вона внесена до переліку державних цілей і програм в галузі освіти (Акт про білінгвальне освіту, 1968 р., Акт про освіту дітей з альтернативним розвитком, 1975 р., Акт про освіту дітей-безхатченків і молоді, 1987 р. тощо). Питання полікультурної освіти обговорюються провідними освітніми організаціями: Національною радою соціальних досліджень, Національною асоціацією освіти, Національною радою з акредитації учителів тощо. У 1990 р. створена спеціальна професійна організація – Національна асоціація мультикультурної освіти, діють постійні дослідницькі інститути, центри, котрі здійснюють численні національні й міжнародні форуми з проблем полікультурної освіти. Нині серед університетів США, на базі яких створено центри полікультурних досліджень, провідними є Вашингтонський, Вісконсінський, Массачусетський, Індіанський, Каліфорнійський, Х'юстонський та університет Сан-Дієго. Американський досвід у цій галузі заслуговує уважного розгляду й ретельного аналізу.

Українська й американська системи освіти, зокрема педагогічної, суттєво відрізняються одна від одної, однак обидві переживають вплив сучасних загальносвітових соціополітичних, економічних і культурних трансформацій. Тому дуже важливою є консолідація зусиль українських, англійських, канадських й американських педагогів « у пошуку конструктивних механізмів толерантного єднання людських спільнот, їх взаємозбагачення, взаєморозуміння і співробітництва з метою збереження культурного різноманіття як необхідної тенденції розвитку людства» (Н.М.Конжиєв). Попри зростаючий інтерес вітчизняних науковців до вивчення окремих аспектів розвитку теорії й практики полікультурної освіти в зарубіжних англійськомовних країнах (І.Соколова, В.Погребняк, О.Орловська, О.Слоньовська, О.Волошина, А.Сбруєва, М.Лещенко, Я.Гулецька, О.Мілютіна, Н. Муқан, Л.Карпинська, І.Руснак) поза дослідницькою увагою залишилося цілісне бачення проблеми полікультурної освіти у сукупності її цільових, змістових і процесуальних характеристик, котрі потребують уточнення, як і умови, принципи здійснення полікультурної освіти у досліджуваних країнах. Головною причиною несформованості цілісного знання про полікультурну освіту є відсутність єдиного контексту її дослідження, зумовленого слабкою інтеграцією традиційного і полікультурного знання.

Актуальність дослідження американського досвіду зумовлена можливостями використання найцінніших досягнень педагогічної науки і практики у США щодо становлення нової освітньої парадигми України, спрямованої на різносторонній гармонійний розвиток особистості, підготовку до життя в умовах культурного, етнічного, лінгвістичного плюралізму, пов'язаної з устремліннями нашої країни взаємодіяти зі світовим товариством у вирішенні глобальних проблем людства. Отже, наявною є необхідність дослідження полікультурності як особливості освітнього простору американського суспільства і принципу полікультуралізма; аналізу провідних американських концепцій і понять, що визначають сутність

полікультурної освіти в США; вивчення підходів, що розкривають систему умов реалізації полікультурного спрямування у процесі професійної підготовки вчителів у США й України.

Виникненню полікультурної освіти сприяли зростання у США соціально-політичних рухів за права й свободи людини, феміністські рухи і боротьба етнічних меншин за збереження своїх культурних традицій. Аналіз змісту концепцій полікультурної освіти підтвердив відсутність його універсального визначення. Численні визначення дослідники згруповують у такі основні напрями: описово-прескриптивний, діяльнісно-реформаційний та процесуальний.

Фахівці *описово-прескриптивного напрям* (Р.Гарсія, К.Грант, Л.Фрайзир) розглядають полікультурну освіту як концепцію, ціннісну орієнтацію, образ мислення, філософський погляд, підкреслюючи цінність і важливість етнічного і культурного багатоманіття для особистісного, соціального досвіду, освітніх можливостей членів суспільства, й одночасно пропонуючи можливі варіанти рішень проблеми рівноправності і гармонії відносин між усіма членами полікультурного суспільства.

Діяльнісно-реформаційний напрям, представлений роботами Г.Баптиста, К.Беннета та К.Слітера, акцентує необхідність освітньої реформи: зміни змісту освіти з метою відображення в ньому унікальності кожної етнічної групи і її ролі в історії й культурі США, а також виховання студентів толерантними особистостями; усунення всіх видів дискримінації у навчальному закладі й суспільстві.

Процесуальний напрям у наукових розробках Дж. Бенкса, У.Хантера, Б.Сайзмор та ін. підкреслює неперервний характер полікультурної освіти, трактуючи її процесом, а не продуктом, котрий вимагає великих витрат часу і ресурсів, а також ретельно продуманих і спланованих дій.

Аналіз змісту провідних концепцій *полікультурної педагогічної освіти* дозволив виявити його сутнісні характеристики як динамічного процесу, у ході якого педагог вчить учнів розуміти, сприймати і цінувати людину іншої

культури, а не лише знайомить їх з фактичним матеріалом про етнокультурні групи полікультурного середовища.

До найважливіших структурних компонентів полікультурного середовища американського суспільства відносяться культура суспільства, сім'я, школа, однолітки, релігія. Полікультурне середовище суспільства породжує передумови для створення полікультурного освітнього середовища в межах навчального закладу, котра являє собою систему неперервних, цілеспрямованих педагогічних дій учителя з метою надання учням не готового знання, а формування в них уміння критичного мислення для самостійного й неупередженого оцінювання культурних явищ, історичних і політичних подій. Головною характеристикою полікультурного освітнього середовища є її відкритість по відношенню до вимог суспільства і готовність відповідати на освітні потреби його членів.

На думку видатних американських учених, полікультурне освітнє середовище зумовлює нагальну потребу здійснювати навчально-виховний процес з урахуванням етнокультурного чинника, акцентуючи на міжгруповій гармонії й культурному плюралізмі, створюючи умови для пізнання культури інших народів, що сприяє толерантним відносинам між учасниками освітнього процесу. А відтак, викладання у полікультурному середовищі ґрунтується на розумінні того, що знання – це соціальний й еволюційний процес, що викривлюється внаслідок негативного впливу різних форм дискримінації. Полікультурне освітнє середовище вимагає відображення у змісті освіти того, що культура, історія, політика й мистецтво американського суспільства є продуктом взаємодії різних етнічних і культурних груп США.

У результаті систематизації досліджень американських учених з опорою на концепцію Дж. Бенкса, нами проаналізовано етапи інтеграції матеріалу полікультурного характеру у зміст шкільної освіти, п'ять аспектів котрих безпосередньо пов'язані з міжкультурною компетенцією вчителя і є орієнтиром для сучасних дидактів у США.

Так, перший аспект – *інтеграція змісту* – стосується умінь учителя вибирати із багатоманітності матеріалів етнічного змісту приклади, що пояснюють учням ключові поняття, теорії і концепції конкретної дисципліни. Історичний екскурс полікультурної освіти звернений до етнічних досліджень афроамериканських учених кінця ХІХ ст. (К.Вудсон, У.Дьюбойз, Д.Уільямс) та праць з міжгрупового навчання 1940-1950 х рр. (М.Гудмен, О.Клінберг, Б.Стерн та ін.), котрі зробили цінний внесок у реформування американської освіти з позиції полікультуралізму. Перші сприяли збагаченню освітніх програм етнічним змістом (про історію, традиції, досягнення афроамериканської нації), а міжгрупове навчання було спрямоване на проблему міжнаціональної й міжрелігійної ворожнечі у школах, де навчалися діти мігрантів. Порівняльний аналіз робіт вчених цих напрямів показав, що етнічні й міжгрупові дослідження переслідували різну мету: прибічники першого напряму намагалися закріпити у суспільстві авторитет певної етнічної групи, тому їх праці носили моногрупльвий характер, прибічники другого – вважали своїм головним завданням усунення міжнаціональної та міжрелігійної ворожнечі, гармонізацію відносин між різними етнічними й релігійними групами.

У 1960-1970-х рр. міжгрупове навчання стає міжкультурним, а у 1980-1990- рр. – полікультурним, оскільки освітні проблеми почали розглядатися у більш широкому контексті, тобто у взаємозв'язку не лише з етнічними й культурними питаннями, але й з релігійними, мовними, гендерними, економічними, політичними, соціальними розбіжностями між членами етнічно гомогенних груп. Автори робіт рекомендують включати до змісту дисциплін окремі факти біографій видатних учених різних національностей (Дж. Бенкса, У.Хантера, К.Беннета та К.Слітера).

