МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ТІЩЕНКО ОЛЕНА МИКОЛАЇВНА

УДК 378.091.2:793.3-051-047.22

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

13.00.04 теорія і методика професійної освіти
01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело

_____ О. М. Тіщенко

Науковий керівник: **Юр'єва Катерина Анатоліївна,** доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і технологій дошкільної освіти та мистецьких дисциплін, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Харків – 2020

АНОТАЦІЯ

Тіщенко О. М. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди; Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет». – Слов'янськ, 2020.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання актуальної проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії, що виявляється в обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов формування досліджуваної компетентності в освітньому середовищі педагогічного університету.

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми дисертації, сформульовано об'єкт, предмет, мету і завдання дослідження, визначено його методи, розкрито наукову новизну і практичну значущість, викладено інформацію про апробацію і впровадження результатів дослідження.

У першому розділі – **«Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії як психолого-педагогічна проблема»** – на основі вивчення документів ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, інших міжнародних організацій, нормативних і концептуальних документів, що регламентують функціонування системи освіти України, праць із філософії освіти, психології, педагогіки окреслено міжнародний і національний контекст проблеми формування міжкультурної компетентності вчителя; розкрито її суть і структуру.

Здійснено огляд історії становлення і розвитку концепцій мультикультурної та міжкультурної освіти, їх особливостей. Схарактеризовано роль мультикультурної та міжкультурної освіти в сучасному суспільстві, якому притаманне культурне різноманіття; проаналізовано низку міжнародних і національних документів, які накреслюють мету, принципи, зміст, механізми

освіти, спрямованої на забезпечення підготовки молодого покоління до життя й ефективного функціонування в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства. Зроблено наголос на особливій ролі педагога і необхідності його підготовки для вирішення завдань міжкультурної освіти.

Сформульовано для цілей дослідження визначення міжкультурної компетентності вчителя, в якому вбачаємо *динамічне інтегративне особистісно-професійне новоутворення, результат професійної підготовки, що забезпечує вчителеві здатність до ефективної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства та освітнього середовища*. Обрано трикомпонентну структуру міжкультурної компетентності вчителя, що охоплює особистісно-афективний, когнітивний і процесуальний складники.

У другому розділі – **«Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету»** – схарактеризовано особливості і сучасні підходи до підготовки майбутніх учителів хореографії в педагогічному університеті; розкрито критерії і показники сформованості й, виходячи з цього, теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування в них міжкультурної компетентності.

З’ясовано, що в зарубіжній і вітчизняній хореографічній освіті, зокрема, в підготовці вчителів хореографії, сформувались і паралельно реалізуються низка специфічних для цього напряму мистецької освіти сучасних підходів. З-поміж іншого, це: цілісний, рефлексивний, анатомічний (біомеханічний), соматичний (кінестезичний), асоціативний, музично-ритмічний (евритмічний), взаємозв’язку танцювального мистецтва і танцювальної педагогіки, інтеграції мистецтв і нових технологій у хореографічній освіті, терапевтичний тощо.

Визначено критерії сформованості складників міжкультурної компетентності майбутнього вчителя хореографії: для *особистісно-афективного* складника це міжкультурна толерантність, зацікавленість у пізнанні різних культур, прагнення до рівноправної співпраці з представниками різних культур, сприйняття ситуацій, які виникають у процесі міжкультурної взаємодії, як особистісно значущих; для *когнітивного* складника – знання теоретичних основ і

методики міжкультурної освіти; про етнічне, мовне, культурне, конфесійне різноманіття населення України; основних рис культури різних народів, представники яких мешкають в Україні; особливостей народної хореографії і традиційного костюму різних народів; особливостей різних стилів сучасного танцю; особливостей невербальної комунікації різних народів; для *процесуального* складника – уміння працювати з багатокультурним дитячим колективом та індивідуально – з дітьми-представниками різних культур, співпрацювати з багатокультурним соціальним оточенням.

Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету: **1)** розроблення інтегрованого міжкультурного і міждисциплінарного змісту освіти, що реалізується в аудиторній та позааудиторній навчально-пізнавальній, науково-дослідницькій, художньо-творчій діяльності, практичній підготовці майбутніх учителів хореографії; **2)** застосування інтерактивних, ігрових, тренінгових та дослідницьких форм і методів роботи для забезпечення пріоритетності формування особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії; **3)** активне використання потенціалу міжнародного контингенту студентів педагогічного університету, створення середовища міжкультурного спілкування для забезпечення майбутнім учителям хореографії можливості набуття досвіду комунікації з представниками різних культур.

Третій розділ – «**Експериментальна перевірка педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в педагогічному університеті»** – присвячено висвітленню ходу варіативної перевірки теоретично обґрунтованих педагогічних умов, аналізу результатів педагогічного експерименту.

На констатувальному етапі виявлено, що більшість учасників експерименту демонструють початковий рівень сформованості всіх складників досліджуваної компетентності, найменше – оптимальний рівень. При цьому виявлені розбіжності в рівнях сформованості складників міжкультурної компетентності між

експериментальними і контрольними групами не є статистично значущими. На формувальному етапі експерименту учасники експериментальних груп брали участь у варіативному впровадженні обґрунтованих педагогічних умов формування міжкультурної компетентності. Перший варіант (група E_1) передбачав упровадження перших двох педагогічних умов. У другому варіанті (група E_2) до цих двох додавалася третя педагогічна умова – створення в педагогічному університеті середовища міжкультурного спілкування. У контрольних групах навчання відбувалося в стандартному режимі.

Виявлено на основі зіставлення отриманих на контрольному етапі педагогічного експерименту результатів, їх кількісного та якісного аналізу, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії сприяла суттєвим статистично значущим позитивним змінам у рівнях сформованості складників досліджуваної компетентності.

У цілому кількість студентів з достатнім рівнем сформованості особистісно-афективного складника досліджуваної компетентності збільшилась на 11,4% в експериментальній і на 4,8% у контрольній групі, з оптимальним рівнем сформованості – на 20% в експериментальній і 5% в контрольній групі. Кількість студентів з достатнім рівнем сформованості когнітивного складника зменшилась на 5,7% в експериментальній групі (за рахунок переходу більшого числа студентів з достатнього на оптимальний рівень, ніж з початкового на достатній) і збільшилась на 6,6% в контрольній; кількість студентів з оптимальним рівнем зросла на 18,6% в експериментальній і лише на 1,6% в контрольній. Щодо процесуального складника досліджуваної компетентності динаміка за достатнім рівнем сформованості склала -2,9% в експериментальній і 9,9% в контрольній групі; за оптимальним рівнем відзначено позитивну динаміку на рівні 20,0% в експериментальній і 1,6% в контрольній групі.

Аналіз результатів експериментального дослідження засвідчив дієвість виявлених педагогічних умов та уможливив висновок, що найбільш ефективною є комплексна реалізація одночасно всіх трьох педагогічних умов.

Виявлено високу дієвість інноваційних методів навчально-пізнавальної роботи, а саме: інтерактивно-ігрових з елементами тренінгу толерантності, широкого залучення мультимедійних ресурсів, пошукових методів, як-от «розшифрування відеозаписів». Модифіковано з метою наближення до специфіки професійної підготовки майбутніх учителів хореографії та впроваджено в освітній процес оновлену інтерактивну методику «Жива Бібліотека».

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що

– *уперше*: виявлено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії: 1) розроблення інтегрованого міжкультурного і міждисциплінарного змісту освіти, що реалізується в аудиторній та позааудиторній навчально-пізнавальній, науково-дослідницькій, художньо-творчій діяльності, практичній підготовці майбутніх учителів хореографії; 2) застосування інтерактивних, ігрових, тренінгових та дослідницьких форм і методів роботи для забезпечення пріоритетності формування особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії; 3) активне використання потенціалу міжнародного контингенту студентів педагогічного університету, створення середовища міжкультурного спілкування для забезпечення майбутнім учителям хореографії можливості набуття досвіду спілкування з представниками різних культур;

– розроблено на основі виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов модель формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету, яка містить *концептуально-цільовий* (мета, підходи, принципи), *організаційно-змістовий* (педагогічні умови й етапи (пропедевтичний, активно-пізнавальний, вдосконалення та творчої самореалізації) формування міжкультурної компетентності), *діагностичний* (критерії, рівні (початковий, достатній, оптимальний) сформованості особистісно-афективного, когнітивного та процесуального складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії) блоки;

– *уточнено:* сутність міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії (динамічне інтегративне особистісно-професійне новоутворення, результат професійної підготовки, що забезпечує вчителеві здатність до ефективної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства та освітнього середовища), структуру (особистісно-афективний, когнітивний, процесуальний складники) та критерії сформованості її складників; специфіку міжкультурної компетентності вчителів хореографії (акцент на пізнанні особливостей невербального спілкування в різних культурах), зумовлену природою хореографії як мистецтва, в якому засобами виразності є пластика тіла, рухи, міміка, жести;

– *набули подальшого розвитку* наукові уявлення про організаційні форми, методи і прийоми формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету.

Практичне значення одержаних результатів полягає в їх достатній готовності до впровадження в систему професійної підготовки вчителів хореографії. Розроблене науково-методичне забезпечення формування міжкультурної компетентності відображено у навчально-методичних посібниках «Навчально-методичний посібник з тестових завдань для студентів спеціальності „Хореографія” (денна та заочна форми навчання)», «Методика роботи з хореографічним колективом : Основи курсу», навчально-методичному комплексі спецкурсу «Міжкультурна компетентність учителя хореографії» (навчальна та робоча програми дисципліни, опорний конспект, матеріали до семінарсько-практичних занять, матеріали для вимірювання навчальних досягнень студентів, завдання для самостійної роботи, тематика рефератів, бібліографічні покажчики, добірки рекомендованих інформаційних ресурсів з мережі Internet тощо).

Матеріали дисертації і навчально-методичні посібники, навчально-методичний комплекс можуть бути використані в системах вищої та неперервної педагогічної освіти в процесі викладання навчальних курсів педагогіки, історії педагогіки, методик викладання, методики виховної роботи, психології, дисциплін художньо-естетичного циклу тощо; в організації науково-

дослідницької діяльності студентів (з-поміж іншого, при виконанні курсових і магістерських досліджень); у процесі педагогічних практик студентів; в організації спільної роботи закладів освіти з громадськими організаціями національних меншин; у закладах загальної середньої та мистецької освіти. Розроблені й теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування міжкультурної компетентності можуть бути адаптовані для професійної підготовки вчителів і вихователів різних фахів.

Ключові слова: майбутній учитель хореографії, компетентність, міжкультурна компетентність учителя, освітнє середовище педагогічного університету, педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у провідних фахових виданнях України та виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз:

1. Тіщенко О. М. Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць* / редкол. : І. Ф. Прокопенко та ін. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. Вип. 50. С. 57–71. (*Index Copernicus, ERIH PLUS*)

2. Тіщенко О. М. Міжкультурна компетентність учителя хореографії: структура та шляхи формування. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць* / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. Вип. 43. С. 227–238. (*Index Copernicus*)

3. Тіщенко О. М., Юр'єва К. А. Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць* / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. Вип. 42. С. 169–183. (*Index Copernicus)*

4. Тіщенко О. М. Сутність полікультурного виховання у вітчизняній педагогічній думці. *Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць* / за заг. ред. член-кор. НАПН України А.В. Троцко. Харків : ХНПУ, 2013. Вип. 33. С. 210–220.

5. Тіщенко О. М. Проблеми освіти на Україні: культурологічні і аксіологічні тенденції. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2012. Вип. 10. С. 291–295.

6. Тіщенко О. М. Вплив інновацій на розвиток освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : Науковий журнал*. 2012. № 4 (22). С. 72–79.

7. Тіщенко О. М. Сучасні інноваційні цінності в освіті. *Педагогічний альманах : зб. наук. праць*. Херсон : Південноукр. регіональний ін-т післядипломної освіти пед. кадрів, 2011. Вип. 11. С. 30–34.

8. Тіщенко О. М. Обрядовий танець як креативна форма репертуару хореографічного шкільного колективу. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Херсон : Вид-во ХДУ, 2011. Вип. 58. Ч. 2. С. 268–271.

9. Тіщенко О. М. Деякі підходи до бачення формули творчості в освіті. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) : зб. наук. праць* / голов. ред. д-р пед. наук, професор Курило В. С. Луганськ : Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2009. № 7 (170) квітень. С. 81–85.

Статті в інших періодичних виданнях:

10. Тіщенко О. М. Виховні можливості обрядового сценічного танцю. *Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць* / за заг. ред. член-кор. АПН України А.В. Троцко. Харків : ХНПУ, 2008. Вип. 22. С. 164–170.

11. Тіщенко О. М. Основні напрями гуманістичної педагогіки у зрізах громадянського виховання. *Вісник Прикарпатського університету : Педагогіка* / ред. С. М. Возняк. Івано-Франківськ, 2008. Вип. XXIV. С. 156–164.

12. Тіщенко О. М. Обрядовий танець як фактор соціалізації школяра. *Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць* / за ред. член-кор. АПН України А. В. Троцко. Харків : [б. в.], 2009. Вип. 24. С. 161–167.

13. Тіщенко О. М. Соціально-гуманістичні взаємини людини з людиною в історії українського суспільства. *Таврический экономический журнал*. 2010. № 4. С. 16-19.

Навчально-методичні посібники:

14. Тіщенко О. М., Волчукова В. М., Бугаєць Н. А., Ліманська О. В. Методика роботи з хореографічним колективом : Основи курсу. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. 326 с.

15. Тіщенко О. М. Волчукова В. М, Косиченко В. А. Ліманська О. В. та ін. Навчально-методичний посібник з тестових завдань для студентів спеціальності „Хореографія” (денна та заочна форми навчання). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2010. 165 с.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

16. Тіщенко О. М. Критерії і рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених (11–12 травня 2017 року, м. Харків)* / ред. кол.: Андрущенко О. А. (гол. ред.) та ін. Харків : ХНПУ, 2017. С. 81-85.

17. Тіщенко О. М., Юр’єва К. А. Міжкультурна компетентність учителя в нових стандартах вищої освіти. *Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених (11–12 травня 2016 року, м. Харків)* / ред. кол.: Прокопенко І. Ф. (гол. ред.) та ін. Харків : ХНПУ, 2016. С. 61–64.

18. Тіщенко О. М. Особенности профессиональной компетентности учителя хореографии в современных условиях. *Актуальные научные исследования в современном мире : Материалы III Междунар. научно-практ. инт.-конф. 25–26 июля 2015 г., Переяслав-Хмельницкий*. Переяслав-Хмельницкий : [б.и.], 2015. Вып. 3, ч. 1. С. 65–69.

19. Тіщенко О. М. Історичний аспект полікультурної освіти. *Матеріали X науково-практичної конференції молодих учених „Методологія сучасних наукових досліджень" (24–25 жовтня 2013р., м. Харків)* / За заг. ред. голови ради молодих учених, канд. пед. наук, доц. К. А. Юр'євої. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2013. С. 95–97.

20. Тіщенко О. М. Основні проблеми полікультурної освіти в сучасному суспільстві. *Матеріали IX науково-практичної конференції молодих учених „Методологія сучасних наукових досліджень" (25–26 жовтня 2012 р., м. Харків)* / За заг. ред. голови ради молодих учених, канд. пед. наук, доц. К. А. Юр'євої. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. С. 69–60.

21. Тіщенко О. М. Питання полікультурного виховання в освітньо-виховному процесі. *Актуальні проблеми сучасної мистецької освіти в умовах європейської інтеграції: хореографічне та музичне мистецтво* : *Матеріали наук.-практ. конф. „Актуальні проблеми сучасної мистецької освіти в умовах європейської інтеграції: хореографічне та музичне мистецтво", 12–14 квітня 2011 р., м. Харків*. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. С. 37–40.

22. Тіщенко О. М. Діалог як засіб актуалізації полікультурної освіти. *Матеріали восьмої Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. „Сучасний соціокультурний простір 2011". 22-24 вересня 2011 року*. Севастополь : Міжнародне товариство прав людини ТОВ „ТК Меганом", 2011. С. 78–84.

23. Тіщенко О. М. Козацька педагогічна культура у часовому вимірі. *Матеріали Всеук. наук.-практ. конф. „Українська культура та ментальність: самобутність в умовах глобалізації". 12–14.02.2010, Сімферополь–Ялта*. Сімферополь : Кримський ін-т бізнесу; Консалтингово-конфліктологічний центр; Центр розвитку освіти, науки та інновацій, 2010. С. 77-80.

ABSTRACT

Tishchenko O. M. The formation of Intercultural Competence of Future Choreography Teachers in the University Educational Environment.

Thesis for the scientific degree of the Candidate of Pedagogic Sciences, speciality 13.00.04 – Theory and Methods of Vocational Training. – H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University; State Higher Educational Establishment "Donbass State Pedagogical University". – Slavyansk, 2020.

The theoretical generalization and practical solution of the actual problem of intercultural competence formation of future teachers of choreography is carried out in the dissertation, which is shown in objectives and experimental check of pedagogical conditions of researched competence formation in the educational environment of Pedagogical University.

The **introduction** substantiates the relevance of the dissertation topic, formulates the object, subject, purpose and objectives of the study, defines its methods, reveals the scientific novelty and practical significance, provides information on testing and implementation of research results.

The first section **"Formation of intercultural competence of future choreography teachers as a psychological and pedagogical problem"** based on the study of the UN, the UNESCO, Council of Europe, other international organizations, normative and conceptual documents governing the functioning of Ukraine's education system, works on educational philosophy, psychology, pedagogy outlines the international and national context of the problem of forming intercultural competence of teachers; its essence and structure are revealed.

The review of the history of formation and development of the concepts of multicultural and intercultural education, their features is carried out. The role of multicultural and intercultural education in modern society, which is incidental to cultural diversity is charactarised; analyzed a number of international and national documents that outline the purpose, principles, content, mechanisms of education aimed at preparing the younger generation for life and effective functioning in the cultural

diversity of modern society. The special role of a teacher and a need for his training to solve problems of intercultural education is emphasized.

The definition of intercultural competence of a teacher is formulated for the purposes of research, in which we see a *dynamic integrative personal-professional new formation, the result of professional training, which provides teachers with the ability to effective professional activity in the cultural diversity of modern society and educational environment*. The three-component structure of intercultural competence of the teacher is chosen, which covers the personal-affective, cognitive and procedural components.

The second section **"Pedagogical Conditions for the Formation of Intercultural Competence of Future Choreography Teachers in the Educational Environment of the University"** describes the features and modern approaches to the training of future choreography teachers at the Pedagogical University; the criteria and indicators of formation are revealed and based on this, the pedagogical conditions of formation of intercultural competence in them are theoretically substantiated.

It was found that in foreign and domestic choreographic education in particular, the training of choreography teachers a number of modern approaches specific to this area of art education have been formed and are being implemented in parallel. Among other things, these are: holistic, reflexive, anatomical (biomechanical), somatic (kinesthetic), associative, musical-rhythmic (eurythmic), the interconnection of dance art and dance pedagogy, the integration of arts and new technologies in choreographic education, therapeutic, etc.

The criteria for the formation of the studied competence components are specified. For the *personality-affective* component there are intercultural tolerance, interest in learning about different cultures, the desire for equal cooperation with representatives of different cultures, the perception of situations that arise in the process of intercultural interaction as personally significant, for *cognitive* there are knowledge of theoretical foundations and methods of intercultural education, knowledge of ethnic, linguistic, cultural, religious diversity of the Ukraine population and the main features of the culture of peoples living in Ukraine, knowledge of folk choreography and nonverbal communication, traditional costumes of different peoples, and features of

different styles of modern dance, for *procedural* there are the ability to conduct choreographic work with a multicultural children's team, to work individually with children who are representatives of different cultures, to cooperate with a multicultural social environment.

The pedagogical conditions of formation of intercultural competence of future choreography teachers in the educational environment of the university are theoretically substantiated: **1)** development of integrated intercultural and interdisciplinary content of education, which is realized in a classroom and extracurricular educational-cognitive, research, artistic-creative activity, practical training of future teachers of choreography; **2)** the use of interactive, training, game and research forms and methods of work to ensure the priority of forming a personal-affective component of intercultural competence of future choreography teachers; **3)** active use of the potential of the international contingent of students of the Pedagogical University, creating an environment of intercultural communication to provide future teachers of choreography the opportunity to gain experience in communication with representatives of different cultures.

The third section **"Experimental Testing of Pedagogical Conditions for the Formation of Intercultural Competence of Future Choreography Teachers at the Pedagogical University"** is devoted to highlighting the course of variable testing of theoretically substantiated pedagogical conditions, analysis of the results of pedagogical experiment.

At the ascertaining stage it was found that most of the participants of the experiment demonstrate the initial level of formation of all components of the studied competence, the least – the optimal level. The differences in the levels of formation of the components of intercultural competence between the experimental and control groups are not statistically significant. At the formative stage of the experiment, the participants of the experimental groups participated in the variable implementation of reasonable pedagogical conditions for the formation of intercultural competence. The first option (group E_1) provided for the introduction of the first two pedagogical conditions. In the second option (group E_2) the third pedagogical condition was added to

these two – creation in the Pedagogical University the environment of intercultural communication. In the control groups, training took place in the standard mode.

It was revealed on the basis of comparison of the results obtained at the control stage of the pedagogical experiment, their quantitative and qualitative analysis that the implementation of reasonable pedagogical conditions for the formation of intercultural competence of future choreography teachers contributed to significant statistically valued positive changes in the levels of competence.

In general, the number of students with a sufficient level of formation of personal-affective component of the studied competence increased by 11.4% in the experimental and 4.8% in the control group, with the optimal level of formation – by 20% in the experimental and 5% in the control group. The number of students with a sufficient level of cognitive formation decreased by 5.7% in the experimental group (due to the transition of more students from sufficient to optimal level than from primary to sufficient) and increased by 6.6% in the control group; the number of students with the optimal level increased by 18.6% in the experimental group and only 1.6% in the control group. Regarding the procedural component of the studied competence, the dynamics at a sufficient level of formation was 2.9% in the experimental and 9.9% in the control group; at the optimal level, positive dynamics was noted at the level of 20.0% in the experimental group and 1.6% in the control group.

The analysis of the results of the experimental study showed the force to the effectiveness of the identified pedagogical conditions and made it possible to conclude that the most effective is the comprehensive implementation of all three pedagogical conditions simultaneously.

High efficiency of innovative methods of educational and cognitive work was revealed, namely: interactive-game with elements of tolerance training, wide involvement of multimedia resources, search methods, such as “video decoding”. In order to approach the specifics of professional training of future teachers of choreography the updated interactive methodology “Living Library” is modified and introduced into the educational process.

The Scientific Novelty of the Obtained Research Results is that

– first of all: pedagogical conditions for the formation of intercultural competence of future choreography teachers are identified, theoretically substantiated and experimentally tested: 1) development of the integrated intercultural and interdisciplinary content of education, which is realized in classroom and extracurricular educational-cognitive, research, artistic-creative activity, practical training of future teachers of choreography; 2) application of interactive, game, training and research forms and methods of work to ensure the priority of forming a personal-affective component of intercultural competence of future choreography teachers; 3) active use of the potential of the international contingent of students of the Pedagogical University, creation of an environment of intercultural communication to provide future choreography teachers with the opportunity to gain experience of communication with representatives of different cultures;

– the model of formation of intercultural competence of future teachers in the educational environment of pedagogical university is developed on the basis of the revealed and theoretically substantiated pedagogical conditions. It contains *conceptual-target* (purpose, approaches, principles), *organizational-semantic* (pedagogical conditions and stages, improvement and creative self-realization) formation of intercultural competence), *diagnostic* (criteria, levels (initial, sufficient, optimal) formation of personal-affective, cognitive and procedural components of intercultural competence of future teachers of choreography) blocks;

– *specified:* the essence of intercultural competence of future choreography teachers (dynamic integrative personal and professional development, the result of professional training that provides teachers with the ability to effective professional activity in the cultural diversity of modern society and educational environment), its structure (personal-affective, cognitive, procedural components) and criteria for the formation of its components; the specifics of intercultural competence of teachers of choreography (emphasis on knowledge of the peculiarities of nonverbal communication in different cultures), due to the nature of choreography as an art in which the means of expression are expressive body art, movements, facial expressions, gestures;

– *scientific ideas* about organizational forms, methods and techniques of formation of intercultural competence of future choreography teachers in the educational environment of pedagogical university have been *further developed*.

The practical significance of the obtained results lies in their sufficient readiness for introduction into the system of professional training of choreography teachers. The developed scientific and methodological support for the formation of intercultural competence is reflected in the textbooks “Teaching manual for test tasks for students majoring in "Choreography" (full-time and part-time)”, “Methods of working with choreographic team: Basic course”, educational and methodological complex of the special course “Intercultural competence of a choreography teacher” (curriculum and working programs of the discipline, reference syllabus, materials for seminars, practical materials for measuring student achievement, tasks for independent work, topics, bibliographic indexes, selections of recommended Internet resources from the Internet etc).

Dissertation materials and teaching aids, teaching aids can be used in systems of higher and continuing pedagogical education in teaching of pedagogy, history of pedagogy, teaching methods, methods of educational work, psychology, disciplines of artistic and aesthetic cycle, etc; in the organization of research activities of students (among other things, when performing course and master's research); in the process of pedagogical practices of students; in the organization of collaborative work of educational institutions with public organizations of national minorities; in general secondary and art education institutions. Developed and theoretically substantiated pedagogical conditions for the formation of intercultural competence can be adapted for the professional training of teachers and educators of various specialties.

Key words: future choreography teacher, competence, intercultural competence of teacher, educational environment of pedagogical university, pedagogical conditions of formation of intercultural competence of future choreography teachers.

The list of published works

Articles in the scientific professional editions of Ukraine and publications included in the international scientometric bases:

1. Tishchenko O. M. Pedahohichni umovy formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv khoreohrafii v osvitnomu seredovyshchi pedahohichnoho universytetu [Pedagogical conditions of intercultural competence formation in future choreography teachers at educational environment of pedagogical university]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty [Means of educational and research work]: zb. nauk. prats* / redkol. : I. F. Prokopenko ta in. Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2018. Vyp. 50. S. 57–71. (in Ukraine) (*Index Copernicus, ERIH PLUS*)

2. Tishchenko O. M. Mizhkulturna kompetentnist uchytelia khoreohrafii: struktura ta shliakhy formuvannia [Intercultural competence of a choreography teacher: structure and ways of formation]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty [Means of educational and research work]: zb. nauk. prats* / za zah. red. prof. V. I. Yevdokymova i prof. O. M. Mykytiuka ; Khark. nats. ped. un-t imeni H. S. Skovorody. Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2014. Vyp. 43. S. 227-238. (in Ukraine) (*Index Copernicus*)

3. Tishchenko O. M., Yuryeva K. A. Kompetentsiia, kompetentnist, mizhkulturna kompetentnist uchytelia: sutnist i zmist [The sphere of competence, competence, teacher's inter-cultural competence: essence and content]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty [Means of educational and research work]: zb. nauk. prats* za zah. red. prof. V. I. Yevdokymova i prof. O. M. Mykytiuka. Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2014. Vyp. 42. S. 169–183. (in Ukraine) (*Index Copernicus)*

4. Tishchenko O. M. Sutnist polikulturnoho vykhovannia u vitchyznianii pedahohichnii dumtsi [The essence of multicultural education in domestic pedagogical thought.]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia [Theory and methods of teaching and education] : zb. nauk. prats* / za zah. red. chlen-kor. NAPN Ukrainy A. V. Trotsko. Kharkiv : KhNPU, 2013. Vyp. 33. S. 210–220. (in Ukraine)

5. Tishchenko O. M. Problemy osvity na Ukraini: kulturolohichni i aksiolohichni tendentsii [Problems of education in Ukraine: culturological and axiological tendencies]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriia : Pedahohichni nauky [The origins of pedagogical skills. Series: Pedagogical sciences]*. 2012. Vyp. 10. S. 291–295. (in Ukraine)

6. Tishchenko O. M. Vplyv innovatsii na rozvytok osvity [The impact of innovation on the development of education]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii *[Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies] : Naukovyi zhurnal*. 2012. № 4 (22). S. 72–79. (in Ukraine)

7. Tishchenko O. M. Suchasni innovatsiini tsinnosti v osviti [Modern innovative values in education]. *Pedahohichnyi almanakh [Pedagogical almanac] : zb. nauk. prats*. Kherson : Pivdennoukr. rehionalnyi in-t pisliadyplomnoi osvity ped. kadriv, 2011. Vyp. 11. S. 30–34. (in Ukraine)

8. Tishchenko O. M. Obriadovyi tanets yak kreatyvna forma repertuaru khoreohrafichnoho shkilnoho kolektyvu [Ritual dance as a creative form of the repertoire of the choreographic school group]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical sciences] : zb. nauk. prats*. Kherson : Vyd-vo KhDU, 2011. Vyp. 58. Ch. 2. S. 268–271. (in Ukraine)

9. Tishchenko O. M. Deiaki pidkhody do bachennia formuly tvorchosti v osviti [Some approaches to the vision of the formula of creativity in education]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka (pedahohichni nauky) [Bulletin of Taras Shevchenko National University of Luhansk (pedagogical sciences)] : zb. nauk. prats* / holov. red. d-r ped. nauk, profesor Kurylo V. S. Luhansk : Vyd-vo LNU im. Tarasa Shevchenka, 2009. № 7 (170) kviten. S. 81–85. (in Ukraine)

Articles in other periodicals:

10. Tishchenko O. M. Vykhovni mozhlyvosti obriadovoho stsenichnoho tantsiu [Educational opportunities of ceremonial stage dance]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia [Theory and methods of teaching and education]* : zb. nauk. prats / za zah. red. chlen-kor. APN Ukrainy A. V. Trotsko. Kharkiv : KhNPU, 2008. Vyp. 22. S. 164–170. (in Ukraine)

11. Tishchenko O. M. Osnovni napriamy humanistychnoi pedahohiky u zrizakh hromadianskoho vykhovannia [The main directions of humanistic pedagogy in the sections of civic education]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu : Pedahohika [Bulletin of the Precarpathian University: Pedagogy]* / red. S. M. Vozniak. Ivano-Frankivsk, 2008. Vyp. XXIV. S. 156-164. (in Ukraine)

12. Tishchenko O. M. Obriadovyi tanets yak faktor sotsializatsii shkoliara [Ritual dance as a factor of student socialization]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia [Theory and methods of teaching and education]: zb. nauk. prats* / za red. chlen-kor. APN Ukrainy A. V. Trotsko. Kharkiv : [b. v.], 2009. Vyp. 24. S. 161-167. (in Ukraine)

13. Tishchenko O. M. Sotsialno-humanistychni vzaiemyny liudyny z liudynoiu v istorii ukrainskoho suspilstva [Socio-humanistic relations of man with man in the history of Ukrainian society]. *Tavricheskij jekonomicheskij zhurnal [Tavrichesky economic journal]*. 2010. № 4. S. 16–19. (in Ukraine)

Tutorials, methodical guides:

14. Tishchenko O. M., Volchukova V. M., Buhaiets N. A., Limanska O. V. Metodyka roboty z khoreohrafichnym kolektyvom : Osnovy kursu [Methods of working with a choreographic team: Basic course]. Kharkiv: KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2013. 326 s. (in Ukraine)

15. Tishchenko O. M., Volchukova V. M, Kosychenko V. A. Limanska O. V. ta in. Navchalno-metodychnyi posibnyk z testovykh zavdan dlia studentiv spetsialnosti “Khoreohrafiia” (denna ta zaochna formy navchannia) [Educational and methodical manual on test tasks for students in "Choreography" (full-time and part-time forms of study)]. Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2010. 165 s. (in Ukraine)

Scientific works certifying the approbation of the dissertation materials:

16. Tishchenko O. M. Kryterii i rivni sformovanosti mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv khoreohrafii [Criteria and formation levels of intercultural competence of future choreography teachers]. *Ukrainska osvita i nauka v XXI stolitti: pohliad molodi [Ukrainian education and science in XXI century: a view of youth]: materialy III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. molodykh uchenykh (11–12 travnia*

2017 roku, m. Kharkiv) / red. kol.: Andrushchenko O. A. (hol. red.) ta in. Kharkiv : KhNPU, 2017. S. 81–85. (in Ukraine)

17. Tishchenko O. M., Yuryeva K. A. Mizhkulturna kompetentnist uchytelia v novykh standartakh vyshchoi osvity [Intercultural competence of teachers in new standards of higher education]. *Ukrainska osvita i nauka v XXI stolitti: pohliad molodi [Ukrainian education and science in XXI century: a view of youth]: materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh (11–12 travnia 2016 roku, m. Kharkiv)* / red. kol.: Prokopenko I. F. (hol. red.) ta in. Kharkiv : KhNPU, 2016. S. 61–64. (in Ukraine)

18. Tishchenko O. M. Osobennosti professional'noj kompetentnosti uchitelja horeografii v sovremennyh uslovijah [Features of the professional competence of a choreography teacher in modern conditions]. *Aktual'nye nauchnye issledovanija v sovremennom mire [Actual scientific research in the modern world] : Materialy III Mezhdunar. nauchno-prakt. int.-konf. 25–26 ijulja 2015 g., Perejaslav-Hmel'nickij*. Perejaslav-Hmel'nickij : [b.i., 2015. Vyp. 3, ch. 1. S. 65–69. (in Russian)

19. Tishchenko O. M. Istorychnyi aspekt polikulturnoi osvity [Historical aspect of polycultural education]. *Materialy X naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh „Metodolohiia suchasnykh naukovykh doslidzhen" [Proceedings of the X scientific-practical conference of young scientists „Methodology of modern scientific research"] (24–25 zhovtnia 2013 r., m. Kharkiv)* / Za zah. red. holovy rady molodykh uchenykh, kand. ped. nauk, dots. K. A. Yurievoi. Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2013. S. 95–97. (in Ukraine)

20. Tishchenko O. M. Osnovni problemy polikulturnoi osvity v suchasnomu suspilstvi [The main problems of multicultural education in modern society]. *Materialy IX naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh „Metodolohiia suchasnykh naukovykh doslidzhen" doslidzhen" [Proceedings of the IX scientific-practical conference of young scientists „Methodology of modern scientific research"] (25–26 zhovtnia 2012 r., m. Kharkiv)* / Za zah. red. holovy rady molodykh uchenykh, kand. ped. nauk, dots. K. A. Yurievoi. Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2012. S. 69–60. (in Ukraine)

21. Tishchenko O. M. Pytannia polikulturnoho vykhovannia v osvitno-vykhovnomu protsesi [Issues of multicultural education in the educational process]. *Aktualni problemy suchasnoi mystetskoi osvity v umovakh yevropeiskoi intehratsii: khoreohrafichne ta muzychne mystetstvo : Materialy nauk.-prakt. konf. „Aktualni problemy suchasnoi mystetskoi osvity v umovakh yevropeiskoi intehratsii: khoreohrafichne ta muzychne mystetstvo", [Actual problems of modern art education in the conditions of European integration: choreographic and musical art: Proceedings of the scientific-practical conference "Actual problems of modern art education in the conditions of European integration: choreographic and musical art"] 12–14 kvitnia 2011 r., m. Kharkiv*. Kharkiv : KhNPU imeni H. S. Skovorody, 2011. S. 37–40. (in Ukraine)

22. Tishchenko O. M. Dialoh yak zasib aktualizatsii polikulturnoi osvity [Dialogue as a means of actualizing multicultural education]. *Materialy vosmoi Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. "Suchasnyi sotsiokulturnyi prostir 2011" [Proceedings of the Eighth International Scientific and Practical Internet Conference "Modern Socio-Cultural Space 2011"]. 22–24 veresnia 2011 roku*. Sevastopol : Mizhnarodne tovarystvo prav liudyny TOV „TK Mehanom", 2011. S. 78–84. (in Ukraine)

23. Tishchenko O. M. Kozatska pedahohichna kultura u chasovomu vymiri [Cossack pedagogical culture in the time dimension]. *Materialy Vseuk. nauk.-prakt. konf. „Ukrainska kultura ta mentalnist: samobutnist v umovakh hlobalizatsii" [Proceedings of the All-Ukrainian scientific-practical conference "Ukrainian culture and mentality: identity in the context of globalization"]. 12–14.02.2010, Simferopol–Ialta.* Simferopol : Krymskyi in-t biznesu; Konsaltynhovo-konfliktolohichnyi tsentr; Tsentr rozvytku osvity, nauky ta innovatsii, 2010. S. 77–80. (in Ukraine)

ЗМІСТ

ВСТУП 24

РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 33

1.1. Проблема міжкультурної компетентності вчителя у міжнародному та національному контексті 33

1.2. Сутність, структура, критерії сформованості міжкультурної компетентності майбутнього вчителя 65

Висновки до розділу 1 93

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ 95

2.1. Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів хореографії 95

2.2. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів-хореографів 125

Висновки до розділу 2 149

Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ 151

3.1. Методика організації дослідно-експериментальної роботи та вимірювання рівня сформованості складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії на констатувальному етапі експерименту 151

3.2. Варіативна реалізація педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів-хореографів в експериментальному навчанні 178

3.3. Аналіз результатів експериментальної роботи 204

Висновки до розділу 3 226

ВИСНОВКИ 230

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 234

ДОДАТКИ 281

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасна цивілізаційна глобалізація, активізація в усьому світі міграційних процесів, міжнародна трудова, академічна, наукова мобільність спричинили потребу в підготовці молодого покоління до широкої комунікації та ефективної співпраці з представниками різноманітних культур. Виконання цього соціального замовлення покладено насамперед на систему освіти і вчителя, який безпосередньо є агентом змін, головною дієвою особою процесів докорінного реформування освітянської галузі.

Нині законодавчо-нормативну базу міжкультурної освіти утворюють Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про позашкільну освіту». Концептуальні засади формування міжкультурної компетентності педагогів окреслюють міжнародні та національні документи, серед яких: Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності й гідності»; Декларації ООН «Про ліквідацію всіх форм нетерпимості й дискримінації на основі релігії або переконань», «Про расу і расові забобони», «Про права осіб, що належать до національних чи етнічних, релігійних та мовних меншин» тощо; Європейська культурна конвенція, Європейська хартія регіональних мов і мов меншин; Конвенція по захист прав людини і основних свобод тощо; Конвенція про права дитини; Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді; Рамкова конвенція про захист національних меншин, Рамкова Конвенція Ради Європи про значення культурної спадщини для суспільства; низка Рекомендацій Всесвітньої конференції щодо політики у сфері культури; Хартія Ради Європи з Освіти для Демократичного Громадянства й Освіти з Прав Людини та інші документи.

У контексті зазначеного в Україні набуває актуальності проблема підготовки педагогічних кадрів до широкої міжкультурної освіти молодого покоління. І тут особлива роль може бути покладена на вчителів мистецьких дисциплін, зокрема, хореографії, в чиїх руках знаходяться надзвичайно дієві

інструменти – мистецтво і мистецька діяльність, які чинять комплексний вплив на дитину, глибоко проникаючи в її душу і залишаючи там яскравий емоційний слід.

Теоретико-методичні проблеми хореографічної освіти та професійної підготовки майбутніх учителів хореографії досліджують: Л. Андрощук, В. Арабська, О. Бурля, Ю. Волкова, Л. Волошина, В. Годовський, М. Дука, Є. Завгородня, І. Кощавець, С. Куценко, Лю Цяньцянь, О. Мартиненко, Г. Ніколаї, О. Пархоменко, Т. Повалій, Ю. Ростовська, Т. Сердюк, Ю. Стадник, О. Таранцева, П. Фріз, Т. Фурманова, Л. Червонська, Чжоу Цянь, W. Admiraal, J. Anderson, C. Andrzejewski, C. Bannerman, F. Bannon, J. Bolwell, J. Bonbright, K. Bond, R. Buck, K. Clemente, K. Chappell, R. Enghauser, H. Erwin, A. Gilbert, J. Green, M. Joyce, I. Lam, L. Lavender, Ä. Leijen, I. Marques, E. Melchior, W. Oliver, J. Predock-Linnell, D. Risner, K. Schupp, P. Simons, M. Sims, S. Shapiro, J. Smith-Autard, A. Sööt, S. Stinson, E. Viskus, L. Wildschut та інші.

Філософсько-методологічні дослідження феномену мультикультурності сучасного суспільства здійснюють: С. Бережна, Н. Гончаренко, О. Гриценко, В. Євтух, М. Кушнарьова, М. Рябчук, H. Baptiste, M. Biro, S. Fish, W. Gudykunst, J. Hartley, L. Hughes, Y. Kim, K. Knapp, A. Knapp-Potthoff, S. Logar, V. Mihić, P. Milin, G. Pommerin та інші.

Методологічні, теоретичні та практичні проблеми мультикультурної, багатокультурної, полікультурної тощо освіти розглядають у своїх працях І. Бахов, Л. Голик, О. Грива, Г. Дмитрієв, А. Захарова, А. Козир, Е. Кучменко, І. Лейбман, Г. Ніколаї, А. Третьякова, Р. Хайруллін, О. Холоденко, Н. Чернуха, Г. Штейнер-Хамсі, S. Ang, G. Auernheimer, J. Banks, C. Banks, H. Barkowski, C. Bennet, R. Bishop, P. Chinn, M. Cochran-Smith, E. Dănescu, D. Davis, P. Earley, D. Elliott, L. Frazier, K. Fries, R. Garcia, G. Gay, T. Glynn, D. Gollnik, P. Gorski, C. Grant, T. Klak, K. Kroeger, B. Leutwyler, C. Mantel, P. Martin, C. Olson, N. Palaiologou, D. Petrović, D. Rychen, L. Salganik, D. Straffon, B. Szkudlarek та інші. Зокрема, на компаративній основі: І. Бессарабова, М. Богус, О. Івашко, С. Когут, П. Кендзьор, Г. Кристопчук, С. Сапожников, B. Barber, U. Boos-Nönning,

S. Buchori, H. Burger, T. Dobinson, M. Hohmann, D. Petrović, H. Reich, S. Scheer, D. Stojanović, S. Tomanović, L. Zhai, B. Zlatković та інші.

Різні погляди на суть, зміст, структуру міжкультурної компетентності в цілому та міжкультурної компетентності вчителя, зокрема, знаходимо в працях Л. Гаврілової, І. Герасимової, К. Ерлі, В. Кучкова, М. Лукьянчикової, Е. Мосаковскі, О. Овчарук, Е. Панасекно, Дж. Равена, О. Садохіна, В. Стрельнікова, В. Федоришина, К. Юр'євої, M. Barrett, M. Byram, G. Changnon, Chi-Yue Chiu, Y. Kim, I. Lázár, W. Lonner, D. Matsumoto, P. Mompoint-Gaillard, A. Moosmüller, G. Neuner, S. Philippou, B. Spitzberg, C. Ward, G. Zarate та інші.

Формування і розвиток міжкультурної компетентності майбутніх фахівців різних галузей та її окремих складників знаходиться в центрі уваги М. Араджіоні, Т. Атрощенко, К. Брайтона, С. Браславскі, Р. Вайноли, М. Гараєвої, Л. Гончаренко, О. Гуренко, А. Гусєва, В. Доній, І. Канюки, Т. Колбіної, М. Корнилової, Р. Кравець, Т. Овсянникової, О. Орлової, Г. Походзей, С. Радула, Н. Самойленко, Л. Сердюк, О. Сніговської, І. Терещенко, П. Фріза, Л. Чередниченко, Чжан Сяосін, D. Baskerville, J. M. Bennett, M. J. Bennett, J. Chepyator-Thomson, A. Closs, I. Gera, M. Guzman, D. Landis, E. Hollins, G. Horenczyk, N. Hrvatić, W. Hunter, V. Ivosevic, T. Jokić, M. Kovačević, B. Leutwyler, S. Macura-Milovanović, S. Nieto, N. Pantić, D. Petrović, E. Piršl, M. Tatar, J. Vranješević, B. Zlatković та інших.

Методи діагностики складників міжкультурної компетентності розробляють: О. Асмолов, І. Брунова-Калісецька, Н. Маркова, В. Павленко, Л. Почебут, Г. Солдатова, Н. Черняк, Л. Шайгерова, О. Шарова, P. Benson, C. Brighton, D. Deardorff, A. Fantini, D. Kealy, T. Pavasović-Trošt, T. Pettigrew, B. Ruben, A. Scheitza, L. Tropp, K. Van Der Zee, J. Van Oudenhoven та інші.

Середовищний підхід в освіті, його концептуальні й прикладні аспекти досліджують: О. Артюхіна, О. Білик, Н. Богданова, М. Братко, Я. Довгополова, В. Желанова, В. Козирєв, О. Лактіонова, Л. Люсієр, Ю. Мануйлов, С. Омельченко, Л. Петухова, М. Роганова, С. Смолюк, В. Стрельцова, С. Тарасов, Г. Товканець,

Т. Тюльпа, Ху Жунсі, О. Шапран, Ю. Шапран, К. Юр'єва, О. Ябурова, В. Ясвін та інші.

Теоретичний аналіз проблеми формування міжкультурної компетентності педагогів, а також практика професійної підготовки майбутніх вчителів хореографії засвідчує наявність в освітньому просторі України низки суттєвих *суперечностей*:

– між необхідністю виховання молодого покоління громадян України як представників сучасної політичної нації співгромадян – носіїв різних культур, мов, традицій, способів життя, релігій, світоглядів і відсутністю в значної частини педагогів готовності до професійної діяльності в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства і освітнього середовища;

– між соціальним запитом на вчителя, зокрема, вчителя хореографії, здатного до ефективної професійної діяльності в умовах багатокультурності суспільства, до врахування в освітньому процесі культурних особливостей своїх учнів та недостатньою увагою сучасної системи педагогічної освіти до цього аспекту професійної підготовки;

– між необхідністю враховувати в ході формування міжкультурної компетентності специфіку майбутньої професійної діяльності вчителя хореографії і нерозробленістю педагогічних умов і методичного забезпечення цього процесу.

Актуальність, теоретична та практична значущість проблеми та необхідність розв'язання виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: «**Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано згідно з темою науково-дослідної роботи кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Сучасні освітньо-виховні технології в підготовці учителів» (номер державної реєстрації 0111U008876). Тему дисертації затверджено вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 6 від 20.12.2013 р.) та узгоджено рішенням Міжвідомчої ради з координації

досліджень у галузі освіти, педагогіки та психології НАПН України (протокол № 1 від 28.01.2014 р.).

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки вчителів хореографії в педагогічному університеті.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в педагогічному університеті.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету.

Відповідно до сформульованої мети поставлено такі **завдання дослідження**:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури розкрити суть, особливості змісту і структури міжкультурної компетентності майбутніх учителів.

2. Уточнити критерії і рівні сформованості складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії.

3. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету

4. Експериментально перевірити дієвість теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії у процесі варіативного педагогічного експерименту.

Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань дослідження використано такі наукові **методи**:

– *теоретичні*: ретроспективний, порівняльний і системний аналіз наукової літератури з педагогіки, психології, методик для зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему, уточнення понятійно-категоріального апарату дослідження, визначення суті, структури, змісту міжкультурної компетентності, критеріїв сформованості її складників, а також законодавчої та нормативної

документації з питань загальної середньої, позашкільної, вищої педагогічної освіти для обґрунтування педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя хореографії; *проєктування* й *моделювання* для розробки програми теоретико-експериментального дослідження та створення моделі формування досліджуваної компетентності на основі обґрунтованих педагогічних умов;

– *емпіричні* – педагогічні спостереження, бесіда, тестування, опитування, оцінювання (самооцінювання), стандартизовані методики – для виявлення рівнів розвитку складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії; *педагогічний експеримент* для варіативної перевірки педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету;

– *статистичні* – для опрацювання отриманих експериментальних даних та обчислення статистичних показників з метою перевірки педагогічних умов, кількісного та якісного аналізу результатів педагогічного експерименту;

– *графічні* – для ілюстрації та порівняння результатів експерименту.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що

– *уперше*: виявлено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії: 1) розроблення інтегрованого міжкультурного і міждисциплінарного змісту освіти, що реалізується в аудиторній та позааудиторній навчально-пізнавальній, науково-дослідницькій, художньо-творчій діяльності, практичній підготовці майбутніх учителів хореографії; 2) застосування інтерактивних, ігрових, тренінгових та дослідницьких форм і методів роботи для забезпечення пріоритетності формування особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії; 3) активне використання потенціалу міжнародного контингенту студентів педагогічного університету, створення середовища міжкультурного спілкування для забезпечення майбутнім учителям хореографії можливості набуття досвіду спілкування з представниками різних культур;

– розроблено на основі виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов модель формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету, яка містить *концептуально-цільовий* (мета, підходи, принципи), *організаційно-змістовий* (педагогічні умови й етапи (пропедевтичний, активно-пізнавальний, вдосконалення та творчої самореалізації) формування міжкультурної компетентності), *діагностичний* (критерії, рівні (початковий, достатній, оптимальний) сформованості особистісно-афективного, когнітивного та процесуального складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії) блоки;

– *уточнено:* сутність міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії (динамічне інтегративне особистісно-професійне новоутворення, результат професійної підготовки, що забезпечує вчителеві здатність до ефективної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства та освітнього середовища), структуру (особистісно-афективний, когнітивний, процесуальний складники) та критерії сформованості її складників; специфіку міжкультурної компетентності вчителів хореографії (акцент на пізнанні особливостей невербального спілкування в різних культурах), зумовлену природою хореографії як мистецтва, в якому засобами виразності є виразна пластика тіла, рухи, міміка, жести;

– *набули подальшого розвитку* наукові уявлення про організаційні форми, методи і прийоми формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету.

Практичне значення одержаних результатів полягає в їх достатній готовності до впровадження в систему професійної підготовки вчителів хореографії. Розроблене науково-методичне забезпечення формування міжкультурної компетентності відображено у навчально-методичних посібниках „Навчально-методичний посібник з тестових завдань для студентів спеціальності „Хореографія” (денна та заочна форми навчання)”, „Методика роботи з хореографічним колективом : Основи курсу”, навчально-методичному комплексі

спецкурсу „Міжкультурна компетентність учителя хореографії” (навчальна та робоча програми дисципліни, опорний конспект, матеріали до семінарсько-практичних занять, матеріали для вимірювання навчальних досягнень студентів, завдання для самостійної роботи, тематика рефератів, бібліографічні покажчики, добірки рекомендованих інформаційних ресурсів з мережі Internet тощо).

Матеріали дисертації і навчально-методичні посібники, навчально-методичний комплекс можуть бути використані в системах вищої та неперервної педагогічної освіти в процесі викладання навчальних курсів педагогіки, історії педагогіки, методик викладання, методики виховної роботи, психології, дисциплін художньо-естетичного циклу тощо; в організації науково-дослідницької діяльності студентів (з-поміж іншого, при виконанні курсових і магістерських досліджень); у процесі педагогічних практик студентів; в організації спільної роботи закладів освіти з громадськими організаціями національних меншин; у закладах загальної середньої та мистецької освіти. Розроблені й теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування міжкультурної компетентності можуть бути адаптовані для професійної підготовки вчителів і вихователів різних фахів.

Результати дослідження **впроваджено** в практику роботи Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 314 від 11.12.2018 р.), Львівського державного університету фізичної культури (довідка № 1334 від 03.12.2018 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-338 від 12.09.2018 р.), Херсонського державного університету (довідка № 16-31/1942 від 29.12.2018 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 437/1 від 24.09.2018 р.), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 369/1-н від 25.09.2018 р.).

Особистий внесок здобувача у працях, написаних у співавторстві, полягає в обґрунтуванні провідних ідей і положень досліджуваної проблематики, доборі завдань. Так, для навчально-методичного посібника [225] дібрано завдання, що стосуються досліджуваної проблеми; у посібнику [224] відображено аспекти,

пов’язані зі створенням в дитячому хореографічному колективі міжкультурної атмосфери. У статті [256] виконано огляд підходів до визначення суті і структури міжкультурної компетентності; у тезах [205] обґрунтовано актуальність включення міжкультурної компетентності до стандарту вищої освіти за спеціальностями 014 середня освіта (хореографія) та 024 хореографія, сформульовано визначення та надано загальну характеристику міжкультурної компетентності вчителя хореографії.

Апробація результатів дослідження здійснювалася на засіданнях кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти, кафедри хореографії ХНПУ імені Г. С. Сковороди (2010–2018 рр.), а також була представлена у формі доповідей і повідомлень на конференціях різного рівня, зокрема: *Міжнародних* – «Сучасний соціокультурний простір-2011» (Севастополь, 2011), «Актуальні наукові дослідження в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2015), «Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді» (Харків, 2017); *Всеукраїнських* – «Українська культура та ментальність: самобутність в умовах глобалізації» (Сімферополь–Ялта, 2010), «Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молод» (Харків, 2015); *регіональних* – «Актуальні проблеми сучасної мистецької освіти в умовах європейської інтеграції: хореографічне та музичне мистецтво» (Харків, 2011), «Методологія сучасних наукових досліджень» (Харків, 2012, 2013).

Публікації. Основні теоретичні положення та результати дисертації відображено в 23 публікаціях, з яких 19 одноосібних, а саме: 2 навчально-методичних посібниках (у співавторстві), 9 статтях у провідних фахових виданнях України та виданнях, внесених до міжнародних наукометричних баз, 4 статтях у збірниках наукових праць, 8 тезах доповідей на конференціях.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (418 найменувань, із них 158 – іноземними мовами), 5 додатків на 29 сторінках. Дисертація містить 60 таблиць і 12 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 309 сторінок, з яких 210 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Проблема міжкультурної компетентності вчителя у міжнародному та національному контексті

Глобалізація й спричинена нею активізація міграційних процесів у всьому світі, стрімкий розвиток новітніх інформаційно-комунікаційних технологій і транспортного сполучення, що значно спростили встановлення контактів між людьми з різних куточків планети, сприяли суттєвому збільшенню інтенсивності спілкування найрізноманітніших категорій населення – бізнесменів, студентів, митців, переселенців, біженців тощо – представників різних цивілізацій і культур.

Останнім часом дослідники все частіше фіксують ситуації, коли історично притаманне нашій країні культурне різноманіття не тільки не розглядається як цінний ресурс, але й сприймається як начебто перешкода процесу національної консолідації.

Попри фактичне культурне, етнічне, мовне, конфесійне різноманіття в країні, чимала кількість людей відмовляються сприймати світ у всьому його різноманітті й прагнуть натомість плекати архаїчні упередження та стереотипи стосовно різних груп населення. Ще однією проблемою стала чимала кількість внутрішньо переміщених осіб з Криму та східних областей, трудових мігрантів з країн Азії та Африки. Це актуалізує пошуки ефективних шляхів і засобів адаптації та соціалізації в різних регіонах України людей, які відрізняються від більшості місцевого населення своїми мовними, релігійними, культурними та іншими особливостями.

Проте, адаптацією та соціалізацією внутрішніх і зовнішніх мігрантів проблема не вичерпується. Важливо, щоб сторона, яка приймає, тобто місцеве населення, теж була до готова до діалогу, співпраці, готова йти назустріч.

І важливою суспільною інституцією, яка здатна певним чином долучитися до вирішення цих нагальних проблем, є система освіти. Тому наразі надзвичайно актуальним є розвиток громадянської та міжкультурної освіти, що сприятиме систематичній цілеспрямованій роботі з об'єднання країни, розвитку міжрегіональних зв'язків, інтеграційним процесам та співробітництву.

Утім, ці проблеми не є притаманними тільки нашій країні. Україні, як і переважній більшості країн світу, як і Європейському континенту в цілому, історично притаманна багатокультурність. Нині цивілізаційна глобалізація, поряд із безумовними позитивними своїми сторонами – об'єднанням зусиль світового співтовариства задля вирішення глобальних проблем, що стоять перед людством, насамперед екологічних, розвитком і зміцненням міжнародної співпраці, поширенням найсучасніших технологій, поглибленням міжнародного розподілу праці тощо, несе і низку негативних наслідків: несправедливий перерозподіл матеріальних благ, загрози масового безробіття, втрати культурної самобутності та спричинює тим самим хвилі невдоволення, ізоляціоністські тенденції, поширення тероризму тощо.

На цьому тлі європейська і загальносвітова спільноти вживають активних заходів з подолання негативних гуманітарних наслідків глобалізації, збереження різноманіття культурної спадщини, захисту прав людини та людських спільнот.