Другий аспект – *процес конструювання знання* – описує, у який спосіб учитель може допомогти учням відслідкувати й зрозуміти ступінь впливу стереотипів і упереджень всередині тієї чи іншої дисципліни на процес побудови знання цієї дисципліни. Цей аспект також охоплює матеріал про те,

як результати багатьох етнічних досліджень про вищість білої раси були спростовані афроамериканськими вченими У.Блесінгеймом, Д.Ладнером, Р.Деніелсом та ін.. У межах цього аспекту Дж.Бенксом запропоновано чотири підходи до аналізу інформації етнічного характеру й способу її включення у зміст навчальної дисципліни, а саме:

1. Контрибуційний підхід, що допускає поверхове ознайомлення з етнічним матеріалом, оскільки цілі, структура і зміст основної програми не реформується, а інтеграція етнічного компонента відбувається на рівні окремих особистостей, елементів культури та знаменних подій в історії народу, що не потребує тривалої й складної роботи від учителя.
2. Адитивний підхід, котрий також кардинально не торкається структури й цілей основної програми, але припускає розширення інтеграції етнічного компонента до уведення у програму спецкурсів чи розділів відповідного етнічного змісту, що потребує від учителя глибших знань про історію і культуру етнічних груп.
3. Трансформаційний підхід, що докорінно відрізняється від попередніх підходів тим, що цілі і структура основної програми суттєво змінюються. Цей підхід уможливорює учням розглядати історичні події, теорії, концепції з різних точок зору (очима білих американців і інших етнічних груп, що мають безпосереднє відношення до історії країни). У цьому випадку уявлення білих американців є не єдиним варіантом інтерпретації історичних фактів, а лише одним із декількох.
4. Підхід «соціальних дій», що містить елементи трансформаційного підходу про зміни цілей і структури основної програми, і доповнений активними діями учнів з прийняття соціальних і політичних рішень в межах вивчення теми. Завдання учителя ускладнюється, оскільки необхідно сформулювати в учнів уміння й розвинути навички для прийняття таких рішень.

Третій аспект – *усунення упереджень* – включає роботи про методи й прийоми, що використовують учителі для виховання в учнів позитивного ставлення до різних расових, етнічних і культурних груп. Головне завдання учителя – не дозволяти існуючим у суспільстві хибним стереотипам перейти в упередження, змінити котрі буде складніше (Г.Олпорт, М.Спенсер та ін.).

Четвертий аспект – *педагогіка рівності* – про вміння учителя використовувати свої знання про типові моделі поведінки етнічних і культурних груп, представники яких вчать у класі і з метою підвищення успішності суміщати їх з індивідуальними особливостями учнів (темперамент, характер, здібності, мотиви, інтереси), що впливають на поведінку дитини в різних ситуаціях, її відношення до однолітків, учителів та школи. Попри різні рекомендації учених щодо зміни методики викладання, автори одноголосно підкреслюють, що культурні особливості дитини повинні сприяти, а не перешкоджати її успіхам у навчанні (Ж.Гей, Г.Ледсон-Біллінгс, С.Хіт).

П'ятий аспект – *шкільна культура і соціальна структура* - підкреслює тісну взаємодію школи і життя. Автори робіт акцентують на головному призначенні школи – доповнення природної (зокрема сімейної) соціалізації дитини. Аналіз показав єдність думок авторів у тому, що уявлення учнів про самих себе, свої здатності і таланти значною мірою визначаються ставленням учителя, однокласників, шкільної адміністрації. У зв'язку з цим піднімається питання про тісний взаємозв'язок навчальних очікувань учителя від учнів і успішністю останніх. Високий рівень очікувань стимулює учнів до досягнення успіхів, а низький – завчасно програмує дитину на невдачі (Л.Дарлінг-Хаммонд, Д.Морфілд та ін.).

На особливу увагу вітчизняних учених заслуговує маловідома в Україні критична теорія раси (*critical race theory*), котра бере свій початок від етнічних досліджень Д.Уільямса та робіт афроамериканських фахівців з правознавства Д.Белла та А.Фрімана й має великий потенціал для полікультурних досліджень, оскільки актуалізує проблему якості знань,

систематизує різні підходи до визначення раси, расизму й інших форм дискримінації, а також використовує нарратив (розповідь) у якості педагогічного прийому щодо аналізу міфів про расу у різних культурах.

Теоретики полікультурної освіти визначають критичну теорію раси як своєчасний для США інтелектуальний рух, що має тривалу історію, пов'язану зі спротивом будь-якій формі дискримінації людини людиною. Ця теорія має іншу назву – «програма соціальної справедливості», що тісно пов'язує її з цілями полікультурної освіти. Американські вчені одноставно рекомендують включати цю теорію у курси полікультурної підготовки вчителів, оскільки для грамотного вирішення расових проблем учитель повинен розбиратися у першопричинах їх появи, що складно зробити без відповідної теоретичної підготовки.

У цілому, здійснене дослідження засвідчило відсутність однозначного трактування поняття «полікультурна підготовка вчителя», оскільки автори акцентують на різних аспектах цієї проблеми, зокрема:

- здатності й якості учителя;
- психологічну схильність особистості до роботи у полікультурному середовищі;
- професійно-ціннісні орієнтації вчителя;
- відповідні умови підготовки вчителя тощо.

Вивчення літератури дозволило зробити висновок, що полікультурна підготовка вчителя включає питання такого змісту:

- багатоманітність навчального середовища;
- ідеологія суспільства;
- полікультурна грамотність педагога;
- педагогічна практика;
- пріоритетність полікультурних питань щодо загальних педагогічних задач.

Праці з питань багатоманітності й ідеології тісно взаємопов'язані, оскільки історично обумовлені проблемою низького рівня знань кольорових

учнів і стереотипом про неспроможність небілої раси. Вчені рекомендують спиратися при оцінці корисності програм підготовки вчителів на положення критичної теорії раси, котра заперечує домінуючу в суспільстві ідеологію, що обмежує права кольорового населення на отримання якісної освіти (М.Кохрен-Сміт, Д.Солорзано, Т.Єссо).

Праці вчених в межах аспекту – полікультурні знання педагога – відрізняються від традиційної педагогічної літератури тим, що полікультурна підготовка вчителя доповнює його майстерність етнокультурними знаннями й відповідними вміннями, ставленням й переконаннями, що необхідні для роботи у багатокультурному навчальному середовищі. Автори заперечують традиційне уявлення про універсальність знання й акцентують на їх соціальну зумовленість, тобто взаємозв'язок з такими поняттями як «влада», «раса», «клас», «гендер» (А.Віллегас, Ж.Гей, К.Грант, Т.Лукас, У.Фокс).

Інший аспект полікультурної підготовки вчителя стосується педагогічної практики майбутнього фахівця, що є провідним етапом підготовки вчителя. Її організація передбачає спочатку загальнотеоретичну підготовку студентів, проведення практикумів, тренінгів, і після цього застосування теорії на практиці. Практикум полягає у прийнятті самостійних рішень студентами різноманітних проблемних ситуацій і здійснюється на завершальному етапі розділів навчальних курсів або у кінці періоду навчання.

Роботи вчених Т.Дірінга, Т.Мідлтона, С.Ніето в межах аспекту – пріоритетність полікультурних питань щодо інших компонентів професійної підготовки вчителя – присвячені акцентуванню на полікультурній спрямованості підготовки вчителя, для здійснення якої полікультурні питання мають знаходитися в центрі програми, бути обов'язковими для вивчення всіма студентами, а не додатковими дисциплінами з вибору студентів, бути інтегрованими в усі навчальні дисципліни, а не акумулюватися в окремому спецкурсі.

У такий спосіб результатом підготовки виступає культурно-компетентний фахівець, який готовий працювати з диверсифікованим учнівським колективом. Водночас, відносно критеріїв оцінки результатів підготовки серед науковців виявлені протиріччя в галузі визначення провідного критерію, в якості якого різні спеціалісти виокремлюють:

- педагог – агент соціальних змін;
- здатність допомогти учням в утвердженні їхньої культурної ідентичності.