Проблеми, умови, механізми та інструменти встановлення, розвитку, підтримання міжкультурного діалогу знаходиться в центрі уваги багатьох міжнародних організацій, таких як Рада Європи (РЄ), Організація Економічного Співробітництва та Розвитку (ОЕСР), Організація з безпеки і співробітництва в Європі (ОБСЄ), Організація Об'єднаних Націй (ООН), Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization або ЮНЕСКО), зокрема, підструктура ЮНЕСКО – Міжнародне бюро з просвіти (МБП) тощо. На надзвичайній важливості

міжкультурного діалогу в сучасних умовах наголошує ряд міжнародних документів, розроблених цими наддержавними структурами.

Досвід країн – членів Ради Європи, а також різноманітних міжнародних організацій демонструє всьому світові позитивний приклад конструктивного підходу до вирішення проблем співіснування та співпраці численних відмінних в культурному відношенні спільнот. Європа, що пройшла у XX столітті через дві світові війни та інші жахливі катаклізми, нині переконана у надзвичайній важливості захисту від всіх форм дискримінації для забезпечення стабільності, розвитку демократії, збереження миру на континенті. Комітет міністрів Європи ініціював розробку Спеціальним комітетом з захисту національних меншин (CAHMIN) Рамкової конвенції з захисту прав національних меншин, яка була підписана державами – членами Ради Європи та іншими державами континенту в 1995 р. [155].

Україна підписала Рамкову конвенцію з захисту прав національних меншин 15 вересня 1995 р. і ратифікувала її 9 грудня 1997 р. [64]. Набула чинності в нашій країні Рамкова конвенція 1 травня 1998 р. [155].

Україна та інші держави, які приєдналися до Рамкової конвенції, визнають, що «плюралістичне та насправді демократичне суспільство повинно не лише поважати етнічну, культурну, мовну і релігійну самобутність будь-якої особи, але й створювати умови, що дозволяють виражати, зберігати і розвивати цю самобутність», «створення обстановки терпимості й діалогу необхідне для того, аби культурне різноманіття було джерелом і чинником збагачення, а не розколу кожного суспільства», «розвиток терпимої, процвітаючої Європи залежить не тільки від співпраці між державами, але й засновується на транскордонному самоврядуванні при дотриманні конституційної і територіальної цілісності кожної держави» [155].

Утім, Рамкова конвенція є далеко не першим міжнародним документом, присвяченим захисту культурного різноманіття, зокрема, прав національних меншин. Вона, у свою чергу, базується на основних положеннях прийнятої

Генеральною Асамблеєю ООН 18 грудня 1992 р. Декларації про права осіб, що належать до національних чи етнічних, релігійних та мовних меншин [52].

Преамбула Декларації підтверджує, що Статут ООН проголошує однією з основних цілей цієї міжнародної організації «заохочення та розвиток поважання прав людини та основних свобод усіх, без розрізнення раси, статі, мови або релігії» [52; 182]. Держави – члени ООН, як зазначають автори Декларації, вважають, що заохочення та захист прав осіб, які належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин, сприяють політичній та соціальній стабільності країн, у яких вони мешкають. Держави, згідно зі статтею 1 Декларації, захищають на своїх територіях існування та самобутність національних чи етнічних, культурних, релігійних та мовних меншин і заохочують створення умов для розвитку такої самобутності [52].

Відповідно до статті 2 Декларації, особи – представники меншин мають право користуватися досягненнями своєї культури, сповідувати свою релігію та відправляти релігійні обряди, а також користуватися своєю мовою у приватному житті та публічно, вільно та без втручання чи дискримінації у будь-якій формі. Згідно зі статтею 4, держави мають вживати заходи для створення сприятливих умов, аби особи, які належать до меншин, мали можливості вивчати свою рідну мову або навчатися своєю рідною мовою. При цьому держави в разі необхідності мають вживати заходів у галузі освіти, щоб стимулювати вивчення історії, традицій, мови і культури меншин, які мешкають на їх теренах. Декларація наголошує, що особи, які належать до меншин, повинні мати належні можливості для отримання знань, необхідних для життя в суспільстві [52].

Реалізацією проголошених у Декларації прав, а також вирішенням культурних і гуманітарних проблем національних меншин опікується спеціальний підрозділ Організації Об’єднаних Націй з питань освіти, науки й культури – ЮНЕСКО[Див., наприклад: 51; 161–164]. Починаючи з 60-х рр. XX ст. ЮНЕСКО здійснює моніторинг стану освіти у світі, а також прийняла низку документів, спрямованих на боротьбу з дискримінацією у сфері освіти [Див.: 28]. Ключовою ідеєю цих документів, як і діяльності ЮНЕСКО в цілому, є сприяння зміцненню

безпеки й миру, посилення співпраці народів шляхом освіти, науки й культури заради забезпечення загальної поваги до справедливості, законності, прав людини й основних свобод, визнаних Статутом ООН, для всіх людей незалежно від раси, статі, мов і релігій [182].

На європейському рівні розробка проблематики підтримки міжкультурного діалогу здійснюється у контексті таких провідних завдань Ради Європи, як захист і підтримка прав людини, демократії й верховенства закону. На Першому саміті голів держав і урядів країн Ради Європи (1993 р.) було наголошено, що культурне розмаїття є ознакою багатої спадщини Європи і що толерантність є запорукою відкритого суспільства. На ньому ухвалено згадану вище Рамкову конвенцію про захист національних меншин [155], створено Європейську комісію з боротьби проти расизму і нетерпимості, а також започатковано Європейську молодіжну кампанію проти расизму, антисемітизму, ксенофобії і нетерпимості «Усі різні – усі рівні».

Третій саміт голів держав і урядів країн РЄ (2005 р.) визначив міжкультурний діалог (разом з його релігійним різновидом) як засіб взаємопізнання, порозуміння, примирення, толерантності, запобігання конфліктам і забезпечення соціальної інтеграції та злагоди. Це було втілено в «Декларації Фаро про стратегію Ради Європи з розвитку міжкультурного діалогу» [156], ухваленій міністрами культури країн РЄ.

Міцний європейський консенсус щодо цінностей різноманіття підтверджують численні інструменти Ради Європи: конвенції та угоди, що накладають зобов’язання на всі чи окремі держави РЄ, а також рекомендації, декларації й висновки.

Європейська культурна конвенція (1954 р.) [287] утвердила «загальну культурну спадщину» континенту і пов’язану з цим необхідність міжкультурного навчання. Рамкова *Конвенція Ради Європи про значення культурної спадщини для суспільства* (2005 р.) [156] визначила, в який спосіб знання цієї спадщини може сприяти розвиткові довіри та розуміння.

Захист і розвиток розмаїття в дусі толерантності – головна тема *Європейської хартії регіональних мов і мов національних меншин* (1992 р.) [60] і *Рамкової конвенції про захист національних меншин* (1995 р.) [155].

Ще до появи *Декларації Фаро про стратегію Ради Європи з розвитку міжкультурного діалогу* (2005 р.), міжкультурний діалог сам по собі став темою *Опатійської декларації* Конференції міністрів культури (2003 р.), а міністри освіти в *Афінській декларації* (2003 р.) обговорили питання міжкультурної освіти.

Європейські міністри, які відповідають за питання молоді, на конференції у Будапешті 2005 р. домовились про надання пріоритетності навчанню в галузі прав людини, всесвітньої солідарності, трансформації конфліктів і міжрелігійного співробітництва.

Європейський Союз оголосив 2008 р. Європейським роком міжкультурного діалогу. На виконання програми був проведений експериментальний «Обмін думками 2008 року про релігійний вимір міжкультурного діалогу». Також саме 2008 р. побачив світ без сумніву провідний документ з досліджуваної проблематики – *Біла книга з міжкультурного діалогу* [13, с. 39; 393].

Упорядники Білої книги роблять екскурс до історії виникнення концепції міжкультурного діалогу як найбільш прогресивної в сучасних умовах моделі побудови відносин усередині багатокультурних, зокрема, у мовному, релігійному, етнокультурному відношенні спільнот. Зокрема, зазначається, що в часи, коли в Європі розквітали національні держави (приблизно з 1870 по 1945 рр.), загальним правилом було, що всі, хто проживає в певній державі, мають асимілюватися з панівним тут способом життя. Проте, за останні століття Європа отримала й інший, позитивніший досвід того, як різні культури й релігії можуть мирно співіснувати на основі толерантності та взаємоповаги. Так відбувалося, наприклад, наприклад, у певні періоди історії Центральної та Східної Європи; й це допомагає нам зрозуміти, [13, с. 16].

На теренах західної частини розділеної повоєнної Європи нову на той час концепцію мультикультуралізму було покладено в основу аналізу досвіду імміграції. Вона обґрунтовувала політичне визнання особливого способу життя

меншин нарівні зі способом життя «господині»-більшості. Хоч це виглядало як радикальний відхід від концепції асиміляції, упорядники Білої книги вбачають у мультикультуралізмі те саме схематичне бачення суспільства, засноване на протиставленні більшість-меншість; відмінність була тільки в підтримці відокремлення меншості від більшості замість асиміляції в неї.

Опатійська декларація (2003 р.) відкинула таку модель. Щодо визначення культурного розмаїття, в Декларації наголошується, що «цей принцип не можна застосовувати винятково в термінах „більшість" і „меншість", адже така схема виокремлює культури та громади, розподіляє їх за категоріями й начіпляє на них статичні ярлички, внаслідок чого соціальна поведінка та культурні стереотипи сприймаються на основі статусу відповідної групи» [Цит. за: 13, с. 16].

Хоч концепція мультикультуралізму випливала з добрих намірів, сьогодні багато хто визнає, що вона сприяла поглибленню сегрегації та непорозуміння між громадами, а також спричинила обмеження прав індивідів (особливо жінок) у національних меншинах, які сприймалися як цілісні й гомогенні колективні дійові особи. Культурне розмаїття сучасних суспільств визнається нині як доведений факт. Водночас провідною ідеєю упорядників Білої книги була думка про те, що мультикультуралізм не є більше належною політикою.

Жодну зі згаданих вище моделей – асиміляції чи мультикультуралізму – не використовують окремо і в повному обсязі в жодній державі. Їх елементи сполучаються з елементами нової міжкультурної парадигми, яка вбирає краще з обох попередніх моделей. Від концепції асиміляції вона запозичила увагу до окремої особи; від мультикультуралізму – визнання факту культурного розмаїття. І додала новий елемент, вирішальний для інтеграції та соціальної злагоди – діалог на основі рівної гідності і спільних цінностей.

У Білій книзі *міжкультурний діалог* розуміється як відкритий та шанобливий обмін думками, на основі взаєморозуміння та поваги, між окремими людьми та групами людей, які різняться за етнічними, культурними, релігійними й мовними ознаками, а також за історичним походженням. Діалог діє на всіх рівнях – у межах одного суспільства, між європейськими суспільствами, а також

між Європою та рештою світу [13, с. 11]. Він вимагає свободи й здатності до самовираження, а також готовності й уміння дослухатись до думок інших. Як зазначають упорядники, міжкультурний діалог сприяє політичній, соціальній, культурній та економічній інтеграції, так само як об'єднанню багатокультурних суспільств. Він підтримує рівність, людську гідність і почуття спільної мети. Його метою є розвиток глибшого розуміння різних світоглядів і практик, розширення співробітництва та участі (або свободи вибору), сприяння розвитку і трансформації особистості, а також підтримка толерантності й поваги до інших [13, с. 14-15].

Інтеграція (соціальна інтеграція, залучення) визначається як двосторонній процес і як здатність людей жити разом, поважаючи гідність кожного, принципи суспільного блага, плюралізм і розмаїття, на засадах солідарності й відмови від насильства, а також їхню здатність брати участь у соціальному, культурному, економічному і політичному житті. Інтеграція вимагає захисту слабких, а також права на несхожість, на творчість та інновацію. Ефективна політика інтеграції потрібна для того, щоб дати можливість іммігрантам брати повнокровну участь у житті країни-господаря. А іммігранти, так само як і всі решта, мають дотримуватися законів і поважати основні цінності європейських суспільств та їх культурну спадщину [13, с. 11].

Успішний міжкультурний діалог, вважають упорядники Білої книги, вимагає низки якостей, притаманних демократичній культурі, зокрема, неупередженості, бажання висловлюватися і дослухатися до чужих думок, вміння розв'язувати конфлікти мирним шляхом і сприйняття обґрунтованих аргументів інших. Він сприяє зміцненню демократичної стабільності та подоланню забобонів і стереотипів у суспільному житті й політичній риториці, полегшує створення коаліцій із представників різних культурних і релігійних громад, а отже, може зарадити попередженню або деескалації конфліктів [13, с. 15].

Водночас упорядники Білої книги цілком свідомі того, що перелічені якості демократичної культури не можуть виникнути в суспільстві, якщо ними не володіють члени цього суспільства. Отже, Біла книга значну увагу приділяє

питанням освіти, яку її упорядники справедливо вважають одним із політичних підходів до розвитку міжкультурного діалогу поряд із демократичним управлінням культурним розмаїттям, демократичним громадянством та участю, просторами для міжкультурного діалогу та міжкультурним діалогом у міжнародних відносинах [13, с. 8].

У багатокультурній Європі освіта є не лише засобом з підготовки молоді до ринку праці, забезпечення особистого розвитку і оволодіння широкими знаннями. Школи є також важливим місцем з підготовки молодих людей до життя активними громадянами в суспільстві, які розуміють і засвоюють цінності, на які спирається демократичне суспільство, поважають права людини як основний принцип управління розмаїттям і відкриті до інших культур [13, с. 14].

Окреслюють упорядники Білої книги і основні аспекти змісту навчання демократичному громадянству, який, на їхню думку, має містити громадянську, історичну, політичну та правозахисну освіту, а також широку освіту в галузях суспільствознавства і культурної спадщини. При цьому перевага віддається використанню міждисциплінарних підходів, поєднанню набутих знань, навичок і поведінки, розвиткові, зокрема, здатності до аналізу і самокритичної оцінки, необхідної для життя в багатокультурних суспільствах [13, с. 23].

Упорядники Білої книги коротко висвітлюють роль різних рівнів освіти в навчанні міжкультурного діалогу.

Заклади вищої освіти як дійові особи широкого суспільства й місця, де міжкультурний діалог здійснюється на практиці, роблять важливий внесок у розвиток міжкультурного діалогу насамперед через зміст, форми і методи навчання, наукову діяльність. На думку Керівного комітету Ради Європи з питань вищої освіти й науки, університет завдяки своїй універсальності ідеально підходить для розвитку відкритих і широких поглядів на світ, що базуються на цінностях просвітництва. Таким чином, університет має великий потенціал для формування «міжкультурних мислителів», здатних відігравати активну роль у житті суспільства[13, с. 25].

Варто зазначити, що Біла книга не лише декларує орієнтири навчання міжкультурного діалогу, але й віддає належне тим, хто має забезпечувати виконання цього завдання – педагогам, викладачам закладів освіти усіх рівнів. Упорядники визнають, що викладачі на всіх рівнях відіграють важливу роль у розвитку міжкультурного діалогу, підготовці до нього молодого покоління, а також виступають важливими взірцями поведінки.

Відповідно, повз увагу упорядників не пройшли питання підготовки викладацького корпусу. Навчальні плани з підготовки викладачів мають містити освітні стратегії й методи для навчання вчителів управлінню новими ситуаціями, що випливають із розмаїття, дискримінації, расизму, ксенофобії, сексизму і маргіналізації, розвитку вміння розв'язувати конфлікти мирним шляхом і загального підходу до інституційного життя на основі демократії і прав людини, створення учнівських громад із врахуванням індивідуальних невиражених ролей, шкільної атмосфери та неформальних аспектів освіти.

Інститути з підготовки вчителів мусять посилювати програми міжкультурної освіти та управління розмаїттям на курсах із підвищення кваліфікації [13, с. 26].

Упорядники Білої книги не обмежуються можливостями формальної освіти і наполягають на необхідності провести наукові дослідження в галузі міжкультурних знань, щоб такі питання, як «вчитися жити разом» і культурне розмаїття були присутні в усіх навчальних процесах [с. 25]. Маються на увазі неформальна й інформальна освіта.

Молодіжні і спортивні організації разом з релігійними громадами, найкраще пристосовані для того, щоб просувати міжкультурний діалог у контексті неформальної освіти. Завдяки різноманітності програм, відкритому і добровільному характеру діяльності та відданості своїх членів ці організації зазвичай успішніше, ніж інші, залучають представників меншин і створюють умови для діалогу [13, с. 25].

Порушуються у Білій книзі і питання інформальної освіти задля міжкультурного діалогу. Зокрема, наголошується, що надзвичайно важливо

створювати простори для діалогу, відкриті для всіх. Такі простори можуть бути фізичними – вулиці, ринки, крамниці, житлові будинки, дитсадки, школи, університети, культурні і соціальні центри, молодіжні клуби, церкви, синагоги та мечеті, робочі місця, кімнати для перемовин, музеї, бібліотеки та інші місці відпочинку – і віртуальними, як ЗМІ [13, с. 26]. Потужними інструментами міжкультурної освіти можуть бути музика, мистецтво і танці [13, с. 35].

Біла книга також зафіксувала зобов'язання, які взяла на себе Рада Європи щодо подальшої передачі міжкультурних знань через освіту. Щодо офіційної освіти, то РЄ запланувала розробити рамковий документ з описом знань, необхідних для міжкультурного спілкування та міжкультурної грамотності, а також скласти «Керівництво з кращої практики» на всіх рівнях освіти. РЄ також висловила прагнення працювати над тим, щоб зробити підтримку демократичної культури та міжкультурного діалогу складовою галузі вищої освіти в Європі після 2010 року [13, с. 36].

Наступним ключовим європейським документом, у якому розглядаються питання розвитку міжкультурного діалогу, стала Хартія Ради Європи з Освіти для Демократичного Громадянства й Освіти з Прав Людини (2010).

Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й прав людини (далі – Хартія), ухвалена в рамках Рекомендації CM/Rec(2010)7 Комітету Міністрів, становить важливий етап у роботі Ради Європи у цій сфері. Слід зазначити, що в Хартії проблема міжкультурної освіти, навчання міжкультурного діалогу розглядаються здебільшого в контексті освіти для демократичного громадянства (ОДГ) й освіти з прав людини (ОПЛ).

Концептуально Хартія виходить з того, що важливим елементом усього процесу освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини є сприяння соціальній згуртованості й міжкультурному діалогу, визнання цінності різноманітності й рівності, включно з гендерною рівністю. Для цього молоді важливо набувати знання, розвивати особисті та соціальні навички й розуміння, які зменшують конфлікти, підвищують визнання й розуміння відмінностей між релігійними й етнічними групами, зміцнюють взаємоповагу до людської гідності

й спільних цінностей, заохочують діалог і сприяють ненасильницькому розв'язанню проблем і суперечок [218, с. 7].

Розкриваючи основні напрями політики, Хартія наголошує, що держави-члени мають включати ОДГ/ОПЛ до навчальних програм формальної освіти на дошкільному, початковому й середньому рівнях шкільної освіти, а також у загальну та професійну освіту і підготовку. Держави-члени мають також забезпечити перегляд й оновлення змісту ОДГ/ОПЛ у цих навчальних програмах, щоб забезпечити їхню актуальність і сприяти сталому розвитку цієї галузі [218, с. 8].

Хартія також дає визначення поняття «міжкультурна освіта», що, з точки зору її упорядників, є близьким до поняття освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини. Зазначається, що міжкультурна освіта має на меті захист демократії та сприяння правам людини через розвиток знань, компетентностей, навичок і ставлень, необхідних для взаєморозуміння й поваги в багатокультурних суспільствах [218, с. 20]. Результатом такої освіти мають стати не просто знання, а навички, що ведуть до відповідних дій [218, с. 23].

Хартія в загальних рисах окреслює зміст ОДГ/ОПЛ, окремо зазначаючи аспекти, які ми маємо всі підстави віднести до міжкультурної освіти. У всіх сферах освіти держави-члени мають підтримувати впровадження освітніх підходів і методів навчання того, як жити разом у демократичному й багатокультурному суспільстві, цінувати різноманітність і рівність, визнавати відмінності – зокрема, між різними релігійними й етнічними групами – і врегульовувати суперечки та конфлікти в ненасильницький спосіб, поважаючи права один одного [218, с. 10]. Водночас Хартія не обмежується окресленням змісту освіти, вона також наголошує на розробці й упровадженні інноваційних форм, методів, технологій навчання для «забезпечення освіти, яка буде не лише процесом передачі знань, а й сприятиме розвитку навичок і впливатиме на формування ставлення з метою заохочення активної участі в житті суспільства й захисту прав людини» [218, с. 24].

Згідно з Хартією, держави-члени мають започаткувати й надалі підтримувати наукові дослідження в галузі ОДГ/ОПЛ, які могли б стосуватися, з-поміж іншого, навчальних планів, інноваційних практик, методів викладання та розробки систем оцінювання, зокрема, критеріїв і показників оцінки; ділитися результатами наукових досліджень з іншими державами-членами й зацікавленими сторонами [218, с. 9–10].

Особливо в Хартії наголошується на необхідності підготовки педагогічних кадрів: «Без підготовки вчителів з ОДГ/ОПЛ й інших осіб, наприклад, молодіжних лідерів, у системі освіти й поза нею, така освіта буде неефективною й просто непотрібною. Цей предмет дуже відрізняється від традиційних предметів. Тих, хто буде викладати його, треба спочатку навчити самих. Найкращі методи викладання цього предмета теж є відмінними, і їх також слід опанувати. Це положення робить акцент на підготовці не тільки вчителів, а й тих осіб, які їх навчатимуть» [218, с. 29].

Наразі ідеї і практики міжкультурного діалогу активно розвиваються у рамках руху «Освіта для демократичного громадянства та освіта з прав людини». Так, учасники конференції «Майбутнє освіти задля демократичного громадянства та освіти з прав людини в Європі», що проходила в Страсбурзі 20–22 червня 2017 р. – представники державних органів, фахівці в галузі освіти, представники неурядових організацій, які працюють у сфері освіти та роботи з молоддю, ухвалили змістовну підсумкову Декларацію [278].

У Декларації учасники конференції підтвердили свою спільну відданість демократії, правам людини та верховенству права, а також наголосили на спільному баченні ОДГ/ОПЛ як невід'ємного складника не тільки змісту сучасної освіти, але й частини реалізації права на освіту. Серед накреслених у Декларації ключових дій, що мають сприяти, з-поміж іншого, розвиткові міжкультурної компетентності дітей, учнівської та студентської молоді, пропонується, зокрема: включити ОДГ/ОПЛ у національну, регіональну та місцеву політику та практику як для формальної, так і неформальної освіти, насамперед у роботу з молоддю; забезпечити якісну, збалансовану ОДГ/ОПЛ у всіх сферах та видах освіти. При

цьому особлива увага має приділятися ланкам, у яких ОДГ/ОПЛ традиційно менше присутня: дошкільна освіта, професійна освіта та підготовка, вища освіта; визнати важливість і збільшити можливості професійної підготовки педагогів і представників громадянського суспільства до здійснення ОДГ/ОПЛ; посилити співпрацю й координацію дій державної влади, національних правозахисних інституцій та громадянського суспільства, зокрема молоді і студентських організацій, у розробці, впровадженні та оцінці політики та практики ОДГ/ОПЛ; послідовно інтегрувати ОДГ/ОПЛ у навчальні програми та розробляти відповідні заходи й інструменти оцінювання програм і процесів [278].

Водночас у Декларації наголошено на необхідності продовжувати докладати зусиль до реалізації планів дій, накреслених попередніми документами Ради Європи, серед яких:

• План дій «Розбудова інклюзивних суспільств» (на 2016–2019 рр.), прийнятий Комітетом міністрів у 2016 році;

• Заключна декларація Постійної конференції міністрів освіти Ради Європи, прийнята на її 25-й сесії в Брюсселі в 2016 році, тощо.

Зокрема, останній документ закликає Комітет міністрів доручити Керівному комітету з питань освітньої політики та практики розглянути шляхи посилення впливу Хартії, а також допомагати державам-членам у впровадженні базових рамок компетенцій для демократичної культури.

Підсумовуючи огляд політики й діяльності міжнародних організацій у сфері міжкультурного діалогу, наведемо думку Жана Моне, одного з «батьків-засновників» об'єднаної Європи, який зазначав, що, якби була б можливість переглянути весь європейський інтеграційний процес, то він би порадив розпочати з культури, а не з вугілля й сталі [Див.: 228, с. 3].

В Україні початок XXI століття теж позначений низкою документів, що регламентують діяльність закладів освіти в умовах культурного різноманіття сучасного українського суспільства.

На виконання доручення Кабінету Міністрів України від 06.08.2008 р. № 11273/11/1-08 (п. 11. Плану заходів щодо протидії проявам ксенофобії, расової

та етнічної дискримінації в українському суспільстві) загальноосвітні, позашкільні, професійно-технічні та вищі навчальні заклади мають здійснювати просвітницьку роботу з попередження поширення ксенофобських і расистських проявів серед дітей, учнівської та студентської молоді. Наприкінці 2008 р. Міністерство освіти та науки видало Наказ від 16.12.08 р. № 1/9-806 «Про проведення заходів з профілактики поширення ксенофобських і расистських проявів серед дітей, учнівської та студентської молоді» [212]. Цим наказом затверджені «Методичні рекомендації класним керівникам, вихователям, кураторам, психологам, іншим педагогічним працівникам щодо просвітницької роботи з попередження поширення ксенофобських і расистських проявів серед дітей, учнівської та студентської молоді» та запропоновано для проведення просвітницьких заходів «залучати органи внутрішніх справ, юстиції, у справах сім'ї, молоді та спорту, національностей та релігій, а також місцеві та міжнародні неурядові організації, які опікуються питаннями протидії проявам ксенофобії, міжетнічної та расової нетерпимості» [157, с. 92; 212].

У Методичних рекомендаціях підкреслено визначальну роль педагогів у такій роботі, зокрема, зазначено, що поставлені завдання можуть бути реалізовані «авторитетними, високоосвіченими людьми, носіями високої загальної професійної, правової, політичної, інтелектуальної культури, за умов вільного розвитку особистості, залучення учнів, студентів до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідної, культурно-просвітницької, правоохоронної тощо). Важливо працювати над збагаченням життєвого суспільно-історичного досвіду учнівської та студентської молоді шляхом залучення її до участі у відродженні забутих та створенні нових національних, культурних традицій нашого народу, інших націй і народностей» [212].

Упорядники Методичних рекомендацій пропонують «створювати в закладах освіти України атмосферу нетерпимості до проявів жорстокості, расизму та ксенофобії, зокрема готувати та проводити заходи, спрямовані на виховання толерантності, терпимості до іншого, миролюбності, доброзичливості, готовності допомагати іншим» [212] і зазначають, що значних результатів у проведенні

просвітницької роботи з означених питань можна і необхідно досягти за умови ефективної організації навчально-виховного процесу: оптимального поєднання навчально-виховної роботи на уроках, лекціях тощо та у позанавчальній (позааудиторній) діяльності.

Низка концептуальних документів конкретизує ідеї полікультурної, міжкультурної освіти стосовно різноманітних аспектів духовного життя сучасного українського суспільства.

Так, Концепція громадянського виховання [93], беручи до уваги поліетнічність української держави, проголошує, що об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й вдосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства можливе лише на основі демократичних цінностей. При цьому серед провідних принципів громадянського виховання молодого покоління маємо підстави зосередити увагу на таких:

– принцип культуровідповідності, що в контексті дослідження передбачає органічну єдність громадянського виховання з історією та культурою народу, його мовою, народними традиціями та звичаями, що забезпечують духовну єдність, наступність та спадкоємність поколінь;

– принцип інтеркультурності, що передбачає інтегрованість української національної культури у контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру. Реалізація цього принципу означає, що в процесі громадянського виховання мають забезпечуватись передумови для формування особистості, вкоріненої у національний ґрунт і водночас відкритої до інших культур, ідей та цінностей. Лише така особистість здатна зберігати свою національну ідентичність, оскільки вона глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову культури світової [93].

Серед завдань громадянського виховання Концепція виокремлює:

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

– вироблення негативного ставлення до будь-яких форм насильства; активне попередження тенденцій до виявлення деструктивного націоналізму, проявів шовінізму, фашизму, месіанських налаштованостей [93].