Аналіз робіт, що містять результати емпіричних досліджень щодо полікультурної підготовки вчителя у США, здійснених впродовж 1990- 2006 рр. дозволив зробити такі **висновки**:

- по-перше, попри багаторічний досвід боротьби з етнічною й расовою дискримінацією, випадки її прояву все ще мають місце в системі вищої освіти;
- по-друге, інтеграція у програми змін полікультурного змісту є ефективною, оскільки поверхове уявлення студентів про багатогранний характер суспільства набуло більшого усвідомлення, при цьому зміни особистісних уявлень про багатоманітність супроводжувалися відповідними змінами у галузі професійних переконань студентів;
- по-третє, під час педагогічної практики студенти – майбутні вчителі частіше використовують адитивний і контрибуційний підходи, розроблені Дж.Бенксом;
- по-четверте, науковцями відмічено різницю між полікультурними знаннями учителів до проходження спеціальної підготовки і після отримання ними сертифікатів (від розрізнених уявлень про полікультурну освіту до усвідомленого розуміння важливості урахування етнокультурних, етнопсихологічних, гендерних і соціальних характеристик учнів у процесі навчання й виховання);

- по-п'яте, одним із реальних й ефективних способів збільшення числа кольорових учителів є відповідна організація професійного консультування учнів старших класів з метою їх мотивування зробити вибір на користь цієї професії. Одночасно необхідними є альтернативні способи зарахування до коледжів (а не лише за результатами централізованого тестування) з подальшим забезпечення фінансової допомоги студентам на період навчання;
- по-шосте, до найпоширеніших причин небажання кольорових студентів працювати учителями вчenni відносять: низьку оплату праці, не престижність професії, упереджене ставлення сім'ї, відсутність можливості отримати роботу у престижній школі, небажання працювати у міських школах через погані умови, велику наповненість класів, культурні й етнічні розбіжності учнів, що створюють мовні бар'єри;
- по-сьоме, нині у кожному штаті розроблено програми реалізації полікультурної освіти. Більше половині усіх ВНЗ США пропонують нові інтегровані курси з полікультурним змістом з ряду дисциплін (англійській мові, історії й соціальним дисциплінам), уведені спеціальні програми підтримки кольорових студентів у формі особливих умов відбору до ВНЗ і матеріальної допомоги у вигляді стипендій. У роботі зі студентами акцент змістився з формування у майбутніх учителів умінь, що дозволяють їм захистити себе в іншому культурному просторі, на розвиток у них здібностей добувати користь від культурного багатоманіття шляхом збагачення знання й досвіду.

До основних стилів роботи викладачів університетів й коледжів відносяться:

- *експерт або формальний авторитет*, що передбачає передання знань, але не забезпечує зворотного зв'язку з аудиторією;

- *модель*, що передбачає прекрасне знання змісту дисципліни й позиціонування себе перед аудиторією у якості прикладу;
- *фасилітатор*, що передбачає взаємодію з аудиторією, але стиль неефективний у ситуаціях, що потребують швидкого прийняття рішень;
- *делегатор*, котрий ставить навчальні цілі й завдання перед студентами, надає їм можливостей самостійного вибору, залишаючись головним координатором діяльності.

До головних умов полікультурного розвитку, тобто обставин, котрі обумовлюють вирішення завдань й досягнення головної мети полікультурної освіти, у системі педагогічної освіти США відносяться такі:

- перегляд питань доступу до навчання у ВНЗ кольорових громадян і жінок;
- збільшення кількості кольорових викладачів й адміністраторів ВНЗ;
- внесення змін у курикулум з метою викорінення у ньому культурного расизму;
- внесення змін у службу професійного консультування студентів старших курсів з метою надання рівноцінної уваги студентам із різних етнічних, культурних й соціальних груп;
- створення умов підвищення академічної успішності студентів, котрі проживають у кампусах;
- перегляд політики надання фінансової допомоги студентам (заміна кредиту з подальшим відшкодуванням суми оплати за навчання на надання гранту чи стипендії);
- надання особливої уваги клімату у кампусі (від толерантності до співробітництва);
- інформування студентів і викладачів про випадки расової й інших форм дискримінації у навчальному закладі та їх відкрите обговорення для перешкоджання їх повторення;

- відмова викладачів від принципів «расової культурної сліпоти» і «полікультурної освіти – лише для кольорових учнів».

Грунтовне вивчення автентичних джерел дозволило проаналізувати підходи американських та українських науковців до визначення основних характеристик полікультурної освіти вчителів у США та Україні. Зокрема, принципова відмінність концепції полікультурної підготовки вчителів полягає

У тому, що у підходах українських учених чітко визначений намір до «педагогізації» полікультурних знань і умінь майбутнього спеціаліста, тобто вони розроблені з урахуванням, насамперед, його викладацької й виховної діяльності. Американські учені висувають у якості першочергового завдання формування у студентів активної громадянської позиції, потребу участі в управлінських, політичних і соціальних процесах на різних рівнях (навчального закладу, міста, округу, штату), а також становлення агентами соціальних і політичних трансформацій у суспільстві.

Нині полікультурна освіта розглядається в Україні, здебільшого, як доповнення до професійної підготовки учителя, під час якого полікультурний компонент приєднується до традиційного змісту шляхом включення до нього певних тем, розділів чи спецкурсів. Матеріал, що використовується з цією метою, носить переважно етнічний і культурний характер. У цьому випадку освіта в Україні носить полі етнічний характер, оскільки вона розглядає питання навчання й виховання у вузькому контексті, у відриві від соціальних, економічних, політичних, релігійних, мовних, гендерних розбіжностей серед членів суспільства. У США така практика наповнення змісту освіти матеріалом етнічного і культурного характеру здійснювалася протягом 1960-70-х рр.

Порівняльний аналіз підходів до реалізації вчителями полікультурної освіти у школі показав, що робота з батьками в Україні та США має спільні й особливі риси. До спільних можна віднести об'єднання зусиль батьків та вчителів з метою підвищення успішності й дисциплінованості учнів,

визнання важливою роль сім'ї й рідної мови у вихованні відчуття етнічної ідентичності дитини. Особливістю організаційної роботи з сім'єю в українських школах є її спрямованість на збагачення учнів культурними знаннями, тому усі позакласні заходи носять пізнавальний характер. В американських школах головним завданням учителя є виявлення сімейних проблем учнів, котрі перешкоджають дитині повноцінно розвиватися, а також розробка стратегії для надання необхідної допомоги сім'ї й профілактики проблеми.

Заслуговує на окрему увагу американська практика залучення до роботи батьків-волонтерів й учителів – посередників, а також включення до програми полікультурної підготовки учителів курсів щодо роботи з різними типами сімей, а саме:

- 1) сім'ями, що потребують особливої уваги,
- 2) неповними сім'ями,
- 3) сім'ями з низьким рівнем прибутків тощо.

2.3. Особливості полікультурної підготовки майбутніх учителів у педагогічній освіті Канади

Канадський полікультуралізм є фундаментальним підтвердженням переконаності у рівності всіх людей. Державна політика полікультурності цієї країни гарантує, що всі громадяни можуть підтримувати національно-культурну тотожність, пишатися власним родоводом і мати відчуття відповідної культурної ідентичності. Реалізація принципу полікультурності у повсякденному житті надає канадцям почуття безпеки й упевненості в собі, забезпечує створення відкритого демократичного суспільства й сприяє соціальній злагоді в сфері прийняття різноманіття культур. Канадський досвід яскраво показує, що полікультуралізм заохочує расову й етнічну гармонію й взаємокультурне розуміння, перешкоджає ксенофобії, ненависті, дискримінації й насильству.

Упродовж своєї історії Канада завжди вирізнялася культурним різноманіттям і двомовністю суспільства. Однак сприйняття й підтримка багатокультурності, етнічної розмаїтості, білінгвізму найбільше розвинулася за останні півстоліття, оскільки саме у цей період соціальні цінності канадців зазнали кардинальних змін: вільна людина прагне жити у відкритому суспільстві, що вможливує позитивне спілкування й взаємний обмін та збагачення між різними культурами. Зміни суспільних вартостей зумовили відхилення стереотипів минулого й утвердження соціокультурного рівноправ'я, поширення вимог щодо визнання й рівності історичних корінних культурних груп, франкомовних канадців, жінок, расових, етнічних і сексуальних меншин, жертв тієї чи іншої форми насильства чи зловживань тощо.

Згідно із сучасними концептуальними засадами полікультурності зазнають змін і канадські виховні пріоритети. Одним із основних шляхів полікультурного виховання в нових соціокультурних і міжнародних умовах вважається зосередженість педагогічної діяльності навколо прав і свобод

людини та її обов'язків, , котра вможлиблює поступове поєднання виховання на національному ґрунті й місцевому матеріалі, а також виховання, що базується на інтернаціональних цінностях.