Водночас важливе місце у змісті громадянського виховання посідає формування культури міжетнічних стосунків. Культура міжетнічних відносин – це, як зазначається в Концепції, реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального і духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності.

У документі, який розглядається, зазначається, що культура міжетнічних стосунків має економічну, політичну, правову, духовну основи. Деформація цих основ призводить до конфліктних міжетнічних стосунків, проявів шовінізму та інших небезпечних для громадянського миру і злагоди ситуацій [93].

Культура міжетнічних стосунків виявляється у повазі інтересів, прав, самобутності великих і малих народів: у готовності особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві; готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі.

Згідно з основними положеннями Концепції, громадянське виховання має стимулювати також розвиток планетарної свідомості, яка передбачає відчуття єдності й унікальності життя на Землі, повагу до всіх народів, їх прав, інтересів і цінностей; розуміння світу як єдності й різноманітності, системи держав, які мусять мирно співіснувати, співпрацювати в умовах свободи, на засадах моральних ідеалів, гуманізації міжнародних стосунків, визнання головним пріоритетом права людини, націй і народів, постійної уваги до світових проблем.

Одним з ключових понять Концепції є інтеркультурне виховання, що передбачає навчання різноманітності культур, виховання поваги та почуття гідності у представників всіх культур, незважаючи на етнічне походження, сприйняття взаємозв’язку та взаємовпливу загальнолюдського та національного компонентів культури в широкому значенні [93].

Проект Концепції гуманітарного розвитку України, розроблений Національним інститутом стратегічних досліджень [94], виходить з того, що наша держава є європейською за своєю цивілізаційною належністю і тому у своєму розвитку має спиратися на європейську людиноцентричну систему цінностей.

Серед основних принципів Концепції гуманітарного розвитку України визначено якнайповніше використання та розвиток культурних надбань нації у багатогранності зв'язків з іншими національними культурами, відкритість для міжкультурної взаємодії з метою забезпечення належного місця України в європейському і глобальному гуманітарному просторі. При цьому, на думку розробників Концепції, у суспільній свідомості має утвердитися сприйняття української культури як сукупності культур усіх національних меншин та етнічних груп, інтегрованих у єдиний культурний організм.

Виходячи із зазначеного, основними завданнями у сфері гуманітарного розвитку, з-поміж іншого, визнано:

– збереження та розвиток культурного різноманіття мовно-етно-релігійних складових сучасного українського суспільства як потужного ресурсу гуманітарного розвитку, культурного збагачення нації;

– визнання пріоритетності розвитку, підтримки та поширення сфери функціонування культури титульного етносу – інтегруючого чинника національної ідентичності, основи сталого розвитку Української держави-нації [94].

Проект Концепції національного виховання студентської молоді [95] базується на визнанні того, що глобальний простір, до якого інтегрується наша студентська молодь, передбачає засвоєння надбань культури різних народів. Тому постає потреба в виробленні в студентської молоді здатності до інтеграції у світовий соціокультурний простір – за умови збереження української національної ідентичності.

Одним з ключових принципів національного виховання студентської молоді автори Концепції вважають принцип культуровідповідності, що передбачає опанування молодим поколінням надбань народної культури, культур інших

народів світу, а також забезпеченні духовної єдності, наступності та спадкоємності поколінь [95].

Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2015–2019 рр. [96] ґрунтується на визнанні того, що в Україні складається єдина українська політична нація. Виходячи з цього, національно-патріотичне виховання не повинно прищеплювати ідеї культурного імперіалізму, тобто способу споглядання світу лише очима власної культури. А тому вкрай важливо забезпечити усвідомлення учнями культурної різноманітності, толерантне ставлення до інших культурних цінностей, розуміння історичних витоків регіональних та національно-мовних особливостей України. Важливо наголошувати на співпраці різних націй, демонструвати розвиток української нації шляхом взаємодії з іншими націями, висвітлювати приклади мирного співжиття та взаємодопомоги представників різних національностей [96].

Провідною ідеєю Концепції національно-патріотичного виховання є прищеплення дітям і молоді національних та європейських цінностей, серед яких толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, регіональних та національно-мовних особливостей, наявної в Україні культурної різноманітності [96].

Однак, аналіз сучасної вітчизняної практики змушує нас погодитися з висновками ряду дослідників проблем функціонування системи освіти в умовах багатокультурності суспільства в цілому і освітнього середовища закладів освіти зокрема щодо неготовності ані вчителів, ані системи освіти до роботи в цих умовах. Так, П. Кендзьор наголошує, що «існує потреба детального дослідження європейського досвіду полікультурного виховання особистості, адаптації концептуальних положень європейської стратегії відповідно до українських суспільно-освітніх реалій, сприяючи інтеграції вітчизняних освітніх процесів у загальноєвропейський освітній простір» [78, с. 97].

К. Юр’єва напряму зазначає «наявність в освітньому просторі України низки суттєвих *суперечностей*:

1) *на концептуальному рівні сучасної освіти*:

- між необхідністю виховання молодого покоління українців як представників модерної української політичної нації співгромадян різного етнічного походження та переважанням у масовій свідомості орієнтацій на застарілу концепцію «титульної» етнонації та моноетнічної держави;
- між культурним різноманіттям населення України та недостатньою увагою сучасної національної системи освіти до проблеми підготовки молодого покоління до життєдіяльності в умовах етнокультурно строкатого суспільства;

2) *на соціально-педагогічному рівні*:

- між суспільним запитом на педагогічні кадри, які здатні до ефективної професійної діяльності в умовах етнокультурного різноманіття сучасного суспільства, та відсутністю чітких освітніх стратегій такого напряму підготовки вчительських кадрів;
- між соціальним запитом на вчителя, здатного до професійної діяльності в умовах етнокультурно строкатого соціуму, та високим рівнем побутової ксенофобії населення і, зокрема, педагогів;

3) *на теоретико-методичному рівні*:

- між етнокультурною строкатістю контингенту переважної більшості навчальних закладів та неготовністю педагогів до врахування у своїй діяльності етнокультурних особливостей учнів …;
- між необхідністю адаптації майбутніх педагогів до сучасних реалій багатокультурного освітнього простору та романтизацією минувшини, монокультурною замкненістю переважної частини навчально-методичних матеріалів …» [233, с. 7].

О. Грива висловлює жаль з того приводу, що сучасні державні стандарти жодної зі спеціальностей не містять у собі дисциплін, які визначають основи взаємовідносин у мультикультурному середовищі [46]. У зв’язку з цим потрібно передбачити зміни в навчальних планах закладів вищої освіти, які готують спеціалістів до роботи з молоддю в умовах мультикультурного середовища, а також використовувати можливості позааудиторної та виховної роботи у вишах.

Дослідниця визначає завдання для створення системи підготовки спеціалістів до роботи з молоддю в мультикультурному середовищі:

1. Постановка проблеми в загальнодержавному масштабі.

2. Вивчення та використання зарубіжного досвіду.

3. Переосмислення та використання вітчизняного досвіду (народної педагогіки, інтернаціонального виховання).

4. Створення моделі підготовки спеціаліста та впровадження її в систему освіти України:

– визначення змісту освіти спеціаліста;

– визначення специфіки процесу підготовки;

– визначення кола установ та відомств, які потрібно залучити до підготовки спеціалістів;

– створення переліку особистісних якостей спеціаліста, здатного жити та працювати в умовах мультикультурності [46, с. 50].

Тут варто уточнити, що ситуація в Україні не є унікальною. Про наявність дуже подібних чи навіть гостріших проблем пишуть, наприклад, дослідники із Сербії, країни, що виникла внаслідок розпаду соціалістичного табору, М. Біро (M. Biro), В. та І. Михич (V. Mihić, I. Mihić), Б. Димитрієвич (B. Dimitrijević), Б. Златкович (B. Zlatković), Т. Йокич (T. Jokić), С. Макура-Милованович (S. Macura-Milovanović), Н. Пантич (N. Pantić), Д. Петрович (D. S. Petrović) та інші. Серед проблем і дражливих питань вони відзначають кризу біженців, широку соціальну відстань між різними національними та/або етнічними групами [257; 258], тривожно високий рівень етнічної віддаленості у сербській молоді [313; 358] та дітей [341]. Дослідники попереджають, що ці соціальні прогалини можуть бути додатково розширені сильним тиском сім'ї щодо відповідності молоді традиційним груповим нормам винятковості та відстані до інших [295], що особливо хвилює на фоні сильної напруги в міжпоколінних та сімейних стосунках [389].

На цьому підґрунті Д. Петрович робить цілком логічний висновок, що сербським вчителям необхідно «здобути міжкультурну обізнаність та чутливість,

знання та компетентність ефективно навчати своїх учнів, сприяти соціальній справедливості в класі, знижувати соціальну віддаленість учнів, стереотипи та нетерпимість до інших етнічних груп та готувати своїх учнів жити й працювати в культурно різноманітному та демократичному суспільстві та світі» [360, с. 394].

Однак важливість підготовки майбутніх учителів до роботи з культурним розмаїттям у Сербії недостатньо визнана навчальними закладами, які займаються професійною освітою вчителів. Є. Враньєшевич, проаналізувавши навчальні програми закладів професійної підготовки майбутніх педагогів, дійшла висновку, що більшість із них не включає предметів, присвячених освіті для різноманітності. Більшість факультетів підготовки вчителів початкових класів мають курси по роботі з дітьми з вадами розвитку, але вони переважно базуються на медичній моделі включення та теорії дефіциту і не передбачають питань роботи в умовах багатокультурності. Проблема ще гостріше стоїть на факультетах, які готують учителів-предметників. Тут освітній процес переважно орієнтований на зміст, зосереджений на здобутті майбутніми вчителями предметних знань (мова, історія, природничі науки тощо). Крім того, не існує співпраці між факультетами, які навчають вихователів дошкільних закладів, учителів початкових класів та вчителів-предметників, щоб краще підготувати їх до майбутньої роботи, зокрема, в умовах багатокультурності суспільства [391, с. 479].

Лише окремі заклади й організації пропонують курси, які готують майбутніх викладачів до роботи з різноманітністю [395]. Д. Петрович вважає, що навіть існує брак стратегічної орієнтації та законодавчої бази, яка б підтримувала розвиток міжкультурної компетентності майбутніх учителів [359]. Т. Йокич, Д. Петрович, Б. Златкович, С. Макура-Милованович, Н. Пантич та інші на основі власних досліджень констатують, що вчителі в Сербії не мають достатньої міжкультурної чутливості [311; 361], а також не забезпечені знаннями, стратегіями та інструментами, необхідними для управління різноманітністю в класі [337; 391; 395].

Результати досліджень та висновки сербських колег мали б, на нашу думку, по-перше, дати українським педагогам інформацію до роздумів, по-друге, стати поштовхом до дій не тільки для вчених-дослідників, але й функціонерів МОН України і законодавців.

Ще однією проблемою, але цього разу теоретико-методологічного плану, є певна розмитість термінологічного поля досліджуваної проблеми. З 1960-х років у США і країнах Європи активно розвиваються численні концепції багатоетнічної (поліетнічної), багатокультурної (інтер-, мульти-, полікультурної тощо) освіти, інклюзивної освіти, освіти для соціальної справедливості, трансформаційної освіти, освіти для різноманітності тощо. Є. Врањешевич підсумовує, що всі вони базуються на одних і тих саме принципах: повага до різноманітності, справедливості, солідарності, співпраці та участі. Для них також спільним є уявлення про потенційну роль освіти в процесі створення та зміни суспільної реальності [391, с. 473]. Часто терміни вживаються як синоніми одними авторами, або відповідні поняття кардинально розводяться іншими дослідниками.

Цей рух почався з відмови у США від ідеології і практики «плавильного казана», коли культури меншин мали асимілюватися культурою більшості, ніби переплавитися в казані на однорідну масу. Першим кроком стало визнання американського суспільства багатокультурним (мультикультурним). Британський довідник з теорії культурної комунікації визначає Мультикультурність як «стан суспільства, що вміщує численні відмінні, але взаємно пов’язані культурні традиції й практики, які часто асоціюються з різними етнічними компонентами цього суспільства» [Див.: 7]. При цьому визнання суспільства мультикультурним тягне за собою, по-перше, відмову від орієнтації на культурну єдність, уніфікованість суспільства та відмову від спроб «інтегрувати», асимілювати різні етнічні групи, оскільки для них асиміляція передбачає розчинення, втрату самобутності, перетворення на «невідрізненну» частку домінуючої культури; по-друге, переосмислення змісту поняття культурного різноманіття з усвідомленням обов’язкової наявності не завжди конструктивних міжкультурних процесів між

сильними (домінуючими) та слабкими (пригнобленими) культурами, а не просто стимулювання «інтересу до екзотичного» [307].

Біла книга з міжкультурного діалогу визначає мультикультуралізм (і політику асиміляції) як особливий політичний підхід, тоді як поняття «культурне розмаїття» і «багатокультурність» описують емпіричний факт існування різних культур та їхню взаємодію в межах певного простору і соціальної організації [13, с. 11].

І. Бессарабова [12] детально проаналізувала широкий контекст феномену мультикультурної освіти. Авторка стверджує, що мультикультурна освіта розглядає питання, які хвилюють людей будь-якої країни світу: це проблеми расизму, дискримінації, толерантності, ідентичності індивіда, рівних цивільних прав та ін. У США вчені і практики ось уже понад півстоліття досліджують ці проблеми, які не втратили своєї актуальності і сьогодні.

Віддаючи належне багатому теоретичному і практичному досвіду в області мультикультурної освіти, накопиченому у США, дослідниця, втім, констатує відсутність єдиного підходу до визначення мультикультурної освіти в працях американських авторів. Вона умовно згрупувала різні визначення за такими ознаками: 1) мультикультурна освіта – ідея, концепція, філософія; 2) мультикультурна освіта – реформаторський рух; 3) мультикультурна освіта – ідея і рух за реформування [12]. До першої групи визначень І. Бессарабова віднесла погляди таких відомих учених, як Б. Барбер [247], Р. Гарсіа [296], А. Фрайзір [292], К. Грант [303], Ж. Гей [297; 298] та ін.

До особливостей підходу цих фахівців дослідниця відносить сприйняття мультикультурної освіти як концепції, ціннісної орієнтації, образу думок, філософського погляду. Погоджуємося з авторкою в тому, що такий підхід до визначення мультикультурної освіти, як правило, містить вагомі доводи про цінність і важливу роль етнічного та культурного різноманіття для особистого, соціального досвіду, освітніх можливостей членів суспільства; і одночасно пропонує шляхи найкращого задоволення освітніх потреб учнів, які відносяться до різних етнічних і культурних груп.

Другу групу визначень мультикультурної освіти І. Бессарабова умовно назвала «реформаторським рухом». Віднесені сюди визначення акцентують перегляд змістовного і ціннісного компонентів освіти з метою відображення етнічного, культурного, соціального та лінгвістичного різноманіття США. Так, за словами Г. Баптиста й Л. Хьюза, мультикультурну освіту слід розглядати як «процес інституціоналізації філософії культурного плюралізму всередині освітньої системи» [246, с. 97]. Ключовим словом тут виступає саме «інституціоналізація», сенс якої полягає у «внесенні планомірних змін в освітню систему з метою правового та організаційного закріплення нових відносин, заснованих на визнанні рівності і цінності всіх етнічних і культурних груп американського суспільства» [246, с. 98].

У працях К. Беннет конкретизовано поняття «планомірні зміни», що використовується Г. Баптистом, і виокремлено необхідні етапи освітньої реформи: 1) зміст освіти, що відображає унікальність кожної етнічної групи і її роль в історії і культурі американського суспільства; 2) формування і розвиток в учнів такої якості особистості, як мультикультурність, що виражається в толерантному і шанобливому ставленні до інших культур; 3) активні дії, спрямовані на усунення дискримінації за етнічною ознакою [252, с. 127–128].

Д. Голнік і П. Чінн доповнюють надані К. Беннет рекомендації, наголошуючи, що мультикультурна освіта вимагає модифікації середовища навчального закладу, яка стосується взаємин між учителем і учнями, між самими школярами і вчителями, як під час навчальної, так і позакласної діяльності; форм і методів роботи вчителя і шкільного адміністратора; навчального матеріалу; будівлі навчального закладу (наскільки вона пристосована для учнів, які мають альтернативний розвиток) [300].

Знову ж таки, доповнюючи представлене вище визначення К. Беннет, яка обмежує проблему дискримінації тільки етнічним аспектом, Д. Голнік і П. Чінн додають декілька нових аспектів даного питання: усунення дискримінації за соціальною, гендерної, віковою, релігійною ознакою, а також щодо учнів з альтернативним фізичним і розумовим розвитком [300].

К. Слітер і П. МакЛарен у своєму підході до визначення мультикультурної освіти роблять акцент на соціальних трансформаціях з метою усунення різних утисків по відношенню до окремих етнічних груп і підтримки індивіда (наприклад, людини з альтернативним фізичним (психічним) розвитком) до того моменту, коли він сам зможе забезпечувати своє життя і адаптуватися до вимог суспільства [12].

Третя умовно виділена І. Бессарабовою група включає визначення, згідно з якими мультикультурна освіта є одночасно ідеєю і рухом за реформування. Такий підхід характерний для Дж. Бенкса, який називає мультикультурну освіту «ідеєю, освітньою реформою і процесом, націленим на зміну структури освітніх інститутів таким чином, щоб учні обох статей, виняткові діти (з альтернативним розвитком), а також учні, які належать до різних расових , етнічних, мовних та культурних груп, мали рівний доступ до послуг у сфері освіти, тим самим, отримуючи рівні можливості для досягнення академічних успіхів» [243, с. 228].

Тут слід наголосити на особливості даного підходу: мультикультурна освіта є, насамперед, процесом, а не продуктом. «Будучи процесом, мультикультурна освіта – це особливий спосіб мислення, особливе ставлення і особливий тип поведінки в культурно різноманітному середовищі», – підкреслює Дж. Бенкс [243, с. 229].

З нашої точки зору, Дж. Бенкса можна вважати фундатором мультикультурної освіти в її нинішньому розумінні, хоча він започаткував цей напрям ще у 80-х рр. XX століття. Завдання мультикультурної освіти автор убачав у тому, щоб: 1) допомогти учням усвідомити свою належність до певної культури чи до кількох культур; 2) допомогти розвинути розуміння і сприйняття інших культур; 3) спонукати учнів до участі в житті різноманітних культурних груп; 4) допомогти учням якомога повніше реалізувати свій індивідуальний людський потенціал [242].

Принципи мультикультурної освіти, за Дж. Бенксом, базуються на таких ідеях: 1. Мультикультурна освіта є процесом. 2. Мультикультурний підхід в освіті має бути загальним і обов’язковим. 3. Зміст мультикультурної освіти

детермінується особливостями конкретного соціального оточення (суспільства). 4. Всі члени шкільного співтовариства мають бути залучені до процесу мультикультурної освіти. 5. Необхідною і обов'язковою є спеціальна підготовка педагогічного колективу, батьків і лідерів етнокультурних співтовариств до реалізації ідей мультикультурної освіти. 6. Мультикультурна освіта має починатися з усвідомлення учнями власної етнокультурної приналежності. 7. Мультикультурна освіта не має обмежуватися певними часовими рамками. 8. Ідеї мультикультурності мають бути інтегровані до змісту шкільної освіти [242].

Подібний підхід знаходимо в працях У. Хантера, який бачить в мультикультурній освіті «процес структурування освітніх пріоритетів, при цьому різноманіття висувається в якості головної цінності американського суспільства» [310, с. 36].

Б. Сузукі і Б. Сайзмор, деталізуючи ідеї Дж. Бенкса, уточнюють що мультикультурна освіта – це міждисциплінарний процес, а не окрема програма. Даний процес має охоплювати весь курс шкільного навчання, а не тільки деякі дисципліни [12].

Широке й досить деталізоване визначення мультикультурної освіти, що охоплює практично всі аспекти перелічених вище підходів, дає С. Ньєто, професорка Массачусетського університету, авторка відомої книги «Стверджуючи різноманіття: соціо-політичний контекст мультикультурної освіти» [347].

З точки зору С. Ньєто, мультикультурна освіта одночасно є всеохоплюючий процес реформування школи і базова освіта для всіх учнів. Мультикультурна освіта відкидає расизм та інші форми дискримінації в навчальному закладі і в суспільстві і підтримує плюралізм (етнічний, расовий, лінгвістичний, релігійний, економічний, гендерний). Більше того, цей процес реформування зачіпає освітні програми, що визначають зміст освіти всіх рівнів і спрямованості, методи і стратегії навчання, взаємини між учителями, учнями та батьками, а також ступінь значущості, що надається викладанню і навчанню. Мультикультурна освіта

сприяє реалізації демократичних принципів соціальної справедливості, оскільки спирається на принципи критичної педагогіки і зосереджена на знанні, рефлексії та дії, що лежать в основі соціальних змін [347, с. 307].

Професор Г. Шатейнер-Хамсі з Тічерс коледжу Колумбійського університету (Нью-Йорк) виокремлює актуальні у світовій дидактиці тенденції переходу від традиційних до нових, мультикультурних підходів в освіті: від історії народу до історії народів, що мешкають у державі; від історії відмінностей до історії спільнот; від однолінійності до мультиперспективності суспільного розвитку [229, с. 44].

Н. Паліолог і П. Горський, розкриваючи еволюцію міжкультурної та мультикультурної освіти, накреслюють найбільш актуальні її завдання: подолати нерівність та мобілізувати політику, освіту вчителів, шкільну практику та освіту поза школою [355]. Саме акцент на необхідності освіти вчителів, яким належить здійснювати міжкультурну освіту, найбільше імпонує нам у позиції цих відомих дослідників.

Розводячи поняття мультикультурної та міжкультурної освіти, Г. Ніколаї на ґрунті власних порівняльних досліджень проводить лінію розмежування за географічним принципом, точніше за принципом наукових шкіл, і зауважує, що для європейської наукової думки, передусім німецькомовної, більш характерним є використання терміна інтеркультурний (міжкультурний), тоді як для американської – мультикультурний [123, с. 52].

Утім наголосимо, що наразі спостерігається тенденція відокремлення міжкультурної освіти від освіти мультикультурної. На нашу думку, це відбувається, по-перше, через надмірну політизацію мультикультурної освіти, яка останнім часом значно розширила горизонти своєї дії і тим самим сприяла розмиванню своєї мети і суті. Деякі автори (P. Gorski, N. Palaiologou, N. Postman, C. Weingartner та інші) навіть розглядають освіту як підривну практику, яка повинна не тільки містити, але й реалізовувати потенціал соціальних змін, а не просто бути механізмом репродукції соціального пригнічення [301; 355; 366].

Натомість міжкультурна освіта, що виросла на ґрунті мультикультурної, переживає сьогодні період підйому. Є. Враньєшевич як синонім міжкультурної освіти вживає термін «освіта для різноманітності» й наголошує, що вона потребує вчителів, які є рефлексивними практиками, які мають необхідні знання та вміння адаптувати існуючу навчальну програму до культурних, розвивальних та індивідуальних потреб дітей, які постійно критично переглядають, змінюють та вдосконалюють власну практику [391, с. 481].

Однією з перших успішних спроб підготувати вчителів до роботи з гетерогенним у культурному відношенні контингентом учнів можемо вважати посібник «Ethno-Pedagogy : Керівництво з культурної чутливості» [267], виданий 1968 р. Лабораторією кооперованої освіти під керівництвом доктора Г. Бургера (Henry G. Burger) з університету Альбукерке (штат Нью-Мексико). Лабораторія досліджувала шляхи підвищення ефективності навчання в «міжетнічних класах» – класах з різноманітним в етнокультурному відношенні контингентом учнів. Особливу цінність у контексті нашого дослідження має провідна ідея, навколо якої розгорталися дослідження, сформульована доктором Г. Бургером: «найбільш актуальними з усіх освітніх проблем є не навчальний план або методика. Це проблема зміни соціально-культурних відносин при одночасному поліпшенні навчального плану та методики» [Цит. за: 233, с. 70]. Цим підкреслювалась важливість урахування впливу на ефективність освітнього процесу відмінностей в культурних цінностях учнів.

Співробітники лабораторії розробляли теоретичні та прикладні аспекти педагогічної антропології, що могли бути застосовані до культур, представники яких мешкають у Сполучених Штатах. Зокрема: 1) досліджувались етнічно зумовлені параметри освітнього процесу (вплив на когнітивні процеси етнокультурно зумовлених особливостей психомоторики, комунікації, сприйняття часу та простору, соціальної організації, етичних норм тощо); 2) виявлялись освітні проблеми, пов’язані з такими етнічними відмінностями; 3) обговорювались шляхи крос-культурної адаптації елементів освіти; 4) досліджувались освітні параметри (соціологія освітнього середовища, методика

викладання, зміст навчальних предметів тощо), здатні підвищити ефективність навчання в класах з різноманітним в етнокультурному відношенні контингентом учнів [Див.: 233, с. 70–71]. Але в контексті нашого дослідження, найбільший інтерес становить саме науково-методичний супровід процесу підготовки вчителів до роботи в культурно різноманітному освітньому середовищі.

Наприкінці 1997 р. ОЕСР ініціювала проект DeSeCo з метою забезпечення надійної концептуальної основи для ідентифікації ключових компетенцій та активізації міжнародних досліджень, що вимірюють рівень компетентності молодих людей і дорослих. Цей проект, проведений під керівництвом Швейцарії та пов'язаний з PISA, об'єднав експертів з широкого кола дисциплін для співпраці із зацікавленими сторонами та аналітиками з метою розробки відповідної політики. Окремі країни ОЕСР мали можливість висловити свою власну позицію щодо обговорюваних проблем. Важливим результатом вважаємо той факт, що Проект, беручи до уваги різноманітність цінностей та пріоритетів між країнами та культурами, визначив загальні виклики, спричинені економічною та культурною глобалізацією, а також окреслив спільні для країн – членів ОЕСР цінності, які були покладені в основу відбору найбільш важливих компетентностей [387, с. 5].

Отже, маємо підстави вважати, що саме ініційований ОЕСР проект DeSeCo заклав підвалини міжнародного, наддержавного рівня дослідження проблем міжкультурної освіти та формування міжкультурної компетентності.

Серед виокремлених у межах проекту ключових компетентностей окрему групу утворюють такі, що забезпечують взаємодію в гетерогенних групах.

Розробники переліку компетентностей на чолі з Д. Ричен і Л. Салганік виходили з того, що упродовж усього життя людина залежить від зв'язків з іншими, хто забезпечує їй фізичне виживання, матеріальний добробут і психологічну стабільність, а також утворює соціальну ідентичність. Оскільки сучасні суспільства в розвинених країнах стають у певному сенсі більш фрагментованими і водночас більш різноманітними, перед кожним членом громади постає необхідність добре управляти міжособистісними стосунками як на благо людей, так і для пошуку та налагодження нових форм співпраці. Нині

надзвичайно важливою є розбудова соціального капіталу, оскільки існуючі соціальні зв'язки слабшають, а натомість утворюються нові.

Отже, необхідність розвитку групи компетентностей, що забезпечують взаємодію в гетерогенних, зокрема, у культурному відношенні, групах дослідники пов'язують із: 1) необхідністю опанування різноманітності в плюралістичних суспільствах; 2) важливістю емпатії; 3) важливістю розвитку соціального капіталу.

До цієї групи компетентностей, необхідних для того, аби люди могли навчатися, жити і працювати разом з іншими, з інакшими, дослідники віднесли здатності: позитивно ставитися до інших; співпрацювати, працювати в команді; управляти конфліктами та вирішувати їх. Ці здатності охоплюють широкий спектр особистісних властивостей, тісно пов'язаних із такими поняттями, як «соціальна компетентність», «соціальні навички», «міжкультурна компетентність», «м'які навички» тощо [387, с. 12].

Деталізуючи суть перелічених здатностей, автори зазначають, що здатність позитивно ставитися до інших та інакших – це перша ключова компетентність, яка дозволяє особам ініціювати, підтримувати та керувати особистими стосунками, наприклад, з особистими знайомими, колегами та клієнтами. Дослідники підкреслюють, що добрі стосунки є необхідною вимогою не лише для соціальної згуртованості, але все частіше і для економічного успіху, оскільки економічні зміни підвищують значимість емоційного інтелекту. Ця компетентність передбачає, що люди здатні поважати і цінувати цінності, переконання, культуру та історію інших людей, щоб створити середовище, в якому вони почувають себе привітними, включеними і такими, що процвітають.

Для співпраці, роботи в одній команді з іншими та інакшими людьми, такими, які можуть мати інші цінності, переконання, культуру, традиції, потрібні:

• емпатія, яка дозволяє стати на позицію іншої людини, поглянути на ситуацію з її точки зору, її очима. Це забезпечується саморефлексією, коли, розглядаючи широкий спектр різних, відмінних від звичних думок і переконань,

люди усвідомлюють, що те, що вони сприймають як належне в певній ситуації, не обов'язково є таким для інших.

• ефективне управління емоціями – усвідомлення власних основних емоцій і здатність ефективно інтерпретувати емоційний стан і мотивацію інших людей [387, p. 12].

Наступною важливою здатністю з групи тих, що забезпечують взаємодію в гетерогенних, зокрема, неоднорідних у культурному відношенні групах, є можливість управляти конфліктами та вирішувати їх.

Дослідники виходять із того, що конфлікт є невід'ємною частиною соціальної реальності, існування будь-яких соціальних груп – від сім'ї, робочого колективу до суспільства в цілому. Він виникає тоді, коли дві або більше осіб чи груп протидіють одна одній через різні потреби, інтереси, цілі або цінності [387, p. 13].

У 2003 р. з'явилася нова публікація ОЕСР «Ключові компетенції для успішного життя і суспільства, що добре функціонує», в якій визначено три категорії ключових компетенцій: взаємодія в соціально неоднорідних групах, автономна дія і використання інструментів в інтерактивному режимі. Найбільш корисна для нашого дослідження компетенція «взаємодія в соціально неоднорідних групах» є найбільш актуальною для багатокультурних суспільств і передбачає здатність об'єднуватися і співпрацювати в групах і громадських організаціях, члени яких мають різне походження, а також долати відмінності й суперечності [314].

2018 р. ознаменувався узгодженням Плану дій Ради Європи для України на 2018–2021 рр., ухваленого Комітетом міністрів РЄ 21.02.2018 р. [139]. Вступ України до Ради Європи 9 листопада 1995 року не тільки зробив її 37-ою державою-членом. Одночасно Україна прийняла зобов'язання, які покладено на держави-члени статтею 3 Статуту: дотримання принципів плюралістичної демократії та верховенства закону, а також повага до прав людини та основних свобод усіх осіб, що перебувають під її юрисдикцією [139, с. 5].

У розділі ІІІ Плану дій на 2018–2021 рр. – Демократія – окремим пунктом фігурує освіта для демократичного громадянства і молодіжна політика. Тут, з-поміж іншого, Рада Європи далі підтримуватиме інтеграцію та подальший розвиток освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини (ОДГ/ОПЛ) у межах національної системи освіти, а також звертатиме особливу увагу на програми міжкультурного діалогу та захисту прав меншин [139, с. 28]. Від реалізації Плану дій Рада Європи очікує, зокрема, підвищення спроможності фахівців у галузі освіти здійснювати та підтримувати освіту для демократичного громадянства [139, с. 29], невід'ємним складником якої є міжкультурна освіта.

Отже, на сьогодні надзвичайно актуальною постає проблема підготовки вчителів до роботи в культурно різноманітному суспільстві, культурно різноманітному освітньому середовищі, формування в них міжкультурної компетентності. Міжкультурну компетентність розглядаємо, з одного боку, як ключову, з другого, – як елемент професійної компетентності вчителя.

1.2. Сутність і структура міжкультурної компетентності майбутнього вчителя

У 2016 р. в Україні розпочався процес розробки стандартів вищої освіти нового покоління, ключовою особливістю яких стала компетентнісна орієнтація. Утім на той момент українські освітяни вже були знайомі з основними поняттями компетентнісного підходу, який виник у 1960-х рр. у країнах Західної Європи та Північної Америки. Висвітлення його ґенезису не входить до завдань нашого дослідження, тому зупинимося на питаннях суті, структури, критеріїв сформованості міжкультурної компетентності майбутніх учителів, зокрема, учителів хореографії.

Коли вітчизняна освітянська спільнота почала активно вивчати компетентнісний підхід, одним із каменів спотикання виявилося термінологічне питання. Точилося чимало гарячих дискусій насамперед щодо співвідношення

понять «компетенція» і «компетентність». Були ті, хто вживав ці терміни як синоніми, були й ті, хто категорично розводив відповідні поняття.

У дослідженні ми виходимо з того, що етимологічно термін «компетентність» можна вважати похідним від слова «компетентний» (competens), що в латині дослівно означає «відповідний, здатний, узгоджений» (від «взаємно прагнути, відповідати, підходити») [87], хоча найчастіше вживається у значеннях: 1) такий що має компетенцію; 2) обізнаний, тямущий в певній галузі. Поряд із цим, у латині також існує споріднене поняття «компетенція» (competentia – належність по праву), що визначається як 1) коло повноважень якого-небудь органа чи посадової особи; 2) коло питань, у яких дана особа має знання, досвід [168, с. 126–127; 234, с. 172].

Найбільше з цього питання нам імпонує підхід соціолога і соціального психолога О. Садохіна, який, висвітлюючи еволюцію понять «компетенція» та «компетентність», відносить їх появу до епохи зародження капіталізму, коли в результаті розподілу праці у сфері управління виникла необхідність у розмежуванні прав і обов'язків між органами управління й повноваженнями посадових осіб, що очолювали ці органи. Крім того, тоді ж виникла потреба у великій кількості виконавців, які мали б відповідний набір знань, умінь і навичок для виконання суворо визначеного виду діяльності [168, с. 127; 234, с. 172–173].

За О. Садохіним, упродовж XX ст. поняття «компетенція» стало широко вживатися у сфері правових відносин, оскільки відображувало сукупність визначених конституціями, законами та виконавчими актами державного управління повноважень, які мав який-небудь орган чи посадова особа. Дослідник робить висновок, що саме звідси пішла традиція, з згідно з якою в сучасній юридичній літературі термін «компетенція» визначається як сукупність встановлених в офіційній – юридичній чи неюридичній – формі прав і обов'язків, тобто повноважень якого-небудь органу або посадової особи, які визначають можливості цього органу або посадової особи приймати обов'язкові до виконання рішення, організовувати та контролювати їх виконання, вживати у необхідних випадках заходи відповідальності тощо [168, с. 127; 234, с. 173].

З цією позицією солідаризуються упорядники Великого тлумачного словника сучасної української мови, які визначають компетенцію, зокрема, як 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [22, с. 560].

Водночас, як вважає О. Садохін, на наступному кроці той самий розподіл праці у сфері управління поставив на порядку денному питання про відповідність дій органу управління чи посадової особи його/її повноваженням. Дослідник доходить висновку, що сутність проблеми полягала в суперечності, де з одного боку виступало коло повноважень, що визначало відповідальність посадової особи в розв'язанні практичних питань, а з іншого – знання, досвід і вміння цієї посадової особи в реалізації даного кола повноважень [168, с. 127]. О. Садохін вважає, що саме названа суперечність спричинила виникнення терміна «компетентність», який став характеризувати суб'єкта управління з точки зору його знань і вмінь, що дають можливість здійснювати управління з більшою чи меншою ефективністю [134, с. 173; 168, с. 127].

Підсумовуючи результати аналізу різноманітних підходів до трактування понять «компетенція» та «компетентність», О. Садохін робить низку важливих у контексті нашого дослідження висновків:

– компетенція й компетентність знаходяться в тісному взаємозв'язку, оскільки взаємно передбачають одне одного;

– компетентність є похідною від компетенції, але вона має певну специфіку, оскільки характеризує окремого суб'єкта як носія компетенції;

– поняття «компетенція» найчастіше використовується для визначення меж сфери дій фахівця, а «компетентність» – для оцінки якості його діяльності;

– у різних видах діяльності потрібні різні види компетентностей;

– ступінь розвинутості особистісних характеристик суб'єкта компетенції визначає рівень його компетентності;

– кількість і якість професійних і фахових знань суб'єкта виступають передумовою ефективної реалізації його компетентності;

– знання, вміння й навички в тій чи іншій сфері діяльності становлять тільки базу для відповідного виду компетентності, адже її цілісність

характеризується міжпредметністю, системністю, ситуативністю, мотивованістю використання та іншими властивостями [168, с. 131; 170, с. 159; 234, с. 175].

З точки зору методології педагогіки О. і Д. Новікови пропонують інше трактування феномена компетентності, оскільки вважають, що «компетентність передбачає, поряд із технологічною підготовкою, цілу низку інших компонентів, які мають, в основному, позапрофесійний чи надпрофесійний характер, але водночас необхідні в нинішніх умовах кожному фахівцеві. Це насамперед, такі якості особистості, як самостійність, здатність приймати рішення, творчий підхід до будь-якої справи, вміння доводити її до кінця, вміння постійно навчатися. Це – гнучкість мислення, наявність абстрактного, системного й експериментального мислення, це – вміння вести діалог і комунікабельність, здатність до співпраці тощо. Над власне професійною – технологічною підготовкою виростає величезна позапрофесійна надбудова вимог до фахівця» [124, с. 23–24; 234, с. 174].

Один з найавторитетніших дослідників компетентнісного підходу Дж. Равен запропонував власну концепцію компетентності, що становить великий інтерес у контексті нашого дослідження. Ключової ідеєю підходу Дж. Равена є визнання провідної ролі ціннісно-мотиваційної сфери особистості [150]. Так, компетентність він розуміє як специфічну здатність, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній предметній області, що охоплює вузькофахові знання, особливого роду навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Відповідно, за Дж. Равеном, бути компетентним – означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня [150; 234, с. 174].

Л. Карпова визначає професійну компетентність педагога як інтегративне особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації [77, с. 6].

Отже, є всі підстави стверджувати, що поняття «компетенція» відбиває зміст певного виду діяльності, тоді як «компетентність» – сукупність якостей особистості, необхідних для реалізації цього змісту. Такий підхід знаходимо і в

наведених в Національному глосарії вищої освіти визначеннях: «***Компетентність / компетентності (Competence, competency / competences, competencies)***: За проектом Тюнінг Європейської Комісії, це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями.

Компетенція / компетенції (Competence, competency / competences, competencies): Надані (наприклад, нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків. Слід розрізняти поняття компетенції / компетенцій від компетентності / компетентностей як набутих реалізаційних здатностей особи» [121, с. 32–33; 234, с. 175].

Цілком погоджуємося з влучним висловом В. Деміденка про те, що певну риску під термінологічними дискусіями щодо понять «компетенція» і «компетентність» підвів Закон України «Про освіту» (2017) [146], де Стаття 15 однозначно констатує, що «метою професійної освіти є формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя», а Стаття 17 доповнює: «метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань» [146].

Поряд із остаточною інституалізацією переходу національної системи освіти України до компетентнісно орієнтованої парадигми, Закон України «Про освіту» дає також визначення її основних понять. Так, *компетентність* у Законі України «Про освіту» визначено як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає

здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [146].

Дескриптори (визначення) категорій, через які автори Закону України «Про освіту» розкривають суть феномену компетентності, наведено в Національній рамці кваліфікацій [119].

Так, *знання* визначено як осмислену та засвоєну суб'єктом інформацію, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Уточнено, що знання поділяються на емпіричні (знання фактів та уявлення) і теоретичні (концептуальні, методологічні) [119].

Що стосується згаданих у визначенні компетентності *умінь* і *навичок*, то розробники Національної рамки кваліфікацій чомусь вирішили об'єднати їх в одній дефініції: «уміння/навички – здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання проблем. Уміння/навички поділяються на когнітивні (що включають логічне, інтуїтивне та творче мислення) і практичні (що включають ручну вправність, застосування практичних способів (методів), матеріалів, знарядь та інструментів)» [119].

У нашому дослідженні будемо вживати згадані поняття в такому значенні: «Уміння – проміжний етап оволодіння новим способом дій, заснованим на якомусь правилі (знанні), і такий, що відповідає правильному використанню цього знання в процесі вирішення певного класу завдань, але ще не досяг рівня навички» [149, с. 733].

«Навичка – доведена до автоматизму шляхом багатократних повторів дія; критерієм досягнення навички є часові показники виконання, а також той факт, що виконання не потребує постійної та інтенсивної уваги (контролю)» [149, с. 418], або «Навичка – дія, сформована шляхом повторів, характеризується високим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю» [134, с. 346].

Також Національна рамка кваліфікацій уводить поняття інтегральної компетентності як узагальненого опису кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентністні характеристики рівня щодо результатів навчання та/або

професійної діяльності [119]. Наприклад, інтегральна компетентність першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, що відповідає сьомому рівню Національної рамки кваліфікацій, передбачає «здатність особи розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов» [119].

Процес створення компетентнісно орієнтованих стандартів вищої освіти нового покоління, що розпочався 2016 р., спричинив розробку і впровадження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти [113]. У виданні зазначено, що стандарти «поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та в міжнародному Проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING)» [113, с. 2].

Упорядники цих методичних рекомендацій запропонували формувати переліки не тільки спеціальних (фахових), але й загальних (в інших інтерпретаціях ключових, життєвих тощо) компетентностей, що в сукупності забезпечать професійну ефективність і успішність здобувача освіти. При цьому *загальні компетентності* визначено як універсальні, такі, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку [113, с. 4]; *спеціальні (фахові, предметні)* компетентності – як такі, що залежать від предметної області та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю [113, с. 4].

Як ми вже зазначали раніше [234], нам імпонує підхід, окреслений у працях О. Садохіна та Н. Янкіної, які відносять міжкультурну компетентність до категорії ключових, тобто таких, що покликані сприяти збереженню демократичного суспільства, відповідати викликам глобалізованого інформаційного суспільства, вимогам ринку праці та сучасним економічним

перетворенням. При цьому виокремлюються такі характеристики ключових компетентностей:

1. Ключові компетентності багатофункціональні. Компетентності відносяться до ключових, якщо володіння ними дозволяє вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному чи соціальному житті. Ними необхідно оволодіти для досягнення важливих цілей і розв'язання складних завдань у різних ситуаціях.

2. Ключові компетентності надпредметні й міждисциплінарні, вони можуть бути застосовані в різних ситуаціях, не тільки в навчанні, але й на роботі, в сім'ї, у політичній сфері тощо.

3. Ключові компетентності вимагають значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення тощо.

4. Ключові компетентності багатовимірні, тобто вони включають різноманітні розумові процеси й інтелектуальні вміння (аналітичні критичні, комунікативні), «ноу-хау», а також здоровий глузд [237, с. 114–115; 234, с. 176].

Належність міжкультурної компетентності до категорії ключових підтверджується широтою спектру ситуацій її застосування, а також різноманіттям завдань, що вирішуються за її допомогою. Так, за переконанням О. Садохіна, міжкультурна компетентність є сукупністю знань, навичок і вмінь, за допомогою яких індивід може успішно спілкуватися з партнерами з інших культур як на побутовому, так і на професійному рівні [168, с. 133].

У цьому висловлюванні шановного дослідника акцентуємо увагу на віднесенні міжкультурної компетентності також до групи професійних (спеціальних). Для нашого дослідження це важливо, оскільки в центрі нашої уваги перебуває міжкультурна компетентність, що забезпечує вчителю здатність до ефективної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства та сучасного освітнього середовища.

Н. Янкіна теж доходить висновку, що міжкультурна компетентність студента університету як майбутнього фахівця: є важливим результатом університетської

освіти, базовим показником її якості в контексті глобальних тенденцій інтеграції освітнього простору в сучасному світі; виступає інтегративною професійно-особистісною якістю, що синтезує сукупність знань (лінгвістичних, соціокультурних, професійних, культурологічних), умінь (вербальної, невербальної й паравербальної комунікації, загальнокультурних та культурно-специфічних) і орієнтацій (лінгвокраїнознавчих, пізнавальних, лінгвістичних, предметних, поведінкових, орієнтацій на комунікацію); передбачає розвинену готовність особистості до участі в міжкультурній комунікації, у тому числі на професійному рівні, у просторі діалогу культур, що розширюється [237, с. 320].

Як бачимо, дослідниця прямо вказує на подвійне призначення міжкультурної компетентності: 1) забезпечувати повноцінне включення особи в соціальне життя, сповнене ситуаціями міжкультурних контактів, і 2) забезпечувати ефективність професійної діяльності в умовах багатокультурності сучасного суспільства.

Згідно з результатами дослідження, викладеними у звіті Каліфорнійського дослідницького центру IFTF («Інститут майбутнього»), уміння розуміти людей, які належать до іншої культури, аналізувати їхні вчинки, ефективно контактувати, переконувати, управляти конфліктами й вибудовувати співпрацю – всі ці компетенції набувають особливої значущості для сучасного фахівця [290]. Особливо це стосується вчителя, на якого суспільством покладено функцію підготовки молодого покоління до життя й успішного функціонування в сучасному багатокультурному суспільстві. Але для того, аби виконувати таку відповідальну функцію, вчитель сам мусить бути готовим до професійної діяльності в умовах культурного різноманіття і сучасного суспільства, і сучасного освітнього середовища.

Розкриємо погляди науковців на суть феномена міжкультурної компетентності. Насамперед зазначимо, що в наукових педагогічних дослідженнях зустрічається чимала кількість термінів, які втім означають близькі поняття: міжкультурна (інтеркультурна), багатокультурна (мультикультурна),

кросскультурна, багатоетнічна (поліетнічна) компетентність, грамотність, комунікація тощо.

Г. Єлізарова співвідносить міжкультурну компетентність із соціокультурною і трактує досить звужено, як здібності, що дозволяють мовцю вийти за межі власної культури й набути якості медіатора культур, не втрачаючи при цьому власної культурної ідентичності [61].

К. Матоба (K. Matoba) і Д. Шайбл (D. H. Scheible) теж вважають міжкультурну компетентність важливим аспектом соціальної компетентності. Йдеться про поведінку відповідно до ситуації та спілкування зі своїми колегами [339]. А. Мусмюллер (A. Moosmüller) розуміє міжкультурну компетентність як «загальну мовну, соціальну та психологічну здатність людини успішно спілкуватися з індивідами та групами, що належать до іншої культури» [344, с. 272]. А. Томас (A. Thomas) визначає міжкультурну компетентність як здатність «допомогти організувати процес міжкультурних дій таким чином, щоб можна було уникнути непорозумінь або уточнити і розробити спільні рішення проблем, які можуть бути прийняті та продуктивно використані залученими людьми» [388, с. 141].

Зарубіжні фахівці так описують взаємозв’язок міжкультурної комунікації і міжкультурної компетентності: ті, хто має міжкультурну компетентність, здатні налагоджувати продуктивну співпрацю із зарубіжними партнерами по взаємодії шляхом спілкування.

Т. Овсянникова теж акцентує увагу на комунікативній функції міжкультурної компетентності, оскільки розуміє її як «здатність ефективно здійснювати міжкультурну взаємодію, виступаючи в ролі посередника між представниками своєї та іншої культури, усвідомлюючи себе представником певної етнічної спільноти, нації і всього людства і сприймаючи ситуацію міжкультурного діалогу як обов’язкову умову самореалізації і взаємозбагачення представників різних культур» [127, с. 153; 234, с. 177].

На комунікативній природі міжкультурної компетентності зосереджує увагу і Р. Кравець: «міжкультурна компетентність – здатність суб’єкта ефективно

взаємодіяти з представниками інших культур, розуміючи специфіку міжкультурної взаємодії, враховуючи культурні відмінності і дотримуючись принципу толерантності» [100, с. 114].

Близьке визначення знаходимо в І. Герасимової: «Міжкультурна компетентність – це здатність особистості, що базується на спеціальних знаннях, уміннях і навичках, а також особистісних установках і стратегіях, за допомогою яких можливе успішне здійснення професійного спілкування з партнерами з інших культур» [32, с. 59].

Л. Чередніченко вивчає феномен полікультурної компетентності та, на відміну від щойно розглянутих підходів, розглядає її як складову професійної компетентності педагогів. Авторка зіставляє погляди ряду вчених на суть полікультурної компетентності і зосереджує увагу на таких визначеннях: «здатність й готовність людини до продуктивної особистісної та професійної взаємодії в багатокультурному середовищі (Л. Гончаренко та інші) [37, с. 67-68]; інтегративне особистісне утворення, що ґрунтується на теоретичних знаннях про етнокультурне різноманіття світу й реалізується через уміння і навички міжкультурної взаємодії (Л. Перетяга, Н. Якса та інші)» [137, с. 6; 221; 236, с. 221]. Дослідниця підтримує наукові позиції О. Гуренко, К. Юр'євої та інших щодо важливості для вчителя «вміти працювати в полікультурному освітньому просторі з учнями – представниками різних народів і культур, ураховувати в професійній діяльності їхні етнопсихологічні й етнокультурні особливості та мати розвинуті професійні якості» [48, с. 8; 231 та ін.].

На цих підставах Л. Чередниченко формулює власне визначення, згідно з яким «полікультурна компетентність майбутнього вчителя – це інтегроване професійно-особистісне утворення, результативний компонент професійної підготовки, що обумовлює готовність майбутнього вчителя до ефективного здійснення педагогічної діяльності у багатонаціональному середовищі» [221].

І. Канюка і Л. Сердюк досліджують формування й розвиток крос-культурної компетентності та вбачають її суть у налагодженні «комунікації відповідно до локальної специфіки, як на рівні лінгвістичного порозуміння, так і на рівні

соціального, культурного, геополітичного контексту» [75, с. 123]. П. Фріз, навпаки, зосереджується на формуванні етнокультурної компетентності хореографа і розуміє її як «психолого-педагогічний феномен, що характеризує рівень засвоєння етнокультури спільноти (народу), теоретичну й практичну готовність до трансляції її ціннісних орієнтацій, до реалізації фундаментальних положень українського хореографічного мистецтва як серцевини системи виховання в умовах етнокультурного спрямування діяльності закладів освіти» [215, с. 547]. Але при цьому, незалежно від масштабу – окремої етнічної культури чи геополітичного контексту, – автори виокремлюють як один із центральних елементів досліджуваної компетентності комунікацію чи то з метою налагодження порозуміння, чи то з метою трансляції ціннісних орієнтацій рідної етнокультури.

М. Баррет (M. Barrett), М. Бірам (M. Byram), І. Лазар (I. Lázár), П. М'поін-Гайя (P. Mompoint-Gaillard), С. Філіпу (S. Philippou) розглядають різноманітні способи використання терміна «компетентність», зокрема, «включаючи його випадкове повсякденне використання як синонім «здатності», його більш технічне використання в професійній освіті та навчанні, а також його використання для позначення здатності задовольняти складні вимоги в заданому контексті» [250, с. 7]. Дослідники доходять висновку, що для сучасних цілей під компетентністю розуміють не просто перелік навичок, що застосовуються в заданому контексті, а також сукупність ставлень, знань, розуміння та навичок, що застосовуються шляхом дії в будь-якій відповідній ситуації. На їхнє глибоке переконання, компетентність – це здатність успішно реагувати на типи ситуацій, які є завданнями, труднощами або викликами як для окремої людини, так і разом з іншими. Міжкультурні зустрічі – одна з таких ситуацій.

Деталізуючи, М. Баррет, М. Бірам, І. Лазар П. М'поін-Гайя і С. Філіпу зазначають, що міжкультурна компетентність – це сукупність ставлень, знань, розуміння та навичок, що застосовуються в процесі дії, яка дає можливість одній людині або разом з іншими: розуміти та поважати людей, які мають різні, відмінні від нашої власної культурні приналежності; відповідати належним чином,

ефективно та шанобливо під час взаємодії та спілкування з такими людьми; встановлювати позитивні та конструктивні стосунки з такими людьми; розуміти себе та власну і численні інші культурні приналежності в процесі зустрічі з культурною відмінністю.

Тут термін «повага» означає, що один бере до уваги і цінує іншого; термін «відповідний» означає, що всі учасники ситуації однаково впевнені, що взаємодія відбувається в межах очікуваних культурних норм; *ефективний* означає, що всі учасники можуть хоча б частково досягти своїх цілей у взаємодії [250, с. 7].

Хоча вищенаведене визначення міжкультурної компетентності зазначає, що така компетентність передбачає повагу до людей, які, як вважається, мають різні, відмінні від нашої власної культурні приналежності, автори наголошують, що важливо розрізняти повагу до людей та повагу до дій. Вони підкреслюють: людей та їх невід'ємні права людини, гідність та рівність всіх людей завжди слід поважати, але існують обмеження щодо поваги, яку слід надавати діям: від поваги слід утримуватися у випадку дій, що порушують основні принципи прав людини, демократії та верховенства права. Дії, що порушують ці принципи, не слід толерувати з мотивів «культурної відмінності» [250, с. 7–8].

Вважаємо доцільним підсумувати огляд підходів до визначення поняття «міжкультурна (інтеркультурна, поліетнічна, крос-культурна тощо*)* компетентність» думкою одного з найавторитетніших дослідників проблеми О. Садохіна. Він, виокремлюючи міжкультурну компетентність із усього різноманіття компетентностей індивіда, наголошує, що вона формується в результаті міжкультурної комунікації, спричиненої інтенсивною взаємодією культур на фоні процесів глобалізації.

О. Садохін, здійснюючи екскурс до витоків поняття «міжкультурна компетентність», відносить його виникнення до початку 1970-х рр., коли відбувалося становлення міжкультурної комунікації як самостійного наукового напряму [168, с. 132]. На фоні розгортання цього процесу на помежів'ї 70–80-х рр. XX ст. набули актуальності питання ставлення до іншої культури та її цінностей, подолання етноцентризму та етнокультурного егоїзму. У зв'язку з цим О. Садохін

наводить визначення, яке сформулювали К. Кнапп (K. Knapp) і А. Кнапп-Поттоф (A. Knapp-Potthoff), розглядаючи міжкультурну компетентність як «комплекс аналітичних і стратегічних здатностей, що розширює інтерпретаційний спектр індивіда в процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури» [317].

Наступною сходинкою ґенезису поняття «міжкультурна компетентність» О. Садохін вважає виникнення у західній науці в середині 80-х рр. XX ст. уявлення про те, що названу компетентність можна сформувати шляхом оволодіння знаннями, отриманими в процесі міжкультурної комунікації. Тут дослідник наводить класифікацію таких знань: *специфічні* – відомості про конкретну культуру та її традиційні аспекти, про які писав А. Моосмюллер (A. Moosmüller) [344, с. 272], та *загальні*, до яких О. Садохіним з посиланням на Г. Барковскі (H. Barkowski) віднесено толерантність, емпатійне слухання, знання загальнокультурних універсалій [248, с. 2]. Але, підсумовуючи, автор наголошує, що успіх міжкультурної комунікації завжди був пов’язаний зі ступенем оволодіння обома типами знання [168, с. 132].

На основі аналізу численних праць зарубіжних колег О. Садохін виокремлює два аспекти розгляду міжкультурної компетентності в західній культурній антропології:

«1) як здатність сформувати в собі чужу культурну ідентичність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, стандартів поведінки іншого комунікативного співтовариства. При такому підході засвоєння максимального обсягу інформації та адекватного знання іншої культури є основною метою процесу комунікації.

2) як здатність досягати успіху при контактах з представниками іншого культурного співтовариства навіть при недостатньому знанні основних елементів культури своїх партнерів». Показовою є ремарка О. Садохіна з цього приводу: «Саме з цим варіантом міжкультурної компетентності доводиться найчастіше стикатися в практиці комунікації» [168, с. 133].

Ця ремарка є для нас важливою, оскільки чітко вказує на те, що в Національній рамці кваліфікацій називається невизначеністю умов діяльності. А саме невизначеність умов є однією з характеристик інтегральної компетентності першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, що відповідає сьомому рівню НРК: «Здатність особи розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, що характеризується комплексністю та невизначеністю умов» [119].

Далі О. Садохін наводить визначення, що належить перу М. Лукьянчикової і яке він вважає одним із таких, що найбільш адекватно розкривають суть міжкультурної компетентності. Авторка трактує досліджувану компетентність як «здатність членів якоїсь певної культурної спільноти домагатися розуміння в процесі взаємодії з представниками іншої культури з використанням компенсаторних стратегій для запобігання конфліктів „свого" й „чужого" і створювати в ході взаємодії нову міжкультурну комунікативну спільноту» [108, с. 289].