Оскільки канадське суспільство постійно стає все більш культурно неоднорідним, на вимогу часу освітня система країни мусить бути гнучким інструментом перетворення суспільної свідомості на засадах полікультурності, а не відтворення й поширення концепції монолітного в культурному відношенні соціуму. Такий загальний висновок знаходимо у наукових розвідках канадських учених К.Ау, Дж. Кехое, А.Меленчука, К.Мудлі, В.Оберландера та ін.

Цей підхід вимагає концептуалізації самої ідеї полікультурності й інших напрямів освітньо-виховної діяльності таким чином, щоб виховання торкалося не лише зовнішніх ознак етнокультурних стилів життя, гармонії міжкультурного співіснування й інших показових атрибутів культури, але й стосувалося проблем правової та індивідуальної суб'єктивно-емоційної нерівності представників домінуючих і малих культур. Адже, як зазначають дослідники феномену канадського полікультуралізму Є.Кругли-Смольська та К.Маклеод, на межі ХХ і ХХІ століть канадському суспільству все ще притаманні інокультурна упередженість, особистий та інституціоналізований расизм, етноцентризм та інші прояви соціокультурної нерівності. Отже, на переконання науковців, система освіти Канади як соціальний інститут, що найбільше впливає на формування суспільної свідомості, повинна здійснювати полікультурне виховання на всіх рівнях освіти впродовж життя.

У зв'язку з цим виокремлюють диференційовані завдання полікультурного виховання для початкової, середньої і вищої освіти, а також держави й суспільства в цілому. На рівні початкової та середньої освіти педагогічний колектив повинен реалізовувати такі завдання полікультурного виховання:

- упродовж навчально-виховного процесу звертатися до питання культурного різноманіття, зосереджувати увагу школярів на загальнолюдських та національних особливостях;
- критично оцінювати освітньо-виховний процес і навчальні плани з метою забезпечення гарантій розвитку школярам будь-якого соціокультурного чи расового походження у відповідності до культурного різноманіття, яке реально існує в канадському суспільстві;
- створювати цілісний шкільний виховуючий простір і настрій взаємодовіри й злагоди, за яких етнокультурні відмінності знаходять підтвердження й повагу. Таке середовище має стати моделлю загальнонаціональної громади;
- залучати учнів до діяльній взаємодії з культурними об'єднаннями у формах позитивного розвитку міжкультурної спільноти, соціальних проектів і глобальних ініціатив, сприяння формуванню активної і водночас критичної політичної позиції.

На рівні вищої школи завданнями полікультурної освіти є:

- співпраця з педагогічними навчальними закладами з метою забезпечення належної фахової кваліфікації вчителів і викладачів у питаннях полікультурності, гарантій їхнього особистісного й професійного зростання для здійснення ефективнішої навчально-виховної взаємодії в умовах багатокультурного канадського суспільства;
- співробітництво педагогічних навчальних закладів із культурними громадами для залучення їхніх представників до педагогічної освіти й процесу підготовки педагогічних кадрів.

Звідси можемо стверджувати, що планування й послідовну реалізацію цілісного багатокультурного підходу на всіх рівнях дослідники визначають як найефективніший спосіб виховання мультикультурної свідомості й формування полікультурної компетентності. При цьому навчально-виховні

заклади розглядаються як середовище, в якому кожен може відчутися повноправним членом багатокультурного соціуму за наявності відповідного ставлення й утворення педагогічним колективом атмосфери взаємної довіри й поваги. Провідна роль відводиться інституціям педагогічної освіти як координаційним і підготовчим центрам у реалізації полікультурної освітньої політики.

Важливою передумовою оптимізації процесу підготовки майбутнього вчителя у вищому педагогічному закладі до професійної діяльності у полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади є забезпечення наступності полікультурного виховання між ланками освітньої системи, а також цілісності виховного вектора у діяльності громадських об'єднань, суспільних інституцій і політиці держави.

Беручи до уваги поширення інтеграційних процесів, канадські дослідники Д.Браун, Д.Прейсверк, М.Сенд, І.Стокко та А.Янг виділяють особливу, пріоритетну в умовах сьогодення галузь професійної діяльності педагога – глобальну освіту, котра містить п'ять складових, а саме:

- 1) експериментальна освіта – спирається на інноваційні міжнародні програми розвитку й вивчення стану справ у країнах, що розвиваються, визначення ролі Канади в інтернаціональному цивілізаційному прогресі, й заохочує звертатися до розв'язання глобальних світових проблем;
- 2) екологічна освіта – сприяє розумінню екологічних проблем і допомагає в розвитку свідомої поведінки щодо оточуючого середовища;
- 3) правова освіта – розкриває громадянські, політичні, економічні та соціальні права в загальноосвітньому контексті;
- 4) виховання миру – вивчає проблеми війни й роззброєння, заохочує міжнародне порозуміння на глобальному, національному та локальному рівнях;

5) полікультурна освіта – забезпечує розуміння природи культурно неоднорідного суспільства і толерантне ставлення до нього.

Таким чином, глобальна освіта вважається могутнім засобом впливу на особистість через поєднання загальнолюдських проблем із місцевим матеріалом, який підносить їх значущість для вихованців. При цьому більш наочно виявляються економічні й культурні зв'язки між різними країнами. Отже, в основі глобального виховання лежить необхідність розуміти, усвідомлювати й звертатись до загальних проблем, що непокоять світову спільноту.

Унікальна роль учителя при цьому полягає у визначенні, як і коли вихованці починають зазнавати впливу суспільства, що поки не позбавлене дискримінаційних настроїв, тобто педагог допомагає учням розвивати відносини, що готуватимуть їх до гармонійного співіснування в умовах культурної різноманітності. Отже, приходимо до розуміння, що соціальна складова фахової діяльності вчителя, у сучасних умовах набуває все більшої ваги, тому на перший план виступають питання відповідності його професійно-педагогічної підготовки соціокультурним особливостям громади й стратегії цілеспрямованого формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя впродовж його професійної підготовки та подальшого розвитку у дозвіллевій і соціально зорієнтованій діяльності. Провідними із цих стратегій Дж.Роннау називає:

- 1) ознайомлення студентів із ключовими поняттями культурного плюралізму й характеристиками полікультурно компетентного професіонала;
- 2) забезпечення навчально-методичними матеріалами для обговорення питань полікультурної тематики;
- 3) надання студентам можливостей працювати провідниками культури;
- 4) всебічне інформування щодо культурних подій в університетах і громадах;

5) повсякчасне акцентування на полікультурних точках зору в матеріалах академічних курсів із фахової підготовки.

М.Бергер, торкаючись проблем підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах культурної різноманітності учнівського контингенту, що, незалежно від педагогічного фаху, виклад полікультурної концепції і формування відповідної компетентності не може обмежуватися одним курсом, оскільки підготовка майбутніх педагогів до середовища культурного різноманіття, представленого в сьогднішній канадській школі, охоплює зміст багатьох власне педагогічних і загальноосвітніх дисциплін. Для успішного формування полікультурної педагогічної компетентності різні аспекти питання, на переконання вченого, повинні бути відображені у загальній спрямованості й конкретних завданнях програм підготовки педагогів.

Отже, полікультурна освіта і підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному середовищі нині не вважається додатковим завданням викладача чи додатковою дисципліною у навчальному плані студента. Відповідно до сучасних тенденцій розвитку освітніх систем полікультурне виховання майбутнього вчителя розглядається канадськими науковцями й практиками як невід'ємна частина загальної інтегрованої педагогічної стратегії вищого навчального закладу, яка втілюється у діяльності викладачів, доборі матеріалів академічних курсів, навчальних і дослідницьких завданнях, що постають перед майбутніми вчителями, взаємостосунках викладачів і студентів, а також оцінюванні їхніх професійних досягнень і фахового зростання в атмосфері культурної толерантності й порозуміння.

У багатьох регіонах Канади зі значною перевагою населення представників певної етнокультур (компактне проживання, культурно й соціально оформлена етнічна громада тощо) ВНЗ пропонують спеціальні культурно зумовлені педагогічні програми підготовки вчителів із відповідною спеціалізацією (наприклад, для споконвічних племен –

університети Брок, Оттава й Онтаріо; єврейської общини – університети Макгілл, Квебек тощо). Попри реально моноетнічну зорієнтованість, яка впливає з потреби забезпечення культуро відповідного виховання молоді, такі програми розглядаємо в контексті полікультурного виховання, оскільки вважаємо їх одним із провідних засобів державної освітньо-культурної підтримки відповідних етносів і народів у межах канадської полікультурної політики.