Нарешті, О. Садохін формулює власну позицію, згідно з якою поняття «міжкультурна компетентність» насамперед пов'язане з обсягом і якістю інформації про явища і цінності іншої культури. І чим активніше використовує людина ці знання, тим вище оцінюється рівень її міжкультурної компетентності, підкреслює автор. Водночас, зазначає дослідник, у процесі міжкультурної комунікації партнери прагнуть досягти певних цілей, для чого використовують певні прийоми і способи, що дозволяють їм досягти поставлених цілей [168, с. 133].

Як бачимо, в науковій (соціологічній, психологічній, педагогічній тощо) літературі наявний широкий спектр визначень суті поняття «міжкультурна компетентність». Не менше різноманіття поглядів і на структуру досліджуваного феномена. Причому окреслення структури у деяких авторів маскується під визначення поняття, яким з ряду причин не є.

Р. Кравець визначає міжкультурну компетентність як здатність індивіда здійснювати міжкультурну комунікацію у стилі співробітництва, ефективність якої визначається рівнем цінностей та низкою особистісних характеристик:

відкритістю іноземному досвіду, толерантністю, емпатією, взаємопорозумінням, гнучкістю мислення. Ця здатність ґрунтується на знаннях, уміннях і практиці міжкультурного спілкування [100, с. 114].

Для нас певний науковий інтерес становить той факт, що науковець перелічує важливі, з його погляду, складові досліджуваної компетентності: цінності й особистісні характеристики, знання, уміння і практику міжкультурного спілкування.

О. Орлова і В. Доній до структури крос-культурної компетентності відносять лінгвістичну та культурну складові. На їхню думку, лінгвістична складова охоплює: знання лексики, фразеологічних висловів, особливостей традицій, звичаїв, граматичних структур; навички; вміння (які власне навички та вміння, автори не уточнюють). Культурна складова має бути представлена загальними уявленнями (в авторському варіанті – відомостями) про географічне положення, природні умови, відомостями про державний устрій, про базові категорії культури (часу, простору, влади), про систему цінностей, етно-соціальні та культурні настанови, соціокультурні особливості вербальної і невербальної комунікації [129, с. 150–151]. Отже, О. Орлова і В. Доній, характеризуючи структуру міжкультурної компетентності, віддають перевагу поінформованості особи, а про вміння й навички лише згадують.

М. Гараєва і Н. Самойленко зосереджують увагу на уміннях, що утворюють міжкультурну компетентність, а саме на функціональних уміннях «розуміти погляди й думки представників іншої культури, коректувати свою поведінку, долати конфлікти в процесі комунікації, визнавати право на існування різних цінностей, норм поведінки» [31; 172, с. 221].

Хоча згадані авторки характеризують надзвичайно важливі прояви досліджуваної компетентності, ми не можемо погодитися з її звуженим трактуванням і редукцією структури виключно до вмінь. Адже залишається не зрозумілим принаймні, які знання мають лежати в основі перелічених умінь.

Натомість Н. Маркова, аналізуючи крос-культурну грамотність, переносить фокус уваги виключно на когнітивний аспект досліджуваного феномена, який

потрактовує як «складне системне утворення, яке включає в себе знання, розуміння, повагу мови, традицій, звичаїв і національної психології того чи іншого етносу або народу» [110]. Крос-культурна грамотність, уточнює дослідниця, «сприяє повноцінній міжнаціональній взаємодії, вона включає в себе знання правил етикету, вміння адекватно реагувати на національний стиль, манери, жести та інші невербальні засоби спілкування» [110, с. 7]. Утім авторка вважає крос-культурну грамотність лише інструментом виховання, розвитку, формування культури міжнаціональної взаємодії, яка, у свою чергу, охоплює «готовність і вміння молодих людей спілкуватися з людьми різних національностей; товариськість, здатність молодого покоління знати і враховувати у спілкуванні їхню національну специфіку та виявляти гнучкість, делікатність, толерантність у будь-яких ситуаціях, особливо в конфліктних» [110, с. 7]. У контексті нашого дослідження особливий інтерес становить увага Н. Маркової до невербальних засобів спілкування та їх специфіки в різних народів, адже «Етноневербальна культура є складовою крос-культурної грамотності», зазначає вона [110, с. 7].

Досліджуючи міжкультурну комунікацію, О. Холоденко теж зазначає важливу роль невербальної комунікації в комунікативному процесі, особливо у випадках довгих пауз і мовчання. Авторка виокремлює такі види невербальної комунікації: *фізіогноміка* (вираз обличчя, зоровий контакт); *кінесика* (жести, пози, рухи тіла); *такесика* (дотики, потиски рук, поцілунки); *проксеміка* (міжособистісна дистанція, простір спілкування); *паралінгвальні засоби* (інтонація, висота і сила голосу, паузи) тощо – все те, що передає певну інформацію про співрозмовника і створює атмосферу спілкування [219, с. 3].

Розлогі й певним чином суперечливі визначення поняття «міжкультурна компетентність» та її структуру наводить у кандидатській дисертації «Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету» О. Сніговська [176]. Наведемо ці доволі розлогі міркування з метою аналізу.

У тексті зустрічаємо два визначення поняття «міжкультурна компетентність», яку потрактовано і як «інтегративний системний конструкт» [176, с. 9, 16], і як «інтегративну професійно-особистісну якість» [176, с. 15]. Жодне з цих формулювань не є визначенням у строгому значенні, натомість вони містять широкі переліки окремих змістових елементів, які не завжди піддаються групуванню.

У тих випадках, коли міжкультурна компетентність розглядається як «інтегративний системний конструкт», зазначається, що вона «відображає синтез соціокультурних, етнолінгвокультурологічних, культурно-прагматичних знань, інтегративних стратегій культурно-поведінкових практик і стратегій відображення культурного фону в мовному контексті; інтерактивних умінь як комунікативних стратегій та моделей мовленнєвої поведінки, функціонал іншомовного ділового спілкування, уміння самопрезентації та самоіміджування; усвідомлення потенціалу соціокультурного дискурсу та концептуальної значущості етномовної свідомості для професійного самовдосконалення; усталену суб’єктну позицію щодо поліфонії етнокультурної моделі світу; національментальну та етнокультурну конгруентність як настанову на міжкультурну синергетику в межах парадигми Діалогу Культур» [176, с. 9, 16].

Коли ж міжкультурна компетентність потрактовується як інтегративна професійно-особистісна якість, вказується що вона «синтезує сукупність лінгвістичних, соціокультурних, професійних, культурологічних знань, умінь вербальної, невербальної і паравербальної комунікації, загальнокультурних та культурно-специфічних умінь, орієнтації (лінгвокраїнознавчої, пізнавальної, лінгвістичної, предметної, поведінкової орієнтацій) на комунікацію, на змістовно-смисловій основі продуктивної реалізації функціоналу Діалогу Культур як освітнього мета-принципу. Сформованість міжкультурної компетентності уможливлює розуміння закономірностей розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей; орієнтацію у традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не лише свого народу, але й інших націй; уміння спілкуватись іноземною мовою в сучасному світі, оперуючи

культурними поняттями й реаліями різних народів» [176, с. 15-16]. Показово, що тут «розуміння закономірностей розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей; орієнтація у традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не лише свого народу, але й інших націй; уміння спілкуватись іноземною мовою в сучасному світі, оперуючи культурними поняттями й реаліями різних народів» не включено до змісту міжкультурної компетентності, а лише зазначено, що сформованість досліджуваної компетентності їх уможливлює.

Не можемо назвати переконливим і трактування О. Сніговською структури міжкультурної компетентності. Так, на с. 8 дослідниця зазначає, що: «Міжкультурна компетентність, охоплюючи провідні підсистеми когнітивного, емоційного та діяльного аспектів, стає необхідною характеристикою міжнародників, політологів, дипломатів, перекладачів та інших фахівців соціономічної галузі діяльності» [176, с. 8]. На основі розгляду цього фрагменту тексту можемо висунути припущення, що авторка виокремлює у структурі міжкультурної компетентності три компоненти: когнітивний, емоційний та «діяльний».

Але вже на наступній сторінці зазначено, що у структурі досліджуваної компетентності поєднано гносеологічний, праксеологічний та аксіологічний компоненти. При цьому «*гносеологічний компонент* містить систему професійно-орієнтованих знань рідної та іноземної мов, лінгвокультурологічних знань і знань основ іміджелогії. *Праксеологічний* компонент передбачає наявність професійно-орієнтованих умінь (володіння міжособистісними комунікативними стратегіями та моделями поведінки у професійному контексті), перцептивно-інтерактивних умінь і вмінь самопрезентації. *Аксіологічний компонент* зумовлений удосконаленням особистісних якостей (етнічної толерантності, етноемпатії, емоційного інтелекту), що пов’язані з особливостями діяльності міжнародників в умовах мультикультурного суспільства» [176, с. 9]. Якщо зі змістом гносеологічного й праксеологічного компонентів міжкультурної компетентності можна погодитися, то аксіологічний компонент, «зумовлений удосконаленням

особистісних якостей», породжує низку питань. Зокрема, через те, що не містить жодних згадок про цінності, тоді як аксіологія є вченням про людські цінності та їх природу [134, с. 16].

Визначення-перелік компонентів соціокультурної компетентності знаходимо і в працях Г. Походзей. Авторка визначає досліджувану компетентність як комплексне явище, яке «включає в себе набір компонентів, що відносяться до різних категорій», зазначає, що розвиток цих компонентів у процесі навчання іноземних мов «може і має бути ефективним» і одразу переходить до переліку, що містить: «лінгвокраєзнавчий компонент (лексичні одиниці з національно-культурною семантикою і вміння їх застосовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування); соціолінгвістичний компонент (мовні особливості соціальних шарів, представників різних поколінь, статей, суспільних груп, діалектів); соціально-психологічний компонент (володіння соціо- і культурозумовленими сценаріями, національноспецифічним моделями поведінки з використанням комунікативної техніки, притаманної даній культурі); культурологічний компонент (соціокультурний, історико-культурний, етнокультурний фон)» [141, с. 262]. З огляду на не достатньо чіткі формулювання можемо лише припустити, що авторка включила до змісту соціокультурної компетентності перелік груп знань і вмінь.

Подібну двокомпонентну структуру міжкультурної компетентності (знання та вміння і навички) знаходимо і в А. Захарової, для якої міжкультурна компетентність – це «сукупність знань, умінь і навичок, які дозволяють індивідам ефективно взаємодіяти з представниками різних культур, не тільки на повсякденному, але й на професійному рівнях» [68]. Подальша конкретизація втім приводить дослідницю до трьох складників досліджуваної компетентності: соціокультурні і лінгвістичні знання, а також комунікативні навички.

До соціокультурних знань віднесено відомості про культуру партнерів по спілкуванню, духовні цінності і традиції, особливості національного менталітету. Лінгвістичні знання в моделі, запропонованій А. Захаровою, представлені знанням мови партнерів по спілкуванню. А от перелік комунікативних навичок

виглядає еклектично, складається враження, що його позиції обиралися безсистемно, за різними критеріями: «Комунікативні навички – це формування здатностей до спілкування, вміння слухати, висловлювати думки, почуття, ідеї, переживання, доходити компромісу, відстоювати й аргументувати свою точку зору. По суті це означає, що учасник діалогу мусить уміти ефективно: формувати свою комунікативну поведінку, використовувати різноманітні тактичні прийоми комунікації, уявляти себе учасником процесу комунікації» [68]. Тут є багато питань до формулювань, наприклад, «навички – це формування здатностей…», або «уявляти себе учасником процесу комунікації». Але в контексті нашого дослідження ці похибки не є принциповими, хоча і не сприяють створенню чіткого уявлення про структуру міжкультурної (у А. Захарової – соціокультурної) компетентності.

П. Фріз теж не наводить чіткої структури досліджуваної ним етнокультурної компетентності. Структурні елементи він чомусь називає ознаками і відносить до них «знання історії та особливостей рідної культури, її традицій і звичаїв; ціннісне ставлення до культурного спадку свого та іншого етносів; толерантне ставлення до інших культур та їхніх представників; наявність прагнення до оволодіння вітчизняною і світовою культурною спадщиною; наявність знань про вітчизняне мистецтво та мистецтво інших країн світу» [215, с. 546]. Розгляд цього фрагменту тексту дає підстави для висновку, що автор пропонує двокомпонентну структуру компетентності, представлену знаннями й ставленнями. Дивно виглядає відсутність у такій структурі вмінь. І навіть доповнення про те, що «бути етнокультурно компетентним – означає визнавати принцип плюралізму, володіти знаннями про інші народи та культури, розуміти їхню цінність та своєрідність», не додає запропонованій П. Фрізом структурі компетентності дієвості, незважаючи на наявність дієслів «визнавати», «володіти [знаннями]», «розуміти» [215, с. 546].

І. Герасимова, Н. Хрватич (N. Hrvatić) і Е. Піршл (E. Piršl) визнають найбільш повною і такою, що охоплює різноманітні якості, здатності й уміння особистості, модель міжкультурної компетентності, розроблену М. Бірамом і

Ж. Зарате. Ця модель є п’ятиелементною і містить: 1. Установки (цікавість і відкритість, готовність відкинути упередження по відношенню як до чужої, так і для рідної культури). 2. Знання (уявлення про соціальні групи, їх характеристики і функціонування в суспільстві в рідній країні і країні співрозмовника, про загальні процеси соціальної та особистісної взаємодії). 3. Уміння інтерпретувати й співвідносити (здатність зрозуміти й інтерпретувати документ чи подію іншої культури і співвіднести з явищами рідної). 4. Уміння пізнавати і взаємодіяти (здатність засвоювати нові знання про культури та їх практичні прояви, а також використовувати свої знання, установки і вміння на практиці в ситуаціях реального спілкування). 5. Критичне усвідомлення культури та політична освіта (здатність критично, на основі певних критеріїв, оцінювати діяльність і її результати у власній та іншій культурі) [32, с. 59–60; 269; 309, с. 225].

Така структура походить із позиції М. Бірама щодо суті міжкультурної компетентності, яка полягає в тому, що міжкультурно компетентна людина – це людина, яка здатна «бачити» взаємозв’язок між різними культурами, яка має здатність опосередковувати, інтерпретувати, критично та аналітично розуміти власну та чужу культуру та міжкультурну комунікацію [268].

Водночас І. Герасимова пропонує і власну структуру міжкультурної компетентності, що теж складається з п’яти базових компонентів: знання, вміння, установки, стратегії, а також особистісно-діяльнісний компонент [32, с. 60]. Дослідниця конкретизує зміст цих компонентів: *знання* – іноземна мова, зв’язок культури і мови, культурні цінності, країнознавство; *уміння* – практичне застосування знань, інтерпретація культурних фактів, засвоєння нових знань, розуміння власної та іншої культур, робота в команді, співробітництво; *установки* – відкритість, толерантність, активність, відмова від упереджень; *стратегії* – досягнення результату, подолання етноцентризму, прийняття факту рівнозначності культур, адаптивність до нових ситуацій; *особистісно-діяльнісний компонент* – стилі спілкування, особистісний досвід міжкультурного спілкування, рефлексія, мотивація [32, с. 61].

Цікавий підхід до розробки структури міжкультурної компетентності пропонує А. Фантіні [289]. Насамперед, він не намагається дати визначення досліджуваному феномену, натомість розкриває його суть через різні характеристики. На основі аналізу напрацювань колег, А. Фантіні виокремлює «три основні теми (або домінанти здібностей): 1) здатність розвивати та підтримувати стосунки; 2) здатність ефективно та належним чином спілкуватися з мінімальними втратами чи спотвореннями; 3) здатність дотримуватися відповідності та налагоджувати співпрацю з іншими» [289, с. 27].

Далі дослідник наводить найпоширеніші, на його думку, дескриптори, що згадуються в описах профілів успішної міжкультурної особистості. До переліку таких поширених атрибутів він відносить: повагу, співпереживання, гнучкість, терпіння, інтерес, цікавість, відкритість, мотивацію, почуття гумору, толерантність до неоднозначності та готовність відмовитись від осуду тощо [289, с. 28].

Але найбільший інтерес у контексті нашого дослідження становить п’ятикомпонентна структура міжкультурної компетентності, запропонована А. Фантіні. Він її називає: A^+ + ASK, де 1) A – awareness – усвідомлення (або обізнаність, поінформованість); 2) A – attitudes – ставлення; 3) S – skills – навички; 4) K – knowledge – знання; а також 5) володіння іноземною мовою [289, с. 28].

А. Фантіні зазначає, що знання і вміння (навички) традиційно присутні в різних моделях міжкультурної компетентності, і вимірювання стану їх сформованості зазвичай не створює проблем. З іншого боку, кожен, хто потрапив у міжкультурну ситуацію, знає, що позитивне ставлення та усвідомлення не менш важливі для міжкультурного успіху.

Характеризуючи ставлення, автор переадресовує до праці Д. Кратвола (D. Krathwohl), Б. Блума (B. Bloom) і Б. Бертрама (B. Bertram), що стала продовженням добре відомої практично всім освітянам таксономії освітніх цілей Б. Блума, доповнивши її «афективним доменом» [320].

Але найбільше уваги А. Фантіні приділяє «A^+» як «awareness» – усвідомленню, хоча навіть на різних сторінках праці, що характеризується, автор

називає awareness також обізнаністю та поінформованістю. Дослідник зазначає, що поінформованість випливає з навчання в інших сферах, і це також сприяє розвитку міжкультурної компетентності. Багато діячів міжкультурної освіти вбачають у поінформованості, обізнаності про себе та інших, усвідомленні себе наріжний камінь, від якого залежать ефективність міжкультурної взаємодії [289, с. 28].

Автор віддає належне працям П. Фрейре (P. Freire), в яких саме розроблено тему усвідомлення й критичної свідомість [293; 294], і зазначає, що завдяки саме цим творам слово «concientizaçãо» (португальською «критична свідомість» або «усвідомлення») – усвідомлення себе, критичний погляд на себе в соціальній ситуації – тепер є міжнародно визнаним [289, с. 29].

А. Фантіні, розмірковуючи на тему «awareness», доходить висновку, що у випадках, коли цей процес спрямований на самого суб'єкта, доцільно говорити про «усвідомлення» (самоусвідомлення, рефлексію). У випадках же, коли йдеться про отримання інформації щодо іншої культури та її представників, можуть вживатися терміни «поінформованість» чи «обізнаність» [289, с. 29].

Насамкінець А. Фантіні наводить схему, на якій усвідомлення (обізнаність, поінформованість) розміщено в центрі моделі, чим наочно продемонстровано виняткову роль цього компонента міжкультурної компетентності [Рис. 1.1].

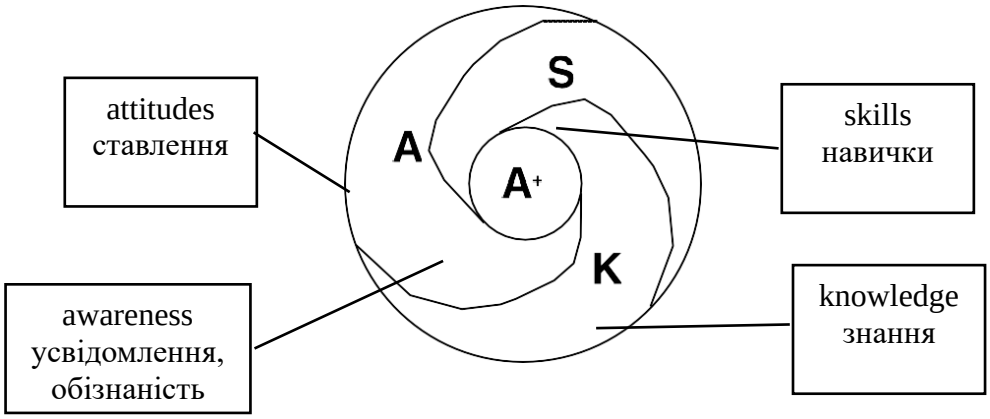

Рис. 1.1. Структура міжкультурної компетентності (за А. Фантіні [289, с. 28]**)**

О. Садохін, звертаючись до розгляду структури міжкультурної компетентності, спочатку наводить ознаки досліджуваного феномену: відкритість

до пізнання чужої культури і сприйняття психологічних, соціальних та інших міжкультурних відмінностей; психологічну налаштованість на кооперацію з представниками іншої культури; уміння розмежовувати колективне й індивідуальне в комунікативній поведінці представників інших культур; здатність долати соціальні, етнічні та культурні стереотипи; володіння набором комунікативних засобів і правильний їх вибір у залежності від ситуації спілкування; дотримання етикетних норм у процесі комунікації [168, с. 133].

Далі спираючись на запропоновану Дж. Равеном трикомпонентну структуру компетентності [150; 234, с. 178–179], О. Садохін виокремлює і характеризує три групи елементів міжкультурної компетентності: афективні, когнітивні і процесуальні.

До групи *афективних елементів* дослідник відносить емпатію і толерантність, які, за його переконанням, не обмежуються лише рамками довірчого ставлення до іншої культури, а утворюють психологічний базис для ефективної міжкультурної взаємодії [168, с. 134]. О. Садохін окремо зупиняється на характеристиці емпатії. Її значення він убачає в тому, що «суб'єкт комунікації прагне відтворити в самому собі переживання своїх партнерів, з якими він знаходиться в контакті» [170, с. 165]. Далі науковець уточнює характеристику емпатійного ставлення до партнера по комунікації через найбільш точне, на його думку, поняття – «співпереживання», оскільки «емпатія виявляє себе як переживання переживань іншої людини, у ході якого досягається не тільки той чи інший ступінь чи глибина розуміння суб'єктом станів і вчинків об'єкта, але й певна згода з мотивами, емоціями, установками, які пояснюють і виправдовують її поведінку» [170, с. 165].

Толерантність О. Садохін вважає принципом оптимізації міжкультурних відносин, необхідною умовою розв'язання міжкультурних суперечностей [169, с. 38]. З його точки зору, толерантність «передбачає розумну поступливість, постійну готовність до діалогу, рівність сторін, які взаємодіють, визнання іншої думки, унікальності й цінності іншої особистості» [169, с. 38]. Саме на цій основі, переконує автор, «створюється атмосфера довіри, рівності й терпимості, що

забезпечує ефективну міжкультурну комунікацію. Толерантність як елемент міжкультурної компетентності на практиці виступає як відсутність негативного ставлення до іншої культури» [169, с. 38]. Але тільки відсутністю негативного ставлення, стверджує О. Садохін, толерантність не має обмежуватися: повноцінне функціонування міжкультурної компетентності має забезпечуватися, з-поміж іншого, наявністю позитивного образу іншої культури при збереженні позитивного сприйняття своєї власної культури [169, с. 38].

До групи *когнітивних елементів* міжкультурної компетентності О. Садохін відносить культурно-специфічні знання, що є, за його формулюванням, «основою для адекватного тлумачення комунікативної поведінки представників іншої культури, як базис для запобігання нерозуміння і як підґрунтя для зміни власної комунікативної поведінки в інтерактивному процесі» [168, с. 134]. Дослідник наголошує, що когнітивна основа міжкультурної компетентності має містити «здатність усвідомлювати спільне і специфічне в культурних картинах світу різних народів», а шляхами формування такої здатності вважає порівняння, осмислення і прийняття культурних відмінностей [169, с. 39–40].

Процесуальні елементи міжкультурної компетентності, за переконанням О. Садохіна, являють собою стратегії, що конкретно застосовуються в ситуаціях міжкультурних контактів [168, с. 134]. При цьому дослідник розрізняє стратегії спрямовані на успішний перебіг такої взаємодії, стимулювання до мовленнєвої дії, пошук спільних культурних елементів, готовність до розуміння й виявлення сигналів нерозуміння, використання досвіду попередніх контактів тощо, і стратегії, спрямовані на поповнення знань про культурну своєрідність партнера [168, с. 134; 234, с. 178–179].

О. Садохін підсумовує характеристику структури та змісту міжкультурної компетентності висновком, що вона «передбачає обов’язкову наявність широкого кола соціокультурних знань, які забезпечують позитивне ставлення до мови і культури інших народів, усвідомлення цінностей своєї та іншої культури, подібності й відмінностей між ними; а також здатності учасників ефективно включатися в діалог культур» [168, с. 135].

До трикомпонентної структури міжкультурної компетентності схиляються і Н. Хрватич та Е. Піршл. У досліджуваній компетентності вони пропонують виокремлювати три виміри: комунікаційний поведінковий вимір (вміння), емоційний вимір (ставлення) та когнітивний вимір (знання) [309, с. 226].

Трикомпонентну структуру полікультурної компетентності – знання, вміння, значущі професійно-особистісні якості вчителя – знаходимо і в працях Л. Чередниченко, яка стверджує, що ця компетентність «складається з набутих теоретичних знань про етнічну та культурну багатоманітність світу, сформованих умінь побудови позитивної міжкультурної взаємодії з представниками різних етнічних груп й здійснення полікультурно-орієнтованої роботи в закладах освіти, а також розвиненого комплексу значущих професійно-особистісних якостей учителя, що сприятимуть його успішній професійній реалізації у полікультурному освітньому просторі» [221].

Упорядники Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти пропонують деталізувати структуру і зміст компетентностей за дескрипторами Національної рамки кваліфікацій: знання, вміння, комунікація, автономність та відповідальність [113, с. 3, 20; 119]. У Методичних рекомендаціях *комунікація* визначається як взаємозв'язок суб'єктів з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності; *автономія і відповідальність* – як здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності [113, с. 3].

Такий підхід до визначення структури компетентності, по-перше, не повною мірою відповідає визначенню компетентності, наведеному в Законі України «Про освіту», по-друге, в контексті нашого дослідження не є достатньо продуктивним. Тому для формулювання власного визначення і моделювання структури міжкультурної компетентності звернемося до термінології основних нормативно-правових документів, що регламентують функціонування системи освіти.

Так, у п. 1 ст. 17 Закону України «Про освіту» зазначається, що «Метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності

за певною спеціальністю чи в певній галузі знань» [146]. Отже, компетентності, зокрема, міжкультурна компетентність є одним із елементів мети професійної підготовки майбутнього вчителя.

Для чіткої ідентифікації мети такої підготовки в контексті компетентнісного підходу і водночас уникнення тавтології (що виникне, якщо поняття компетентності як мети буде розкриватися через поняття компетентності як елемента мети) звернімось до міркувань І. Володарської й А. Мітіної, які свого часу дослідили проблеми цілепокаладання у сфері вищої освіти. Так, авторки дуже слушно наголошують, з-поміж іншого, що «мета освітнього процесу має полягати в позитивних змінах у свідомості й поведінці, в особистості тих, хто навчається» [26; 233, с. 197].

На основі викладеного визначаємо міжкультурну компетентність майбутнього вчителя як ***динамічне інтегративне особистісно-професійне новоутворення, результат професійної підготовки, що забезпечує вчителеві здатність до ефективної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства та освітнього середовища.***

Тут доцільно згадати позиції Дж Равена й О. Садохіна щодо структури компетентності. Як зазначалося вище, дослідники виокремлюють у структурі компетентності афективний, когнітивний і процесуальний складники, які можуть бути співвіднесені з позитивними змінами, про які пишуть І. Володарська й А. Мітіна: те, що Дж. Равен і О. Садхін називають афективними елементами компетентності, – це позитивні зміни в особистості здобувачів освіти, за версією І. Володарської й А. Мітіної; когнітивні елементи – зміни у свідомості; процесуальні елементи – зміни в поведінці.

Отже, беручи за основу структуру компетентності, запропоновану Дж. Равеном і О. Садохиним, а також погоджуючись із позицією Н. Хрватича й Е. Піршла, до структури міжкультурної компетентності віднесемо ***особистісно-афективний***, ***когнітивний*** і ***процесуальний складники***. Дозволимо собі увести назву-характеристику одного зі складників компетентності «особистісно-афективний», аби уникнути звуження його змісту і зведення лише до емоційності,

адже «афективний», згідно з Великим тлумачним словником сучасної української мови, означає «пов'язаний з почуттями, настроями, переживаннями» [22, с. 47]. Натомість для нас важливо зробити наголос на значно глибших змінах в особистості майбутнього вчителя, набутті ним низки професійно значущих особистісних якостей і властивостей.

Детально зміст кожного складника міжкультурної компетентності вчителя та критерії їх сформованості буде розкрито в наступних підрозділах дисертації.