Таким чином, здійснене дослідження дає можливість охарактеризувати структуру підтримки фахової педагогічної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах соціокультурної неоднорідності Канади. Така структура може охоплювати суспільне й індивідуальне виховання на кількох ієрархічних рівнях, якістю інтегрованої взаємодії яких, на нашу думку, визначається фактична мотивація студента – майбутнього педагога щодо цілеспрямованого оволодіння полікультурною компетентністю, від котрої залежить результативність підготовки до професійної діяльності в умовах культурного розмаїття. Чотирирівнева організація структури включає:

- 1) державне (федеральне) й
- 2) регіональне (провінційне) забезпечення полікультурної освіти молоді,
- 3) локальне (громадське) сприйняття,
- 4) стратегії полікультурної освіти вчителів на рівні університету й факультету (інтеграція до навчальної, науково-дослідної й дозвіллевої діяльності).

Водночас, базуючись на засадах реалізації компетентнісного підходу до підготовки вчителів у ВНЗ як магістральної стратегії розвитку канадської педагогічної освіти, сутності полікультурного виховання як педагогічної системи, а також охарактеризованої структури, можемо виокремити виховний, змістовий та інструментальний складники полікультурної компетентності вчителя, які забезпечують формування відповідно

мотиваційно-діяльнісної, предметної і теоретико-методичної готовності до професійної діяльності в умовах полікультурності Канади.

Отже, аналіз автентичної літератури з теми дослідження дозволяє стверджувати, що цілеспрямована професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у ВНЗ Канади до фахової діяльності в умовах полікультурного середовища визначається :

- 1) змістом культурологічних предметів та інтеграцією полікультурного компонента до академічних дисциплін загальноосвітньої і спеціальної психолого-педагогічної підготовки, що сукупно сприяють формуванню мотиваційно-діяльнісної та предметної готовності;
- 2) теоретико-методичну готовність забезпечують передусім спеціалізовані навчальні дисципліни з теорії і методики полікультурного виховання, відповідна науково-дослідна робота та педагогічна практика у полікультурному середовищі школи.

У цілому, у теоретичних працях канадських учених, осіб Г.Брандеса й Д.Келлі, К.Госіна, К. Левін-Рескі й Р.Соломон, Т.Маккея, Б.Уоллес та інших в узагальненому вигляді визначено такі *складові полікультурної педагогічної компетентності вчителів*:

- 1) *усвідомлення* значення расової та культурної спадщини, в тому числі власної, її різноманітності й впливу на становлення й розвиток особистості та суспільства;
- 2) *знання* історії, культури, моральних норм, традицій і цінностей різних соціальних і культурних груп;
- 3) *здатність* задовольняти освітньо-виховні, духовні й інтелектуальні потреби учнів відповідно до їхньої культурної ідентичності.

Змістово-методичний супровід підтримки підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах полікультурності Канади здійснюється за чотирма основними напрямками, а саме:

- 1) вивчення культури народів і громад Канади та світу;

- 2) інтеграція полікультурної освіти до змісту академічних дисциплін загальноосвітньої і фахової психолого-педагогічної підготовки;
- 3) опанування спеціалізованих навчальних дисциплін із теорії і методики полікультурної освіти й виховання;
- 4) проведення науково-дослідної діяльності в галузі філософсько-методологічних і теоретико-методичних засад полікультурного виховання.

Вивчення майбутніми вчителями *культурної спадщини народів і громад Канади та світу* відбувається впродовж опанування цілого ряду спеціальних дисциплін, при цьому першочергова увага приділяється традиційній культурі споконвічного населення країни. Наприклад, в Університеті Брок та Університеті Оттава майбутні учителі на педагогічних факультетах опановують курси «Аборигени й суспільство Канади», «Культура аборигенів Канади», «Театральне мистецтво автохтонів», «Традиційна культура Ірокезів», «Перші нації та виховання аборигенів і метисів: історичний досвід й сучасні перспективи». Аналіз зазначених курсів дає підстави для висновку про їх загальну культурологічну спрямованість.

Інтеграція полікультурної освіти до змісту академічних дисциплін загальноосвітньої і фахової психолого-педагогічної підготовки охоплює більшість курсів у процесі навчання студентів у канадських ВНЗ. На думку, Дж.Каммінса, у контексті реалізації багатокультурного підходу у вищій педагогічній школі й формування полікультурної компетентності під час вивчення академічних курсів інтеграція полікультурного компонента до загальноосвітньої і фахової підготовки має спрямовуватися на ознайомлення майбутніх учителів із особливостями традиційного, прогресивного й трансформаційного підходів до змісту навчальних предметів, які викладаються у загальноосвітніх навчальних закладах із одночасною орієнтацією на ширше використання останнього.

Так, традиційний підхід полягає в ознайомленні з деякими основними фактами з географії Канади, описові корінних народів, особливостей їхнього

життя до прибуття європейців, а також історії європейських поселень. Прогресивний підхід характеризується описом і порівнянням культурної розмаїтості на невербальному рівні комунікації (міміка, жести); визначенням і обговоренням окремих культур і мов Канади (впізнання представників різних культур за іменем, участь у розгляді основних відмінностей культури, інтерв'ювання з метою ідентифікації культури й ознайомлення зі звичаями, традиціями тощо). За умови відповідної особистісної і методичної готовності вчителя, який остерігається викладу власної думки як єдино правильної, і традиційний і прогресивний підходи набувають трансформаційної спрямованості.

Опрацювання науково-педагогічних праць канадських науковців і вивчення методики викладання у педагогічному ВНЗ уможливило виявити чотири основні способи інтеграції полікультурної освіти до змісту академічних дисциплін загальноосвітньої і фахової підготовки, що спрямовані на формування полікультурної педагогічної компетентності вчителів:

- 1) навчальні дискусії на полікультурному матеріалі,
- 2) робота у полікультурних групах,
- 3) виступи запрошених студентів,
- 4) використання життєвого досвіду студентів у якості джерела вивчення культурної своєрідності.

Навчальні дискусії на полікультурному матеріалі найчастіше використовуються з метою звернення до життєвого досвіду студентів. Цей метод є ефективним засобом розкриття культурно зумовлених точок зору на різні питання в ході професійної підготовки, а також освітньо-виховним джерелом особистісного й професійного зростання майбутніх учителів. Навчальні дискусії як засіб полікультурного виховання майбутніх учителів забезпечують можливості:

- полікультурного підходу до розгляду важливих професійно зумовлених питань;

- ефективного використання культурних цінностей і знань у навчально-виховному процесі;
- вивчення окремої культури з опорою на життєвий досвід її представників.

Робота у полікультурних групах забезпечує міжкультурний діалог і обговорення в невеликих групах, що дозволяє студентам навчитися спілкуватися, взаємодіяти і шукати шляхи розв'язання нагальних проблем у співдружності з представниками інших культур.

Виступи запрошених студентів-гостей є інтенсивним методом, оскільки вимагає багато часу на ретельну підготовку як доповідача, так і викладача. Перевагами проведення таких презентацій є можливість для запрошених студентів набути прикладних навичок і досвіду публічних виступів, а для загалу – дізнатися про різні аспекти навчальних курсів з унікальних точок зору. При цьому, запрошені промовці можуть представляти будь-яку культуру чи країну, а для уникнення непорозумінь і стереотипізації аудиторія повинна бути попередньо поінформована про те, що виступи є індивідуальними і відображатимуть особистісне ставлення конкретної людини, а не об'єктивне узагальнення щодо культури регіону.

Використання життєвого досвіду студентів у якості джерела вивчення культурної своєрідності є більш інклюзивним, ніж попередній. Він, як правило, використовується під час опрацювання навчальних курсів, спрямованих на оволодіння майбутніми вчителями практичних навичок взаємодії з представниками інших культур, зокрема знайомства із особливостями культури й побуту. Окрім цього, полікультурний вплив забезпечується через інтерв'ювання та підготовку матеріалів із питань культурного різноманіття для студентських мас-медіа.

Отже, кожен із представлених способів інтеграції полікультурного компонента до змісту академічних дисциплін загальноосвітньої й фахової підготовки дозволяє майбутнім учителям ознайомитися з культурною різноманітністю соціуму й розкрити матеріал навчальних курсів із культурно

диверсифікованих точок зору, а також опанувати навички міжкультурного спілкування.

Опанування спеціалізованих навчальних дисциплін із теорії і методики полікультурної освіти. Аналіз програм професійної підготовки вчителів в університетах Канади дозволяє стверджувати про наявність у її складі предметів, що 1) спрямовані на підготовку педагогів до професійно-педагогічної діяльності у полікультурному середовищі, 2) прямо або побіжно висвітлюють окремі аспекти фундаментально-філософського, теоретичного чи методичного компоненту системи полікультурної освіти. Тому конкретизація специфічних сутнісних характеристик впливу змісту академічної дисципліни на формування певного компонента у складі педагогічної полікультурної компетентності є досить суб'єктивною, суперечливою й умовною. У зв'язку з цим, під час визначення кола спеціальних навчальних предметів із теорії й методики полікультурної освіти ми керувалися, головним чином, критерієм відповідності змістового наповнення курсу меті й завданням формування професійної педагогічної полікультурної компетентності.

Так, серед предметів, які забезпечують майбутніх учителів теоретичними відомостями полікультурної освіти провідне місце належить таким як: «Школа і громада», «Мова й культура у вихованні», «Реалізація диференційованого підходу в контексті культури», «Культурна різноманітність у шкільництві», «Рівність в освіті: теорія й практика», «Соціальна справедливість і глобальне виховання».

Серед навчальних дисциплін, спрямованих на формування полікультурної компетентності майбутніх учителів, особливе місце посідають курси, що цілісно й послідовно розкривають питання полікультурної освіти як єдиної соціальнодетермінованої системи. До них відносимо, наприклад, «Полікультурне виховання», «Проблеми культури у вихованні», «Полікультуралізм, міжрасові стосунки й виховання».

На заняттях майбутні вчителі, крім аналітично-дискусійного обговорення тематики академічної дисципліни та представлення власних навчально-наукових розробок, знайомляться з мультимедійними курсами, призначеними для полікультурного виховання учнів, переглядають тематичні навчальні кіно – й відеофільми, характеризують методичне забезпечення впровадження полікультурного компонента до змісту освіти.

Таким чином, спеціалізовані курси з теорії методики полікультурної освіти та система їх навчально-методичного супроводу забезпечують формування полікультурної компетентності майбутніх учителів через засвоєння теоретико-методологічних засад і методики здійснення виховного впливу й реалізації мети навчання в умовах культурно диверсифікованого середовища загальноосвітньої школи Канади, а також залучення до самостійних наукових пошуків у цій педагогічній галузі.

Список використаних джерел

1. Балицкая Ирина Валериановна. Мультикультурное образование в США, Канаде и Австралии. – Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Москва, 2009. – 30 с.
2. Бессарабова Инна Станиславовна. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США. – Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Волгоград, 2008. – 40 с.
3. Васютенкова И.В. Сущностные аспекты и актуальность поликультурного образования в современных условиях [Электронный ресурс] / И.В. Васютенкова // Режим доступа: <http://www.new.loiro.ru> Заглавие с экрана. Доступ свободный.

4. Волошина О.В. Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії: Автореферат ... канд. пед. наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти [Текст] / О.В. Волошина. – Київ: Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України, 2007. – 22с.
5. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование [Текст] / Г.Д. Дмитриев. – М., 1999.
6. Коновалова Л.В. К вопросу о формировании этнокультурной компетентности в ВУЗе / Л.В.Коновалова // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. - № 64. – С. 160 – 164.
7. Линовицька О. Освіта як чинник соціокультурного розвитку особистості / Олеся Линовицька // Вища освіта України. – 2011. - № 2. – С. 20 – 26.
8. Мори Э. И. Изменение учебных программ высшего образования в условиях мультикультурного мира / Энн Интили Мори // Высшее образование в Европе. – 2000. - № 1. С. 1 – 17.
9. Орловська О.В. Полікультурна підготовка вчителя в Сполучених Штатах Америки / О.В. Орловська // Вісник Запорізького національного університету : зб. наук. статей. – Сер. Педагогічні науки. – Запоріжжя : ЗНУ, 2008 р. - № 1. – С. 200 – 205.
10. Погребняк В.А. Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади: Автореферат ...канд. пед. наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти [Текст] / В.А.Погребняк. – Полтава: Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка, 2010. - 21 с.
11. Слоньовська О.Б. Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади : Автореферат ... канд. пед. наук 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки [Текст] / Слоньовська Оксана Богданівна. – Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2011. – 21 с.

12. Соколова І.В. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу / І.В. Соколова // Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: наук. пр. / за матер. Першої Всеукр. наук.- практ. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»; авт.. кол.: В.Г. Кремень, О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, В.О. Огневюк, В.М.Ткаченко, П.Ю. Саух, Д.І. Дзвінчук, С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К.: Київ. ун –т ім. Б.Грінченка, 2011. – С. 137 – 148.
13. Федюнина С.М. Концептуальные основания и условия мультикультурализма в современном российском обществе: Автореферат ... докт. соц. наук [Текст] / С.М. Федюнина. – Саратов, 2007.
14. Хупсарокова А.М. Содержание поликультурной компетентности педагога [Электронный ресурс] / А.М. Хупсарокова // Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2008-1.html>. Заглавие с экрана. Доступ свободный. (0,5 п.л.)
15. Bean R. The Effectiveness of Cross-Cultural Training in the Australian Context. - Cultural Diversity Services Pty Ltd., Department of Immigration and Multicultural Affairs on behalf of the Joint Commonwealth, State and Territory Research Advisory Committee, November 2006. – 17 p.
16. Fitzsimons P., Haynes B. The Politics of Teacher Competence / Patrick Fitzsimons, Bruce Haynes (New Zealand, Australia) // Change: Transformations in education. – Vol.1 - # 1. – May 1998. – P. – 98 – 108.
17. Gonzales B.E.M., Torrico M.G-C., Lepe E.M. Transmigrant families: intercultural and bilingual competences development // E.M. Gonzales Barea, M.G-C. Torrico, E.M. Lepe/ Globalisation, Societies and Education. – 2010. – Vol 8. - № 3. – P. 429 – 442.
18. Heyl John D., McCarthy Jo Ann. International Education and Teacher Preparation in the U.S. Presentation at the national conference “Global Challenges and U.S. Higher Education National Needs and Policy Implications” Duke University, USA, January 24, 2003. – 20 p.

19. Klees S. School choice international: exploring public-private partnerships // Steve Klees // Globalisation, Societies and Education. – 2010. – Vol 8. - № 1. – P. 159 – 163.
20. Leeman Y., Ledoux G. Preparing teachers for intercultural education / Y. Leeman, G. Ledoux // Teaching Education. – 2003. - № 13 (3). – P. 279 – 292.
21. Owens A.. Intercultural awareness and sensitivity in an Australian university: a study of professional practice of university staff. - University of Technology, Sydney. Faculty of Education, 2005. - URI: <http://hdl.handle.net/2100/961>
22. Pence Holly M., Macgillivray Ian K.. The impact of an international field experience on preservice teachers / Holly M. Pence, Ian K. Macgillivray // Teaching and Teacher Education. – № 24. – 2008. – P. 14–25.
23. Reimers F. Educating for Global Competency/ Fernando Reimers. – in International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education. – eds. Joel E. Cohen, Martin B. Malin. – Routledge Press, 2008. – P. 5 – 24.
24. Schneider Ann Imlah. Internationalizing Teacher Education: What can be done? A Research Report On the Undergraduate Training of Secondary School Teachers. 2003. – 66 p.
25. Tellez Kip. What student teachers learn about multicultural education from their cooperating teachers / Kip Tellez // Teaching and Teacher Education. – № 24. – 2008. – P. 43–58.
21. West Charlotte. Internationalization of Teacher Education: Three Case Studies. - Association of International Educators, 2009. – 6 p. This publication is available on the NAFSA Web site at: <http://www.nafsa.org/TeacherEducation>.

ПІСЛЯМОВА

У США, Канаді, Великій Британії й Австралії склалися певні історичні, культурні, соціально-політичні умови, що детермінували необхідність полікультурної освіти. Її становлення відбувалося у результаті усвідомлення неспроможності парадигм асиміляції й етноцентризму, необхідності ефективної адаптації іммігрантів, пошуку шляхів формування багатонаціональної ідентичності, вирішення проблеми етнокультурного багатоманіття у демократичний спосіб.