Висновки до розділу 1

У розділі Здійснено огляд історії становлення і розвитку концепцій мультикультурної та міжкультурної освіти, їх особливостей. На основі аналізу праць Дж. Бенкса, К. Беннет, Є. Враньєшевич, Д. Голнік, П. Горського, Г. Ніколаї, С. Ньєто, Н. Паліолог, Б. Сайзмор, Б. Сузукі, У. Хантера, Г. Шатейнер-Хамсі та інших схарактеризовано роль мультикультурної та міжкультурної освіти в сучасному суспільстві, якому притаманне культурне різноманіття; проаналізовано низку міжнародних і національних документів, які накреслюють мету, принципи, зміст, механізми освіти, спрямованої на забезпечення підготовки молодого покоління до життя й ефективного функціонування в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства. Зроблено наголос на особливій ролі педагога і необхідності його підготовки для вирішення завдань міжкультурної освіти.

Сформульовано для цілей дослідження та інших визначення міжкультурної компетентності вчителя, в якій убачаємо *динамічне інтегративне особистісно-професійне новоутворення, результат професійної підготовки, що забезпечує вчителеві здатність до ефективної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства та освітнього середовища*.

Обрано на основі вивчення праць М. Баррет, М. Бірама, І. Герасимової, Ж. Зарате, К. Матоба, П. М'поін-Гайя, А. Мусмюллера, Т. Овсянникової, Е. Піршла, Дж. Равена, О. Садохіна, О. Сніговської, А. Фантіні, С. Філіпу,

П. Фріза, Н. Хрватича, Л. Чередниченко, Н. Янкіної трикомпонентну структуру міжкультурної компетентності вчителя, що охоплює особистісно-афективний, когнітивний і процесуальний складники.

Основні матеріали розділу представлені в публікаціях: 186, 191, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 234.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ОСВІТНЬМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

2.1. Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів хореографії

Професійна підготовка майбутніх учителів хореографії в Україні регламентується насамперед Законом України: «Про освіту» [146], а також низкою спеціальних законів України: «Про дошкільну освіту» [144], «Про загальну середню освіту» [145], «Про позашкільну освіту» [147], «Про вищу освіту» [143].

За даними ЄДЕБО, заклади вищої, зокрема, педагогічної освіти України, де здійснюється професійна підготовка майбутніх хореографів, останнім часом реалізують освітні програми за двома галузями знань:

1) 01 Освіта/Педагогіка – спеціальності 014 середня освіта (хореографія) або 013 початкова освіта (хореографія);

2) 02 Культура і мистецтво, спеціальність 024 хореографія.

Низка ЗВО традиційно тяжіє до спеціальностей галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, або здійснює професійну підготовку за обома галузями знань. Такими є, наприклад, Бердянський державний педагогічний університет, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини та інші).

Натомість чимало закладів вищої педагогічної освіти, або університетів, які раніше були педагогічними вишами, віддають перевагу галузі знань 02 культура і

мистецтво, спеціальності 024 хореографія і готують хореографів виключно в межах галузі знань 02 Культура і мистецтво. Такими є, наприклад, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка [29]. Між тим, опис кваліфікації за основною спеціальністю в обох випадках містить вказівку на її педагогічну спрямованість: для 014 – «Учитель хореографії і художньої культури. Керівник хореографічного колективу» тощо, для 024 – «Викладач хореографії в середніх мистецьких освітніх закладах. Керівник хореографічного колективу» тощо.

Аналіз проектів стандартів вищої освіти першого (бакалаврського) [180] та другого (магістерського) [181] рівнів, а також освітніх програм Початкова освіта (хореографія), Середня освіта (Хореографія), Хореографія [Див., наприклад: 130] свідчить, що їх розробники, визначаючи придатність випускників до працевлаштування, перелічують практично одні й ті самі позиції з Національного класифікатора України «Класифікатор професій» ДК 003:2010 (звісно, з певними відмінностями між галузями знань 01 Освіта/Педагогіка та 02 Культура і мистецтво). Так, спільними в усіх проаналізованих освітніх програмах є такі позиції:

2454.2 Хореограф;

2320 Викладач хореографічних дисциплін;

3476 Керівник аматорського дитячого колективу (хореографічного гуртка, студії та ін.);

3476 Керівник аматорського колективу (хореографічного);

2454.2 Керівник танцювального колективу;

2359.2 Методист позашкільного закладу;

2455.2 Методист культурно-освітнього закладу;

2454.2 Керівник танцювального колективу;

3340 Викладач початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів.

Поряд із цим, в освітніх програмах галузі знань 01 Освіта/Педагогіка обов'язковими позиціями є:

2320 Учитель хореографії в загальноосвітньому навчальному закладі;
або 331 Учитель хореографії в початковому навчально-виховному закладі (термінологія Національного класифікатора України «Класифікатор професій» ДК 003:2010 [120]).

У зв'язку з викладеним вище, всіх здобувачів освіти, як галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальностями 013 початкова освіта (хореографія), 014 середня освіта (хореографія), так і 02 Культура і мистецтво за спеціальністю 024 хореографія, ми вважаємо майбутніми вчителями хореографії.

Основні орієнтири розробки змісту професійної підготовки майбутніх учителів хореографії, зокрема, щодо формування в них міжкультурної компетентності, знаходимо в «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» та «Комплексній програмі художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах», затверджених спільним наказом Міністерства освіти і науки України й Академії педагогічних наук України від 25.02.2004 № 151/11 [88; 97].

У центрі уваги розробників цих концептуальних документів перебувають культуротворчі функції освіти та перспективи їх реалізації з урахуванням сучасних соціокультурних процесів на глобальному та національному рівнях. Розробники Концепції та Комплексної програми переконані, що художньо-естетичне виховання молодого покоління громадян України має відбуватися «на ґрунті багатовікових вітчизняних традицій і в загальному контексті європейської та світової інтеграції з орієнтацією на загальнолюдські фундаментальні демократичні цінності громадянського суспільства» [88; 97].

Так, розробники «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» обґрунтовують актуальність її створення, зокрема, все більшим розумінням у суспільстві того, що «реальність світу

створюється багатьма голосами культур із власними дискурсами. Для нового імовірнісного стилю мислення характерне прийняття культурної різноманітності, яка виникає в результаті обговорення різноманітних ідей, альтернативних суджень, варіативних перспектив» [97].

У контексті нашого дослідження важливою є увага до балансу етнонаціональної специфіки мистецької спадщини та багатокультурної соціальної реальності: «Мистецька спадщина, акумулюючи емоційно-естетичний досвід поколінь, втілює і передає ціннісне ставлення до світу крізь призму етнонаціональної специфіки, тому вона є ефективним засобом виховання моральності, патріотичних почуттів, громадянської позиції». Водночас «Цінності мистецтва важливі також з огляду на сучасне існування дітей і молоді в полікультурному просторі. Завдяки універсальності художньо-образної мови вони передають зрозумілу для різних народів смислову інформацію, дають змогу особистості вступати в невербальний діалог з різними культурами минулого і сучасності, розуміти інших і розширювати таким чином свій власний духовний світ, його унікальність і самобутність» [97].

Метою художньо-естетичного виховання в Концепції проголошується формування в учнів особистісно-ціннісного ставлення до дійсності та мистецтва, розвиток естетичної свідомості, загальнокультурної та художньої компетентності, здатності до самореалізації, потреби в духовному самовдосконаленні. Зазначено, що досягнення цієї мети має відбуватися в процесі сприймання, інтерпретації творів мистецтва і практичної художньо-творчої діяльності [97].

Знання концептуальних основ і мети художньо-естетичного виховання молодого покоління, зокрема, засобами танцювального мистецтва та хореографічної діяльності, необхідні кожному вчителеві хореографії, незалежно від того, в якому закладі освіти – дошкільному, загальноосвітньому, позашкільному тощо – він працює.

Наскільки важливою є хореографія у справі художньо-естетичного виховання дітей і молоді, які завдання виконує танцювальна педагогіка, якими засобами, методами і прийомами має здійснюватися навчання молодого покоління

хореографії розкриває «Комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах».

У документі хореографії і близькій їй по суті ритміці відведено окремий розділ. Упорядники Комплексної програми наголошують не тільки на комплексному впливові танцювальної діяльності і ритміки на цілісне становлення особистості дитини, але й розкривають особливості роботи з художньо-естетичного виховання з дітьми різного віку, спираючись на вікові анатомо-фізіологічні та психолого-педагогічні особливості кожної вікової когорти. Разом із тим, важливо, що Комплексна програма не обмежується можливостями художньо-естетичного виховання дітей засобами танцювальної педагогіки виключно в рамках навчальної діяльності: в документі йдеться і про позаурочну, і про позашкільну роботу.

Наведемо і прокоментуємо основні положення Комплексної програми, які безпосередньо стосуються професійної діяльності вчителів хореографії.

Зазначаючи можливості мистецтва хореографії у вихованні школярів, розробники Комплексної програми акцентують увагу на молодшому шкільному віці, оскільки «танець, а також пов’язані з ним ігри, вправи з рухами, співом тощо розвивають розумові й фізичні здібності дітей, їхні почуття й творчу фантазію» [88]. Справедливо підкреслено, що виховні й розвивальні можливості хореографічного мистецтва, танцювальної та музично-ритмічної діяльності традиційно недооцінюються, тому хореографія як навчальний предмет «не набув статусу базової дисципліни інваріантної частини навчального плану в загальноосвітній школі і викладається за рахунок варіативної частини – як предмет за вибором. Елементи ритміки та хореографії застосовуються на уроках фізичного виховання, музичного мистецтва, у позаурочній діяльності учнів» [88].

Далі розробники Комплексної програми розкривають потенціал хореографії і ритміки в різних напрямах виховання й розвитку. Так, наголошується на ролі хореографічної діяльності не лише в художньо-естетичному, але й у національно-патріотичному вихованні: «Завдяки участі в музичних іграх, танцях учні мають чудову можливість доторкнутися до джерел українського народного мистецтва, а

також традицій народів світу. Танцювальний етнографічний матеріал, що є зразком норм поведінки, музичної та хореографічної культури українського народу, сприяє розвитку національної свідомості, патріотичних почуттів. Різноманітні ігри, лічилки, казки, пісні, що залучають дітей до фольклору, – це доступна й цікава форма навчання і виховання» [88].

Важливу роль розробники Комплексної програми відводять хореографії та ритміці у здоров'язбереженні, фізичному розвиткові дітей, формуванні в них здорового способу життя, адже рухова діяльність, яку забезпечують танці й ритміка, є необхідною для зміцнення організму, який інтенсивно росте і розвивається.

Розробники Комплексної програми не пройшли повз можливостей хореографії і ритміки в гендерному вихованні (хоча сам цей термін у документі не вживається), адже допомагають долати труднощі у стосунках між хлопчиками і дівчатками у процесі розучування й виконання парних танців, а також вчать доброзичливому й уважному ставленню одне до одного, етикетній поведінці, формують гуманність і людяність під час участі в масових іграх і забавах під музику.

Не оминули своєю увагою розробники Комплексної програми і здатність танцювальної педагогіки сприяти емоційно-естетичному розвиткові школярів за посередництва емоційно яскраво забарвленої музики, різноманітності видів танців, які зацікавлюють і приваблюють дітей і підлітків. Практичне оволодіння різноманітними хореографічними вміннями не тільки покращує координацію рухів, але й сприяє розвитку творчої активності, фантазії та уяви, здатності до імпровізації, стверджують вони.

Таким чином, підсумовують розробники Комплексної програми, різнобічний вплив хореографічного мистецтва і ритміки на основні сфери розвитку особистості, серед яких світоглядна, морально-етична, інтелектуальна, емоційно-почуттєва, комунікативна тощо, визначають різноманітні виховні можливості хореографічної освіти та уможливлюють її активне застосування в процесі художньо-естетичного виховання та цілісного розвитку особистості [88].

На основі викладеного розробники Комплексної програми визначають провідні завдання художньо-естетичного виховання дітей і молоді засобами хореографії у навчальній діяльності: «ознайомлення з елементами культури (історичними, географічними фактами, середовищем, звичаями, традиціями) народів України, світу; формування гуманістичних загальнолюдських цінностей, характерних для сучасного громадянина світу; формування пізнавального інтересу до мистецтва, зокрема музичного і хореографічного, виховання потреби у сприйманні й інтерпретації музичних творів і хореографічних вистав; оздоровлення організму, корекція фізичних вад і психологічних відхилень, розвиток фізичних якостей – сили, рухливості, вимогливості, легкості, спритності та ін., формування краси і виразності рухів та танців; розвиток творчих здібностей учнів, мотивації, художньо-образного асоціативного мислення, уяви, фантазії, формування досвіду активної художньо-естетичної діяльності, стимулювання проявів імпровізації; виховання рис колективізму, культури, спілкування, усвідомлення своєї індивідуальності; формування позитивних рис характеру – наполегливості, вимогливості, терпіння, поваги, доброзичливості тощо; формування основ позитивного ставлення до людей протилежної статі, вмінь спілкування з ними» [88].

Розробники Комплексної програми зазначають, що за традиційного підходу хореографія розглядалась у системі освіти виключно як заняття з ритмічно-рухової підготовки та щонайбільше зводилася до оволодіння танцями. У сучасних умовах, на їхню думку, склалися всі підстави розглядати хореографію з позицій культурологічного підходу, що дає змогу накреслити напрями роботи у цій галузі. На підтвердження своєї позиції розробники Комплексної програми наводять такі міркування: «По-перше, враховуючи синтетичність хореографічного мистецтва, необхідно намітити зони перетину хореографії з іншими предметами, зокрема й художньо-естетичного циклу. Такий напрям зовнішньої інтеграції дає змогу через хореографічне мистецтво долучатися до різних галузей знань – художньо-естетичних, гуманітарних, технічних тощо і, навпаки, у процесі вивчення цих предметів краще усвідомлювати особливість хореографічного мистецтва.

По-друге, специфічність і різноманіття видів і жанрів хореографії дає можливість учням здійснювати внутрішню інтеграцію через діалог танцювальних мов різних народів, жанрів хореографічного мистецтва» [88].

Не можемо повною мірою погодитися з шановними педагогами, оскільки, на наш погляд, окреслені два напрями точніше описують інтегративний, а не культурологічний підхід, хоча, безумовно, ми не заперечуємо, що культурологічне підґрунтя і культурологічна функція є для хореографічної освіти визначальними.

Зміст художньо-естетичного виховання школярів засобами хореографії у процесі навчальної діяльності в Комплексній програмі окреслено дуже стисло через перелік його складових, до яких розробниками віднесено такі: Ритміка. Пропедевтична хореографічна підготовка (вправи). Танці (народні, бальні, сучасні). Художньо-творча діяльність (імпровізація, ігри, інсценізації тощо) [88].

Наступний розділ Комплексної програми стосується художньо-естетичного виховання в позаурочній діяльності. Ґрунтуючись на специфіці художньо-естетичного виховання в позаурочний час, розробники виокремлюють його провідні функції щодо задоволення соціальних і особистісних потреб. Найважливішою з погляду реалізації соціальних потреб вони називають *функцію естетичної соціалізації,* яка полягає в забезпеченні безперервного розвитку учнів, залученні їх до активного процесу оволодіння художніми цінностями [88].

У Комплексній програмі функції художньо-естетичного виховання в позаурочній діяльності, детерміновані потребами й інтересами особистості, не протиставляються функціям у навчальній, а розглядаються як дотичні до неї, хоча й виокремлені в самостійну групу в силу специфічних особливостей. На думку розробників Комплексної програми, до цієї групи входять:

Ціннісно-орієнтаційна функція, яка «допомагає шукати і знаходити життєві орієнтири, естетичні ідеали, що мають силу наочного прикладу і зразка вдосконалення та змін у власному розумінні образу світу» [88] і чию важливість для розвитку особистості школяра важко переоцінити.

Компенсаторна функція, суттю якої є заповнення прогалин у художній освіті, забезпечення творчого зростання й активності особистості. Виконання цієї

функції, як запевняють розробники Комплексної програми, сприяє поєднанню естетичного виховання з моральним і світоглядним розвитком особистості, формуванню її потенційної готовності до створення художніх цінностей.

Регулятивна функція, яка покликана переводити цінності і норми художньої культури суспільства в план поведінки особистості та регулювати навчальну та дозвіллєву сфери її життєдіяльності.

Рекреаційна функція, спрямована на забезпечення доречного, емоційного привабливого дозвілля, спілкування учнів, а також стимулювання самодіяльності, самовираження, самовиховання кожного школяра.

Близькою до рекреаційної є *релаксаційна функція*, яка фокусується на розвагах, в основі яких – художньо-естетична діяльності учнів [88].

Що стосується хореографічної діяльності, то в розділі, присвяченому позаурочній роботі, її характеристика дещо розширює уявлення, сформоване при розкритті суті художньо-естетичного виховання в навчальній роботі:

«Хореографічна діяльність сприяє формуванню просторових уявлень, розвитку музичних і образотворчих здібностей (через створення костюмів, гриму, атрибутів танцю), загальному фізичному розвиткові вихованців, виточуючи красу рухів, пластичність тіла, правильність постави, гармонійність жестів, культури поведінки загалом.

У хореографії запрограмована багата структура соціальної діяльності. Танець, що є видом мистецтва, у практиці позаурочної діяльності доцільно розглядати і як специфічний засіб спілкування, і як засіб формування загальної та естетичної культури, і як спосіб згуртування вихованців у спільноту на ґрунті інтересу до танцювального мистецтва» [88].

У розділі, присвяченому художньо-естетичному вихованню учнів і системі позашкільної освіти, розробники Комплексної програми наголошують, що педагог закладу позашкільної освіти не має захоплюватися розвитком вузько професійних навичок у певній галузі мистецтва, а мусить спрямовувати навчально-виховний процес переважно «на формування всебічної художньо-творчої активності та емоційно-естетичного досвіду учнів на основі інтересу до певного виду

мистецтва, а оцінювати результати виховання „за кроками" особистісного розвитку, а не суто художніми критеріями виконаної діяльності» [88].

У контексті нашого дослідження певний інтерес становлять міркування розробників Комплексної програми щодо балансу національно-культурних та міжкультурних аспектів змісту художньо-естетичного виховання в закладах позашкільної освіти. Так, розробники абсолютно справедливо зазначають, що «Національну культуру часто розуміють вузько, однобічно, обмежуючи її фольклорними зразками – піснями, танцями тощо, але культура народу – це весь устрій його життя, певна система цінностей, світоглядних орієнтирів, взаємовідносин» [88]. Виходячи з цього, педагогам закладів позашкільної освіти доцільно «відмовлятися від надмірного і часто удаваного пафосу, щоб учні дістали можливість відкрити нові форми культурного діалогу. Сьогодні в учнів потрібно формувати цілісну художню картину світу, відчуття причетності до національної культури через пряму співучасть у мистецькому житті» [88]. Щоправда, залишається не зрозумілим, які саме «нові форми культурного діалогу» мають на увазі розробники документу.

Поряд із цим, вважаємо необхідним зробити акцент на цілком слушній думці розробників Комплексної програми, згідно з якою «одним із найважливіших аспектів позашкільного художньо-естетичного виховання особистості є пробудження, формування сталого інтересу до гуманістичних цінностей культури різних народів світу, що необхідно з огляду на сучасне існування дітей і молоді в полікультурному просторі. Таким чином, у вихованні реалізується ідея єдності національного та загальнолюдського в культурній спадщині» [88].

Отже, у розглянутих «Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» та «Комплексній програмі художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах» у загальних рисах розкрито зміст роботи в закладах загальної середньої та позашкільної освіти, забезпечення реалізації якого має становити основу професійної підготовки майбутніх учителів хореографії. Зокрема, міжкультурні аспекти змісту художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та

позашкільних навчальних закладах актуалізують проблему формування міжкультурної компетентності майбутніх хореографів-педагогів.

Упорядники Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах посилаються на державний освітній стандарт, який визначає «оптимальний, науково обґрунтований обсяг змісту освіти та виховання, необхідний для соціалізації особистості» [97]. Стандарт, за авторитетною думкою упорядників Концепції, забезпечує можливість безперервної художньо-естетичної освіти, що дає змогу учням продовжувати її на різних ступенях навчання і складає основу для подальшої самоосвіти та самовиховання. Зазначимо, що Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах були затверджені ще 2004 р., коли процес стандартизації освіти на державному рівні лише починався. З часу, що минув з тих пір, маємо вже декілька поколінь державних стандартів за різними рівнями освіти.

Так, функцію державного стандарту для дошкільної ланки освіти в Україні виконує «Базовий компонент дошкільної освіти» [8]. У його варіативній складовій присутня освітня лінія «Хореографія» [8, с. 20]. Утім, практика професійної підготовки майбутніх педагогів-хореографів до професійної діяльності в закладах дошкільної освіти або з дітьми дошкільного віку не набула належного поширення. Нам відомо лише про нетривалу підготовку вихователів ЗДО зі спеціалізацією «хореографія» у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди.

Згідно з Державним стандартом початкової освіти, до ключових компетентностей, які мають формуватися в учнів початкової школи, належить, з-поміж інших, «культурна компетентність, що передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості» [54, с. 2].

Метою мистецької освітньої галузі в початковій середній освіті є формування культурної та інших компетентностей, цінностей у процесі пізнання мистецтва та художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті, поваги до національної та світової мистецької спадщини [54, с. 7].

У сучасній початковій школі хореографія, хоча і не згадується у змісті мистецької освітньої галузі, але може викладатися в її складі в інваріантному складникові навчального плану, або за рахунок варіативного складника [54]. Також хореографія може бути представлена в позаурочній роботі з художньо-естетичного виховання молодших школярів.

Ю. Гончаренко, інтерпретуючи положення Державного стандарту початкової освіти щодо мистецької освітньої галузі, визначає хореографічну діяльність в системі естетичного виховання молодших школярів як процес, в основі якого знаходиться активність дитини, спрямована на інтерпретацію і створення танцювальних рухів, комбінацій, етюдів, композицій, через які виявляється і розвивається емоційно-почуттєва, психофізична, когнітивна та креативна сфери дитини» [38, с. 8].

Дослідниця вважає, що в процесі танцювально-рухової діяльності діти мають опановувати, відтворювати, інтерпретувати та створювати різноманітні за видами й жанрами танцювальні твори. За таких умов у процесі хореографічної діяльності в учнів буде формуватися система знань, розвиватимуться емоції, почуття, творче мислення, вироблятимуться вміння й навички, удосконалюватиметься фізична краса дитини тощо [38, с. 8].

Отже, для забезпечення успішного опанування учнями початкової школи змісту мистецької освітньої галузі засобами хореографічної діяльності учитель хореографії мусить мати не тільки фахову хореографічну компетентність, але й специфічні для педагогіки і методики початкової освіти знання і вміння, а також знання з галузі вікової і педагогічної психології та вміння застосовувати їх у роботі з молодшими школярами.

Чинний Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (в редакції від. 21.08.2013 р. [53]) передбачає формування у школярів, з-поміж

іншого, міжпредметної естетичної та предметної мистецької компетентностей. Міжпредметна естетична компетентність розглядається як здатність виявляти естетичне ставлення до світу в різних сферах діяльності людини, оцінювати предмети і явища, їх взаємодію, що формується під час опанування різних видів мистецтва [53]. Предметну мистецьку компетентність розробники Державного стандарту потрактовують як здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері музичного, образотворчого та інших видів мистецтва, що формується під час сприймання творів таких видів мистецтва та їх практичного опанування [53].

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти включає освітню галузь «Мистецтво», зміст якої, за твердженням розробників, послідовно взаємозв'язаний зі змістом відповідної освітньої галузі Державного стандарту початкової загальної освіти [53].

Зазначено, що «зміст освітньої галузі передбачає цілісний художньо-естетичний розвиток особистості учня шляхом опанування різних видів мистецтва і координації знань, умінь та уявлень, набуття яких необхідне для формування у свідомості учнів полікультурного і поліхудожнього образу світу» [53]. Для нашого дослідження важливо, що формування полікультурного і поліхудожнього образу світу фактично виступає в Державному стандарті метою засвоєння змісту освітньої галузі «Мистецтво». Однак, на жаль, серед змістових ліній цієї освітньої галузі в основній і старшій школі хореографії немає; упорядниками обрано лише три змістові лінії: музична, образотворча, культурологічна [53].

Отже, в роботі з художньо-естетичного виховання учнів основної і старшої школи потенціал хореографічної діяльності може бути задіяний переважно в позаурочній та позашкільній роботі.

Н. Фетисова, досліджуючи проблему етнохудожнього виховання підлітків засобами хореографії у закладах позашкільної освіти, визначає метою такої роботи вироблення етнохудожніх знань, моральних цінностей і комунікативних якостей, спеціальних танцювальних та творчих навичок як єдиної системи впливів на свідомість, почуття, поведінку і творчі здібності особистості.

Специфіка етнохудожнього виховання підлітків засобами хореографії в закладах позашкільної освіти, на думку Н. Фетисової, «полягає в особливих педагогічних можливостях етнохудожньо спрямованої колективної та індивідуальної хореографічної діяльності, у процесі якої підлітки розширюють свій культурний кругозір в області народної художньої культури і переживають почуття особистої причетності до неї, виробляють соціально моральні способи взаємодії у хореографічному колективі і спеціальні танцювальні навички, які дозволять сформувати в підлітка високий рівень етнохудожньої вихованості, і дозволяє йому утвердитися в якості носія національних духовно-культурних цінностей, зацікавленого і творчо здатного до їх збереження і популяризації засобами хореографії» [212, с. 9].

Розроблена дослідницею модель етнохудожнього виховання підлітків засобами хореографії спрямована, за її твердженням, на забезпечення в процесі позашкільної освіти «системно, поетапно і технологічно збудованих взаємодій педагога (керівника) і учасників хореографічного колективу, підвищення рівня етнохудожньої вихованості підлітків за показниками теоретичної обізнаності в галузі народної художньої культури, емоційно-ціннісного ставлення до її традицій, здатності до творчого відтворення сюжетів і образів фольклору в хореографічному колективі, самостійного застосування набутих знань і досвіду» [212, с. 9–10].

Звідси випливає, що вчитель хореографії, аби бути здатним забезпечити успішність такої роботи, мусить: 1) бути сам добре обізнаним у галузі етнічних традицій, народної художньої культури в широкому розумінні і в галузі народної хореографії зокрема; 2) мати сформоване позитивно емоційно забарвлене ціннісне ставлення до народної культури; 3) бути здатним організувати системну творчу роботу хореографічного колективу на основі опанування фольклору.

О. Бурля на основі експертного опитування фахівців, які мають безпосереднє відношення до аматорського хореографічного процесу, з’ясувала, що вони вбачають у керівникові дитячого хореографічного об’єднання педагога, який «вільно володіє педагогічними прийомами та методами викладання

хореографічного мистецтва; знає специфіку балетмейстерської роботи; застосовує ефективні методи організації і управління аматорським об'єднанням» [19, с. 15].

До чинників, які визначають рівень педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання, дослідниця відносить: рівень засвоєння знань, умінь і навичок, що відображають: 1) особливості процесу дитячої хореографічної творчості, 2) форми керування цим процесом і 3) практичну реалізацію їх в управлінсько-педагогічній діяльності в творчому об'єднанні. У результаті проведеного дослідження О. Бурля дійшла висновку, що керівник дитячого хореографічного об'єднання має в рівній мірі володіти основними функціями своєї професійної діяльності: управлінською, навчальною, виховною і творчою [19, с. 15].

Проблему формування важливої інтегральної характеристики вчителя хореографії – його індивідуального стилю діяльності – досліджує Л. Андрощук. Авторка розглядає індивідуальний стиль як систему взаємопов'язаних способів і дій, що забезпечують досягнення високих результатів у діяльності. При цьому до структури індивідуального стилю діяльності вона включає: індивідуальність, рефлексію, саморегуляцію, інтелект, волю, творчість, стиль взаємодії, хореографічний стиль, стиль спілкування, стиль навчання-викладання [4, с. 4].

А. Чернишова проаналізувала низку досить широко вживаних понять – «підготовка», «професійно-педагогічна підготовка», «професійна підготовка хореографа» – і з'ясувала, що зазвичай категорія «професійна підготовка хореографа» розглядається поза педагогічним контекстом, тобто найчастіше, коли пишуть про вчителя хореографії, мають на увазі зовсім не вчителя закладу загальної середньої освіти.