У другій половині ХХ ст. головною метою полікультурної освіти у досліджуваних країнах виступає створення умов для отримання якісної освіти на всіх рівнях всіма учнями незалежно від расової, етнічної, соціальної, гендерної, культурної, релігійної приналежності, а головним завданням – усунення всіх форм дискримінації, зокрема за расовою ознакою як основного чинника нерівності у суспільстві. Акцент на ідеї расової рівності громадян полікультурного суспільства відрізняє північноамериканське потрактування полікультурної освіти від європейської, в якій на перший план висувається ідея діалогу культур.

Полікультурній освіті Північноамериканських країн та Австралії характерна еволюційна природа. Вона сягає етнічних досліджень афроамериканських науковців кінця ХІХ – початку ХХ ст. і праць щодо між групового навчання, яке набуло статусу полікультурного завдяки спрямованості на проблеми гуманізації відносин між членами однієї етнічної общини, котра має соціальні, економічні, політичні, релігійні, мовні, гендерні й вікові відмінності.

У результаті здійсненого дослідження виявлена стійка тенденція державної політики полікультурної освіти у країнах Північної Америки й Австралії. Політика забезпечена ґрунтовною законодавчою базою. Вона стала відповіддю на запити етнічного різноманіття, вимоги у встановленні рівності освітніх можливостей представників різних етнічних груп,

збереження їх культур, протистояння расовій дискримінації. Мультикультурна освіта визначена законами на всіх рівнях управління: національному, регіональному, локальному. Створено спеціальні державні структури, що здійснюють і контролюють реалізацію відповідної шкільної й вищої освіти.

Державний курс мультикультурної освіти формувався з урахуванням особливостей кожної із країн дослідження. В США він пов'язаний, передусім, з переглядом політики «плавильного котла» й намірами забезпечити культурно-освітні інтереси малих етнічних груп, насамперед, афро- й латиноамериканців. Подібна політика була ініційована протестними рухами етнічних груп. У Канаді політика «культурної мозаїки» розвивається як компроміс між франко- і англomовними провінціями, як відповідь на культурно-освітні потреби «культур спадщини» (автохтонів і малих іммігрантських общин). У канадській політиці виявлені суттєві особливості, спричинені специфікою місцевих культур і мовних ситуацій. В Австралії політика «сім'ї націй» виникла у процесі перегляду ідей, що обґрунтовують монополію англо-австралійської культурної традиції, відмови від жорсткої дискримінації й адаптації аборигенів, а також збільшені імміграції із країн Азії.

США, Канада й Австралія довгий час, переважно до середини минулого століття, орієнтувалися на ідеї розчинення у соціуму малих соціокультурних груп через запровадження стратегії монокультурної освіти, ідеї котрої сформульовані у концепціях асиміляції й етноцентризму. Вивчення цих концепцій дозволило виділити низку основних притаманних їх установок, зокрема:

- зневажання культурного різноманіття студентів;
- співвідношення змісту освіти, системи перевірки знань, мови викладання, способів інтелектуального й морального виховання, стиля навчання з традиціями виключно домінуючої культури;
- ігнорування культурного внеску малих субкультур;

- спроби замовчування міжкультурних конфліктів у галузі освіти;
- відмова визнавати вплив тієї чи іншої соціокультурної ідентичності студентів і викладачів на хід й результати навчального процесу;
- надання педагогам авторитарного статусу;
- провокування стану тривоги й дискомфорту для студентів із малих етнокультурних груп;
- негативне ставлення до можливостей оволодіння якісною освітою представниками меншин.

Ідеї полікультурної освіти в США, Канаді й Австралії зародилися в руслі певних філософських, психологічних, педагогічних й антропологічних концепцій, провідними положеннями котрих були ідеї рівності у здобутті освіти, демократизації суспільства й освіти, толерантності, прийняття й розуміння інших культур, діалогу культур, демократизації культурної політики тощо. Зокрема, теоретичну і методологічну основу полікультурної освіти в США складають:

- 1) філософські ідеї про важливість збереження унікальності кожної культури, необхідності обміну культурними досягненнями як умови розвитку народів (І.Г.Гердер),
- 2) ідеї культурної антропології про множинність культур (М. Херсковиць),
- 3) діалогова концепція П. Фрейра,
- 4) концепції сприйняття стереотипів (Г. Теджфел) та етнічної ідентичності в міжетнічній взаємодії (Д. Беррі, М.Плізент),
- 5) ідеї культурно-історичної психології про провідну роль соціокультурного оточення у формуванні й розвитку особистості (Л.Виготський, Дж.Брунер),
- 6) ідеї міжгрупового навчання з подолання міжнаціональної та міжрелігійної ворожнечі (М.Гудмен, О.Клінберг) та міжкультурного авчання про культури різних етнічних груп, що населяють США, Канаду (В.Делорія, М.Гаміо),

7) дослідження в галузі антирасистської освіти (С.Ніето, М.Файн).

У процесі визначення понять, цілей, змісту мультикультурної освіти у досліджуваних країнах існує широке різноманіття концепцій і підходів. Загальновизнаної концепції й донині не існує. Популярна точка зору про небажаність такої універсальної концепції і прокламує теоретичне і практичне рішення питань полікультурної освіти відповідно до конкретних навчальних закладів і ситуацій. Відсутність універсального підходу до визначення полікультурної освіти серед учених підтверджує його багатоаспектний характер, котрий прослідковується у таких напрямках:

- описово-прескриптивний, в межах якого представлено опис етнокультурного різноманіття досліджуваних країн і запропоновано варіанти задоволення освітніх потреб учнів різних етнічних й культурних груп;
- діяльнісно-реформаційний, що передбачає внесення змін до освітньої системи з метою правового закріплення нових відносин у суспільстві, основаних на визнанні цінності всіх етнічних і культурних груп, що населяють США, Канаду й Австралію;
- процесуальному, котрий підкреслює неперервний характер полікультурної освіти, що не дозволяє зводити його лише до окремого курсу чи навчальної програми.

Враховуючи усі зазначені підходи, ми потрактуємо *полікультурну освіту* як:

- 1) особливий тип мислення, оснований на ідеях свободи, справедливості, рівності;
- 2) освітню реформу, спрямовану на трансформацію традиційних освітніх систем для відповідності інтересам, освітнім потребам і можливостям учнів і студентів незалежно від їх расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності;

3) міждисциплінарний процес, що наскрізно пронизує зміст усіх дисциплін навчальної програми, методи й стратегії навчання, взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного середовища;

4) процес залучення студентів до світової культури через поступове засвоєння знань про рідну, загальнонаціональну й загальнолюдську культури;

5) формування міжкультурної компетентності – толерантного ставлення до культурних розбіжностей, тобто якостей, необхідних для життя у полікультурному світі.

До основних змістових характеристик полікультурної освіти відносяться: її антирасистська спрямованість, обов'язковість для студентів усіх етнокультурних груп, націленість на досягнення соціальної справедливості, неперервність і динамічність, трансформаційна природа, оскільки полікультурна освіта дозволяє людині вийти за межі власного культурного досвіду, передає етнокультурні знання, забезпечує взаємодію з представниками різних культур, виховує громадянську відповідальність і політичну активність для втілення ідеалів демократичного суспільства.

У досліджуваних англomовних країнах розвиток системи полікультурної освіти здійснюється за багатьма напрямками, насамперед:

1) проникнення в усі сфери основних форм соціального життя, що розширює можливості індивіда (громадянську, професійну, сімейну, особистісну),

2) переосмислення значення полікультурної освіти у суспільстві (перехід від од вимірного потрактування полікультурної освіти як окремої навчальної програми до асоціації його зі світоглядом й особливою поведінкою),

3) визнання полікультурної освіти як провідного напрямку освітньої політики країн,

4) збільшення представників інокультур серед студентів і викладачів, адміністрації вищих навчальних закладів,

5) посилення уваги до сфери педагогічної освіти (формування у студентів – майбутніх учителів міжкультурної компетентності, що передбачає, зокрема, уміння віднаходити користь у культурному різноманітті).

У США, Канаді й Австралії зроблені спроби виявлення умов успішної полікультурної освіти. Ключовою умовою розглядається системна трансформація всіх компонентів навчального процесу. Підтримується всеохоплюючий підхід мультикультурної трансформації, сутність якого полягає у зміні змісту, методів навчання, створенні мультикультурного освітнього середовища. Зміни передбачають і модифікацію концепції освіти й, насамперед, відмову від монокультурної орієнтації у навчанні й вихованні, що основана на культурних нормах євроцентризму. У таких спосіб, головною умовою ефективної мультикультурної освіти розглядається знищення будь-якого прояву дискримінації у навчальному закладі.

Важливими умовами, що гарантують виконання американськими, канадськими й австралійськими навчальними закладами вимог полікультурної освіти визначено:

- державне фінансування навчальних закладів за відмову від дискримінаційної політики;
- адміністративні заходи з забезпечення рівності освітніх можливостей;
- десегрегація навчальних закладів;
- уведення освітніх програм із вивчення різних мов і культур.

Основні *практичні рекомендації* зарубіжних учених із запровадження полікультурної освіти у навчальний процес включають такі аспекти:

1) інтеграція змісту, що передбачає вміння учителя добирати із матеріалів етнічного характеру приклади, котрі роз'яснюють студентам ключові поняття, теорії й концепції конкретної дисципліни;

2) процес конструювання знання, що допомагає дізнатися про вплив стереотипів і упереджень всередині конкретної дисципліни на процес

побудови знання цієї дисципліни. Цей аспект включає чотири підходи до аналізу інформації етнічного характеру і способу її включення у зміст навчальної дисципліни:

- контрибуційний й адитивний підходи, котрі не торкаються структури й мети основної програми. У першому випадку інтеграція етнічного компоненту відбувається на рівні окремих особистостей, елементів культури чи знаменних подій в історії народу, а у другому – доповнюється уведенням спецкурсів чи розділів етнічного змісту;
- трансформаційний підхід і підхід «соціальних дій», у межах яких цілі і структура основної програми суттєво трансформуються. У першому випадку студенти отримують можливість побачити історичні події не лише представниками титульної нації, але й інших етнічних груп, а у другому – вчать приймати соціальній політичні рішення в межах теми навчання;

3) усунення упереджень – охоплює дослідження, що стосуються методів і прийомів, котрі використовує вчитель для виховання в учнів позитивного ставлення до різних расових, етнічних і культурних груп;

4) педагогіка рівності – акцентує уміння вчителя використовувати культурні особливості дитини в якості переваг, а не недоліків;

5) шкільна культура і соціальна структура – актуалізує питання про тісний взаємозв'язок навчальних досягнень й очікувань учителя від своїх учнів.

Прибічники мультикультурної освіти надають особливого значення використанню навчальних планів і методів навчання, спрямованих на розкриття унікального потенціалу кожного учня. Такий особистісно-орієнтований підхід відображено у низці методик, а саме:

- «навчання через співробітництво» (partnership learning);
- «навчання через зацікавленість» (relational teaching);
- «цілісне мовлення», тобто залучення до навчальної діяльності через власний досвід.

Встановлюються нові вимоги до навчальних планів. Вони мають будуватися на міждисциплінарному аналізі, критично відображати факти і події, враховувати попередньо набутий досвід студентів, бути гнучкими й відповідними реаліям суспільного розвитку. Великого значення надається міждисциплінарному підходові у викладанні, котрий дозволяє зосередити увагу навколо основоположних понять мультикультурного навчання.

У США, Канаді й Австралії популярними є роздуми про недоцільність обмеження полікультурної освіти рамками формального навчального плану й навчального закладу. Воно має здійснюватися у тісному співробітництві з недержавними, професійними й громадськими організаціями.

Особлива роль у реалізації полікультурної освіти у цих англомовних країнах відводиться педагогічному персоналу навчальних закладів. Педагогічні ВНЗ спрямовані на підготовку вчителя з розвиненою міжкультурною компетентністю як складової його професійної компетентності, здатного працювати у поліетнічному, мультикультурному суспільстві. Полікультурна педагогічна освіта висуває низку вимог до вчителя, що засвідчуватиме сформованість його міжкультурної компетентності, насамперед:

- знання етнографії,
- створення власної культурної ідентичності,
- подолання етнокультурних стереотипів і упереджень,
- високі очікування від школярів,
- уміння інтегрувати ідеї мультикультуралізму в зміст навчального плану,
- уміння створювати толерантні відносини з учнями й колегами.

Цілепокладання у стратегії педагогічної освіти базуються на підготовці вчителя, для якого ідеї мультикультурної освіти є його переконаннями, котрі сприяють успішному виконанню професійних завдань в поліетнічному, багатокультурному середовищі. Таке ціле покладання має спровокувати системні структурні перетворення у ВНЗ педагогічного профілю та

педагогічних факультетах університетів. Природа подібних змін має відобразитися в усіх компонентах навчального процесу. ВНЗ змінюють навчальні стратегії і програми з метою задоволення потреб студентів із різноманітних етнокультурних груп, підготовки фахівців, котрі ефективно працюватимуть у багатокультурному соціумі. Процес набуття знання за мультикультурним підходом у ВНЗ передбачає визнання різних способів пізнання, типів інтелекту студентів тощо. Акцентується на комунікації, врахуванні різних точок зору.

В якості необхідних компонентів змісту професійної підготовки педагога для роботи у полікультурному навчальному закладі є такі: різноманітність навчального середовища, ідеологія суспільства, полікультурна грамотність педагога, педагогічна практика, пріоритетність полікультурних питань відносно загальних педагогічних завдань. Полікультурні концепції підготовки вчителів об'єднує ідея відмови від традиційного уявлення про сутність навчальних закладів Північної Америки – підтримувати вихідну євроцентриську спрямованість освіти. Результатом полікультурної підготовки вчителя має виступати культурно-компетентний фахівець в галузі освіти зі сформованою міжкультурною компетентністю, який характеризується знаннями про культуру свого народу, усвідомленням культурної ідентичності, здатністю допомогти учням у визначенні їх культурної ідентичності, знаннями етнопсихологічних й індивідуальних особливостей кожної дитини й умінням використовувати ці розбіжності в якості переваг учнів, здатністю критичного мислення, вмінням грамотно підключати до участі у навчально-виховному процесі общину, створювати й підтримувати толерантну атмосферу у шкільному класі.

Накопичений у США, Канаді, Австралії **теоретичний і практичний досвід** у галузі інтеграції полікультурної освіти у підготовку вчителів можуть бути корисним вітчизняній науці при подальшій розробці теорії полікультурної освіти, застосовуватися у реформуванні системи педагогічної освіти з урахуванням принципу мультикультуралізму. Нині полікультурна

освіта в Україні розглядається, переважно, як доповнення до традиційного змісту шляхом включення у нього окремих визначених тем, розділів або спецкурсів, що відповідає контрибуційному та адитивному підходам, розробленим в американській педагогіці. Вони є необхідними послідовними етапами трансформації навчальних програм з урахуванням цілей і завдань полікультурної освіти. У подальшій роботі над змістом освіти практично корисні трансформаційний підхід і підхід «соціальних дій» для здійснення переходу від простого наповнення навчальних програм етнічним матеріалом до складніших трансформацій з позиції полікультурної освіти.

У реаліях полікультурної освіти США, Канади, Австралії, котрі мають **практичний інтерес для вітчизняної науки й практики**, можна виокремити такі загальні характеристики:

- відображення ідей етнокультурного багатоманіття у навчальних планах і змісті навчальних предметів;
- міждисциплінарний підхід у побудові навчальних планів і вивченні основних концептів мультикультурності;
- підготовка студентів до активної участі у житті суспільства, вирішення соціальних проблем, розвитку критичного й креативного мислення;
- врахування особливостей культури і стиля мислення студентів;
- виявлення і засудження расизму й дискримінації;
- співробітництво з громадою;
- створення у навчальних закладах комфортного клімату взаєморозуміння, підтримки всіх етнічних груп.

Заслужують на увагу українських педагогів низка методів і форм відповідної педагогічної діяльності:

- розробка механізмів запровадження мультикультурної освіти на всіх рівнях організації навчально-освітнього процесу;

- формування критеріїв відповідності навчальних закладів вимогам мультикультуралізму, відображених у документації, процедурах оцінки діяльності навчального закладу;
- психологічний і етнографічний аналіз навчального середовища;
- виявлення й усунення в навчальному середовищі дискримінації на етнокультурному ґрунті;
- організація служб підтримки представників різних етнічних груп в межах навчальних закладів;
- аналіз навчальних планів, змісту предметів, підручників з точки зору відображення в них ідей мультикультуралізму, інтеграція ідей мультикультурної освіти у зміст навчальних дисциплін;
- розробка й використання методів навчання, орієнтованих на культурне багатоманіття навчального середовища;
- виховання критичного мислення, підготовка учнів до вирішення проблем мультикультуралізму;
- організація зв'язків навчальних закладів з іншими структурами з метою спільної реалізації мультикультурної освіти;
- запровадження програм підготовки вчителів як посередників між субкультурами й організаторами міжкультурної комунікації.