Дослідниця дійшла висновку, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії є складним, багатогранним процесом, спрямованим на оволодіння майбутніми вчителями загальнонауковими, професійно-педагогічними, професійно-хореографічними знаннями та вміннями. Ці знання та вміння мають забезпечити успішність професійно-педагогічної діяльності з естетичного виховання дітей, оздоровлення

підростаючого покоління, всебічного розвитку особистості та урізноманітнення змісту освіти засобами хореографії [222, с. 8].

У цьому ж руслі розгортає своє дослідження і Л. Червонська. Розкриваючи особливості професійної підготовки майбутніх хореографів в умовах сучасної вищої школи, авторка акцентує увагу на її комплексності, що забезпечується опануванням не тільки суто фахових, але й психолого-педагогічних і методичних компетентностей. На думку дослідниці, такий комплексний і компетентнісно орієнтований підхід здатен забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності педагога-хореографа, його професійну мобільність і конкурентоздатність на ринку праці [220].

Більш детально розкриває суть і зміст професійної компетентності педагога-хореографа О. Мартиненко. На її думку, професійна компетентність учителя хореографії – це особистісна характеристика з досить складною структурою. До цієї структури дослідниця включає професійно-педагогічні якості, художньо-естетичні потреби, інтереси, знання, вміння та навички. За переконанням авторки, всі ці якості, потреби, інтереси, знання і вміння формуються під впливом професійного середовища і сприяють успішності процесу засвоєння теорії, методики та практики педагогіко-хореографічної діяльності, духовно-творчому становленню особистості майбутнього фахівця [111, с. 167].

На думку О. Мартиненко, професійна компетентність учителя хореографії виявляється: 1) у здатності до педагогічної, виконавської та балетмейстерської діяльності; 2) у теоретичній і практичній готовності вчителя хореографії до викладання хореографії в системі шкільної та позашкільної освіти; 2) у спроможності результативно діяти, ефективно розв’язувати стандартні та проблемні ситуації, які виникають у практичній педагогічній діяльності. Отже, професійна компетентність учителя хореографії, на думку О. Мартиненко, до якої приєднується Т. Фурманова, – це «особистісна характеристика, яка включає професійно-педагогічні якості, художньо-естетичні потреби, інтереси, знання, вміння та навички, які формуються під впливом професійного середовища і сприяють успішності процесу засвоєння теорії, методики та практики педагогіко-

хореографічної діяльності, духовнотворчому становленню особистості майбутнього фахівця» [111, с. 167; 165, с. 10; 216, с. 140].

Правда, залишається не зовсім зрозумілим, чим принципово відрізняються в розумінні О. Мартиненко здатність до педагогічної, виконавської та балетмейстерської діяльності з одного боку і теоретична та практична готовність учителя хореографії до викладання хореографії в системі шкільної та позашкільної освіти з другого.

Поряд із дослідженнями в руслі комплексного, компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів хореографії, що охоплюють особистість майбутнього педагога, його особистісно-психологічну, когнітивну, діяльнісну сферу, здійснюються і поглиблені наукові пошуки за вужчими напрямами всередині окресленої проблематики. Так, формування і розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії досліджують Є. Завгородня [65], І. Кощавець [99], С. Куценко [104]; формування фахових, зокрема, балетмейстерських і художньо-комунікативних умінь – Ю. Волкова [25], О. Пархоменко [133], О. Таранцева [184] та ін.

Формування різних складників професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії вивчають Ю. Ростовська (педагогічних переконань) [166], Т. Сердюк (художньо-естетичного досвіду) [174] та ін. Досліджуються різні види компетентності майбутнього хореографа-педагога: художня (Лю Цяньцянь [109]), інтеркультурна (Г. Ніколаї, Чжоу Цянь [123]), етнокультурна (П. Фріз [215]) тощо. Компаративні дослідження хореографічної освіти здійснюють А. Болдирєв, Г. Ніколаї, Т. Повалій та ін.

Естонські дослідниці Ану Сьоот і Еле Віскус проаналізували широке коло зарубіжних теоретичних і методичних праць, які розкривають загальні тенденції розвитку та проблеми сучасної танцювальної педагогіки, розкривають провідні цілі та методи навчання вчителів танцю. На цій основі авторкам вдалося виокремити сім найбільш актуальних і яскраво виражених підходів, які можна простежити в сучасній професійній підготовці майбутніх учителів хореографії. Оскільки авторки не надали чітких назв окресленим підходам, навівши лише

розлогі описи, ми на основі узагальнення наведених характеристик називаємо ці підходи: цілісний; рефлексивний; соматичний підхід; взаємозв'язок танцювального мистецтва і танцювальної педагогіки; інтеграція мистецтв і нових технології у хореографічній освіті; міжкультурний підхід [379].

На наш погляд, надані дослідницями достатньо змістовні характеристики виявлених підходів уможливлюють використання запропонованої класифікації. Здійснимо критичний огляд напрацювань зарубіжних теоретиків і практиків підготовки вчителів хореографії, дотримуючись класифікації підходів, запропонованої А. Сьоот і Е. Віскус, а також зробимо спробу застосувати її до вітчизняної теорії і практики хореографічної освіти.

Ф. Баннон [245] стверджує, що інтеграція фізичної, інтелектуальної та емоційної суті людини, яка відбувається в процесі навчання танцю, розглядається багатьма теоретиками та практиками як надзвичайно важливий аргумент для розуміння цілісних переваг освіти в танці та через нього.

Педагогічна практика хореографічної освіти за останні десятиліття значно змінилася. Танцювальна педагогіка традиційно дотримувалася наслідувальної моделі навчання, коли учні навчаються, наслідуючи специфічну лексику рухів, модельовану вчителем-експертом. Це означає, що багато педагогів віддають перевагу методам навчання танцю, за допомогою яких навчали їх самих [260]. Нині ж викладання та навчання хореографії передбачає набагато більше, ніж танцювальну техніку та контроль, і, відповідно, вчителі-хореографи потребують широкого спектру навчальних стратегій для мотивації та залучення своїх учнів [271; 375; 377; 378]. Як вказує Ш. Шапіро [375], це зрушення змінило стосунки між педагогом і учнем. Утім, хоча останніми десятиліттями з'явилося чимало нових теоретичних і методичних праць із танцювальної педагогіки [245; 262; 368; 377; 382; 383], все ще бракує системного порівняльного й аналітичного огляду хореографічної освіти, основних підходів, які в ній функціонують.

Цілісний підхід у підготовці вчителів хореографії передбачає, що вчитель хореографії бачить і сприймає людину в цілому, у взаємозв'язку всіх сфер її особистості. Цілісний підхід в освіті передбачає складання єдиного цілого з

розрізненого набору елементів: об’єднання тіла і розуму, навчання та формування ідентичності, навчальної програми та соціальних стосунків, які могли б сприяти становленню цілісної людини. При цьому вчитель має враховувати, що ціле складається з незалежних самоцінних елементів, і мусить бути в змозі виявити та конструктивно використовувати реальні та можливі зв’язки між цими елементами.

Сповідуючи цілісний (холістичний) підхід, Р. Міллер [343] стверджує, що все існує у взаєминах, у контексті зв’язку та сенсу. Людина складається з низки елементів, включаючи, але не обмежуючись ними: інтелектуальні, емоційні, фізичні, соціальні, естетичні, творчі та духовні. При реалізації цілісного підходу до навчання танцю педагог стає провідником зв’язку між учнем та світом. Він сприймає особистість учня як єдине ціле і здатен використати свою компетентність для об’єднання цих різних сторін. К. Анджеєвські [239] зазначає, що необхідно сприймати професіоналізм вчителя як поєднання і перетин професійної орієнтації, інтелектуальних можливостей та професійних знань вчителів [239, с. 17]. За її словами, професійна орієнтація – це сукупність афективних рис вчителя, що задає мету, спрямованість та орієнтацію на прийняття освітніх рішень і практику. Ці афективні риси включають: ставлення, цінності, переконання, пріоритети, уподобання, позиції та диспозиції [239, с. 17]. Одним з важливих компонентів професійної орієнтації є те, що Ф. Кортаген [318] називає місією. Він визначив місію як найпотаємніший рівень змін і описує її як занепокоєння такими надзвичайно особистими питаннями щодо того, з якою метою вчитель прагне виконувати свою роботу, або навіть те, що він чи вона вважає своїм особистим покликанням. Добре розвинене почуття місії та позитивна професійна орієнтація, спрямована на допомогу учням у навчанні, мають бути результатами підготовки вчителів [318]. Підготовка вчителів також має бути спрямована на сприяння зростанню інтелектуальних можливостей учителів. «Центральне значення цих можливостей – це здатність оцінювати – аналізувати та приймати підтверджені судження щодо викладацької практики, навчання студентів та результатів навчання студентів у класі, школі, громаді та суспільстві» [239, с. 17]. А. Гілберт [299] вважає, що вчителям хореографії

необхідно опановувати та застосовувати теорії навчання та розвитку дитини, педагогічні знання та стратегії управління аудиторією. Вчителі потребують таких знань і розумінь не менше, ніж танцювального репертуару, включаючи танцювальні прийоми, хореографічні принципи та процеси, соматичні практики, історію танцю, культури та філософію [299].

Підготовка вчителя має слугувати для поширення та створення професійних знань щодо викладання, яке стосується учнів; школи та шкільної системи; основи освіти; навчальних програм, інструктажу та оцінювання, які прийняті в галузях викладання та навчання [239]. Сучасні вчителі хореографії мають бути активними у процесі розробки навчальних програм, що випливає з потреб учнів. «Важливо, щоб викладачі хореографії відповідали за успіхи студентів як танцюристів (техніка), як танцівників (творчість), і як оцінювачів танцю як форми мистецтва (розуміння танцю в суспільстві). Ці три категорії танцювальної освіти перегукуються зі стандартами Національної асоціації танців США (NDA) для танцювальної освіти та стандартами National Dance Education Organization (NDEO) для навчання та викладання мистецтва танцю для учнів 5–18 років [239, с. 18].

Учитель цілісного танцю підходить до викладання через людський аспект, беручи до уваги відмінні риси учнів як людських істот та впроваджуючи їхній особистий людський план. Все більше уваги потрібно приділяти людині та її спілкуванню з довкіллям, розуміти свою роль у цьому процесі та бути готовим до змін. Освітня діяльність учителів цілісного танцю будується на реалізації ідей цілісності в усіх аспектах: дизайн програми, дизайн навчальних дисциплін, курсовий дизайн, уроки та індивідуальна навчальна діяльність.

Рефлексивний підхід. Хоча танцювальна освіта минулого століття в основному базувалася на вивченні танцювальних прийомів для досягнення ідеального виконання, з середини XX століття почали виникати нові тенденції. Студенти вже не сприймалися просто навченими організмами, оскільки також спостерігався помітний ефект впливу хореографії на розвиток особистості. Помітний внесок у розробку ідеї ментального впливу танцю зробила М. Джойс [312], розвинувши ідею Р. Лабана про вільну та орієнтовану на дітей схему

навчання хореографії, назвавши це творчим танцем. Дослідниця танців Дж. Сміт-Аутард [377] теоретично обґрунтувала поділ навчання хореографії на три моделі: 1) пряме (наслідувальне) навчання на базі старої школи, 2) орієнтований на дитину підхід М. Джойс на основі методу вирішення проблеми та 3) запропонований новий метод серединного шляху на основі обох методів. Оскільки самосвідомість сучасних учнів постійно зростає, жоден викладач хореографії на будь-якому рівні викладання не може автоматично застосовувати власні ідеї до тіл і розуму учнів. Важливо враховувати особливості людей та основні етапи розвитку їх як цілісних особистостей.

Танцювальна педагогіка XXI століття стикається з тими ж проблемами, що й решта освіти. Багато дослідників хореографії [271; 377; 382; 383] посилаються на той факт, що якщо ми прагнемо готувати вчителів до викликів XXI століття, то старих методів і прийомів, за допомогою яких навчали в минулому нас самих у старих школах, які ми відвідували самі, буде не достатньо для викладання абсолютно нових сучасних видів танцю.

Роль танцювального навчання набагато ширша, ніж просто тілесне навчання. С. Стінсон [382] вказує, що «концентрація, зосередженість, самодисципліна, наполеглива праця для досягнення мети, здатність бути власним учителем, бути повністю живим і присутнім, вирішувати проблеми, встановлювати зв’язки, бачити стосунки, співпрацю – важливіші за будь-який танцювальний зміст, якого ми навчаємо» [382, с. 142]. Все складніші вимоги суспільства очікують все більше і більше від викладачів хореографії та учнів. Важливо враховувати розвиток хореографічної грамотності для того, щоб танцювальне навчання було сучасним та враховувало соціальні потреби. М. Сімс і Г. Ервін [376] поставили питання: «якщо студенти навчаються лише рухам без історії за ними, чи намірів і цілі цих рухів – це справді якісна хореографічна освіта?».

Танцювальна грамотність служить двом основним і взаємодоповнюваним цілям. Р. Бак [266] виявляє, що це розвиток грамотності та хореографії, та розвиток навчання через хореографію, де танцювальний досвід можна використовувати для посилення навчання в інших сферах. У процесі дослідження

концепції руху в структурованому навчальному середовищі шляхом керованої імпровізації, творчого вирішення проблем, спільного використання, реагування та критичної рефлексії, у контексті навчання будуються спільні смисли.

Навички саморегуляції та рефлексії стають все більш важливими в сучасній танцювальній освіті [321; 328]. Як зазначають А. Лейєн, К. Валтна і М. Педасте, «рефлексія стимулює обізнаність учнів про своє тіло та переживання, що необхідно для розвитку високоякісних танцювальних навичок. … Роздуми мають важливе значення для того, щоб студенти дізналися, як аудиторія може сприймати їхню виставу чи хореографічну роботу» [331, с. 204]. Дж. Грін [304; 305] та І. Маркес [338] показали, що рефлексія допомагає оцінити фізичні навантаження та зрозуміти соціокультурне середовище. Студенти вчаться спілкуватися з іншими людьми та реагувати на нові ситуації для свого професійного розвитку [330; 382]. Незважаючи на високу актуальність рефлексії, А. Лейєн зі співавторами відзначили, що студенти-хореографи відчувають чимало труднощів під час проведення рефлексії [328]. Наприклад, студенти-хореографи, як правило, зосереджуються лише на негативних аспектах свого досвіду та не помічають позитивні моменти; у них можуть виникнути труднощі із відповідями на запитання, коментарі та пропозиції педагогів і труднощі із вербальним вираженням своїх відчуттів і вражень. В іншому дослідженні А. Лейєн та її колеги [329] використовували навчальне середовище, засноване на відео, щоб підтримати рефлексійну діяльність студентів. Їх результати продемонстрували, що використання відео полегшило процес і виявилося цінним для підтримки рефлексії учнів, відкрило для студентів нові можливості брати на себе більше відповідальності та самостійності в навчанні. Останнє, як зазначає Дж. Сміт-Аутард, пов’язане з поширенням методів навчання відкритого розв’язання проблем на додаток до традиційного методу прямого навчання [377]. Вона зазначила два полюси в цілях хореографічної освіти: розвиток технічних хореографічних навичок з одного боку (оволодіння / навчання техніці, танцювальної грамотності) та розвиток творчості (індивідуальність, суб’єктність та почуття) з другого. І те й інше є важливим у навчання хореографії і

підтримують саморегуляцію. Тому варто звернути увагу на точку зору М. Сімс і Г. Ервін, які стверджують, що «танець – це форма творчого мистецтва. Тип мислення, що формується в творчому середовищі, може бути багатим і глибоким, включаючи симбіотичні відносини між розумом і тілом. Коли вчителі хореографії очікують, що учні лише повторять рухи, вони недооцінюють силу творчого навчання та мисленнєві процеси, які можуть відбуватися» [376, с. 132].

Соматичний підхід. Ідея соматичного підходу полягає в тому, щоб привести учнів до їхніх тіл і навчити їх усвідомлювати власні особливості. У ньому відсутні вимірні форми та норми, яких слід дотримуватися. Це має бути результатом особистого сприйняття того, де починається чи закінчується рух або який вплив він має. У такому випадку не потрібно використовувати в класі зовнішні аспекти, такі як дзеркала. Дзеркала можуть бути використані лише на пізніших етапах у разі потреби. Крім того, розвиток студентів може бути підтриманий такими дисциплінами, як йога, пілатес, техніка Олександра (technique *Alexander's*), метод Фельденкрайза (*Feldenkrais'* method) тощо, які спонукають студентів зазирнути всередину себе та діяти, орієнтуючись на свої почуття. Одним з дуже важливих аспектів соматичного підходу є переконання, що людина не поранить і не пошкодить своє тіло через рух, свідомо та підсвідомо. Метою є розвиток, відновлення та вдосконалення свого тіла. Хоча танець вважається в основному фізичною та естетичною дисципліною, соматичний підхід виявляє пізнавальну сторону фізичності, тілесності танцю. Оскільки танець, безумовно, фізична та естетична дисципліна, стає все більш важливим прагнути до усвідомлення свого тіла в навчанні. Роль педагога полягає в тому, щоб заохотити учнів дослухатися до своїх тіл та їх особливих характеристик.

Ряд авторів (С. Стінсон [381], К. Шюпп і К. Клемент [374], Р. Енггаузер [286]) виводять різні важливі аспекти соматичного підходу, які допомагають розширити цю концепцію. Соматичний підхід є ключовим компонентом навчання в сучасній танцювальній освіті, а також важливим елементом постмодерністського сучасного танцю. Він дає можливість тілу танцівника бути більш чутливим, будучи способом сприйняття себе зсередини, усвідомлення почуттів, рухів та

намірів. Це включає в себе прослуховування власного тіла та відхилення авторитарних моделей. Р. Енггаузер запитує: «Із такою сильною деградацією навколишнього середовища, ізоляцією людини та технологією оніміння тіл у нашому житті, чому б не визнати та використовувати танець як частину позитивної, цілющої сили, що втілює сторону світла?» [286, с. 89].

На думку Р. Енггаузера, екосоматична парадигма викладання та навчання хореографії має використовувати: орієнтацію на внутрішні відчуття, не покладаючись лише на імітаційні практики; практичні стратегії навчання, такі як імпровізація, анатомія досвіду, автентичний рух тощо; практики, які визнають і застосовують базове пізнання соціокультурної зумовленості побудови тіла; баланс інструктивних підходів та філософій, який включає неавторитарне здорове навчальне середовище, яке залучає кожного студента; сприяння розвитку творчого, мистецького голосу кожного учня в танці; творчі підходи до вирішення проблем у навчанні технічних навичок та понять; дисципліну танцю як сутнісно мотивовану розумну практику, що випливає з розширення можливостей і соматичності; палке плекання творчості та уяви [286, с. 88–89].

Соматичний підхід також описаний концепцією втіленого знання. К. Чапл пояснює, що соматична рухова грамотність заснована на здатності «відчувати» рух зсередини, розвитку «фізичного мислення» як елемента «пов’язаного мислячого тіла-розуму», здатності рухатися з «повним самоусвідомленням» [271, с. 44].

К. Чапл підкреслює, що «це втілене знання суттєво пов’язане з вихованням естетичного досвіду в рамках танцю і відіграє вирішальну роль у навчанні творчості в цій дисципліні. Естетичні знання, засновані на втілених знаннях, можна порівняти із клеєм, що зв’язує переплетення або зв’язок між особистим / колективним голосом та ремісничо-композиційними знаннями» [271, с. 51]. Соматичний підхід відкриває нове поле можливостей, які не використовували колишні методики танцювальної освіти, наприклад, у випадку прямого навчання.

Взаємозв’язок танцювального мистецтва і танцювальної педагогіки. У межах нової парадигми професії артиста-танцівника і вчителя хореографії мають рухатися назустріч одна одній. Вищі хореографічні навчальні заклади були

створені для того, щоб надати артистам-хореографам знання з танцювального навчання. Студенти-танцівники ставлять під сумнів перспективу колись у майбутньому перейти на педагогічну роботу і навчати танцю. Вони виявляють більший інтерес і приділяють більше уваги хореографії та самопідготовці, і сподіваються покладатися виключно на ці вміння, якщо навіть раптом виникне потреба навчати інших.

С. Стінсон пропонує, втілюючи ідею підготовки вчителів, звернути увагу на руйнування поширеного міфу про непереборну межу між артистом і педагогом [382]. Д. Різнер запитує, як можна встановити комунікацію між артистом і педагогом [368]. У пошуках відповідей на ці запитання будуть використані спостереження різних авторів [239; 261; 376]. Як уже зазначалося вище, К. Анджеєвські пропонує такі поняття, як професійна орієнтація, інтелектуальні можливості та професійні знання, які окремо розвиваються у кожної людини і які потребують більш-менш змістової додаткової роботи з їх розвитку [239].

Дж. Бонбрайт зазначає, що хореографам як артистам важливо розуміти зміст, процес і методологію створення, виконання та реагування на танець як художню форму. Як освітяни, вони мусять розуміти зміст, процес та методологію розробки та реалізації навчальних програм та здійснення оцінювання; крім того, вони мають бути здатні використовувати творчий процес в інтегрованій та міждисциплінарній освіті [261]. М. Сімс і Г. Ервін показали, що «для досвідчених та талановитих танцівників небезпечна практика стати викладачем хореографії без будь-яких педагогічних знань. Професійні танцівники мусять навчитися перетворювати свої змістовні знання в педагогічні формати, що відповідають характеристикам учнів та умовам, у яких вони навчають» [376, с. 138]. Харизматичні особистості, цілком ймовірно, можуть підсвідомо завдати фізичної чи психічної шкоди учням, керуючись лише своєю мистецькою місією.

К. Баннерманн звертає увагу на необхідність цінувати як викладача, так і дослідника, і продовжувати зміцнювати зв’язки між викладанням та дослідженням; це означає що ми визнаємо важливість практики – і артистичної, і

викладацької, а також що ми визнаємо і цінуємо всю сукупність екології хореографії [244].

Розвиток сучасних викладачів хореографії підтримується знаннями танцювального мистецтва як науки загалом. Люди, які займаються хореографією, мусять уміти досліджувати, аналізувати та синтезувати. З іншого боку, вчитель хореографії – це дослідник також у тому сенсі, що його цікавить людина в цілому. Остання теза спирається на раніше згадані цілісний і соматичний підходи. У цей момент концепція місії Ф. Кортхагена щодо того, як людина, яка займається танцями, сприймає і позиціонує себе [318] набуває важливого значення.

М. Сімс і Г. Ервін [376] зазначають, що всі викладачі танців у закладах вищої освіти, які брали участь у їхньому дослідженні, згадували, що дотримуються викладацьких моделей та практик своїх колишніх викладачів. Навіть після проходження курсів педагогіки, учасники відобразили практику своїх колишніх вчителів. Цим було підтверджено, що досвід танцю переважає вплив курсів педагогіки на методику викладачів хореографії. Ключовим для танцювального світу є забезпечення того, щоб викладачі хореографії загалом використовували сучасні ефективні стратегії управління та викладання і щоб застарілі практики не передавались і надалі з покоління в покоління.

Цьому могло б зарадити впровадження в педагогіці вищої школи керованої рефлексії, яка дала б можливість усвідомити проблему та свідомо її вирішити.

Інтеграція мистецтв і нових технологій у хореографічній освіті. Д. Різнер і Дж. Андерсон відзначили, що використання в процесі професійної підготовки майбутніх хореографів відео-редагування, веб- та графічного дизайну в якості інновацій, опосередкованих комп’ютером, збагачує професійні навички студентів та розширює їхні кар’єрні можливості, створюючи можливості для співпраці з представниками інших дисциплін, науковцями та художниками. Інноваційне використання технологій у творчому процесі та виконанні оживляє всю сцену. «Як і інші мистецькі дисципліни, танець зараз переплітає технологічні елементи в навчанні, перформансі та хореографії. Завдяки цим технологічним досягненням стає дедалі важливішим, що студенти – майбутні бакалаври хореографії мають та

підтримують технологічні навички і досягнення, використовують їх для створення та документування творчих і наукових праць» [370, с. 113].

Так само нові ЗМІ супроводжують учнів як у класі, так і поза класом. Учитель хореографії має не тільки прийняти ці нові пристрої, але й навчитися керувати ними і застосовувати в освітньому процесі. ЗМІ постійно породжують нові питання чи проблеми. Часто студенти побачили щось нове і дуже хочуть одразу це випробувати, перевірити. Педагоги мають бути відкритими технічним інноваціям і прагнути пов'язати нові засоби зі своїми компетентностями. Останнім часом дистанційна форма роботи теж стала можливою в танцювальній освіті [Див., наприклад, 326; 327; 325].

В. Олівер [351] описала ситуації, в яких поширеність поп-культури в ЗМІ (Інтернет, Facebook, YouTube, виступи наживо тощо) створює нові проблеми для вчителів, які зосереджуються на навчанні хореографії як художній формі. Але доступність танцю через засоби масової інформації може навпаки покращити викладання танцю, а також принести задоволення молодому поколінню, підключеному до технології: «Танець у ЗМІ може слугувати хореографічною освітою, виступаючи як диригент або зв'язок між відомим (популярна культура) та невідомим (танець як мистецтво). Правильно з методологічної точки зору було б: 1) дозволити студентам використовувати інноваційні технології і гаджети як інструменти для створення власного життєвого середовища, дослідження, відкриття, роздумів та пізнання; 2) педагогам – відповідати потребам сьогоднішніх студентів; та 3) збагатити досвід учнів шляхом залучення до наукових досліджень, творчої діяльності та навчальної програми, запропонувати студентам практичні можливості підготуватися до світу, в який вони найближчим часом увійдуть» [370, с. 116].

Танець все більше здатний перевищувати свої «межі» і бути більш ніж просто концентрованим мистецтвом хореографії. Це відбувається в процесі інтеграції різних видів мистецтва, залучення нових технологічних засобів і ЗМІ, засобів і можливостей ІКТ. Міждисциплінарність може вже не бути міждисциплінарною – тепер вона може бути дисципліною сама по собі [276].

Міжкультурний підхід. Сучасний світ далеко не монокультурний. Прозорість сучасних міждержавних кордонів сприяла утворенню нових полікультурних спільнот і громад, які висувають нові вимоги до кожного вчителя. Викладач не може не враховувати присутність представників різних культур у танцювальному класі – їхні культурні та національні особливості виявляються в поведінці, ставленні, а також сприйнятливості до методів роботи. Учитель мусить уміти враховувати ці особливості, одночасно сприймаючи та підтримуючи культурні корені студента, підтримуючи національну ідентичність.

Д. Баскервіль [251], Дж. Чепатор-Томсон [[272], Е. Мельхіор [340] дійшли висновку, що міжкультурна освіта та розвиток культурно актуальної педагогіки все частіше стають частиною публічного дискурсу про освіту. «Відповідь на різноманітні потреби та інтереси учнів на уроці стає все більш складним завданням для викладачів, у багатьох з яких учні за культурним походженням та освітнім рівнем дуже відрізняються від власних. Для педагогів важливо визнати та зрозуміти ці відмінності та знайти шляхи ефективного управління ними» [340, с. 119]. Д. Баскервіль зазначає, що для досягнення найсприятливішого навчального середовища вчителеві важливо створити підтримуючу та відкриту культуру в класі, в якій різноманіття культурного та мовного походження всіх учнів не тільки дозволено, а й бажане, і сприймається як цінний ресурс [251].

У цьому випадку хореографічний клас може перейти від вивчення танцювальної техніки до соціального експерименту, соціокультурної діяльності. Такі програми використовуються при вивченні мови, спілкуванні, самонавчанні, а також в освіті громади та об’єднанні її членів.

Якщо студенти усвідомлюють та вміють цінувати своє коріння, це збагачує клас знаннями та культурою кожного учасника [259]. Е. Мельхіор зазначає, що діти, які переживають танець як учасники, творці, глядачі та критичні запитувачі, в контекстах, що стосуються їхнього власного життя, розвивають впевненість у собі як учні та як учасники групи [340]. Д. Різнер і С. Стінсон також вказують на інші, тобто соціокультурні відмінності, крім етнокультурних [368; 371]. Сім’ї можуть походити з різних соціальних верств, мати різні доходи та різні проблеми.

Учасники, особливо молодші, приносять свої повсякденні проблеми на урок, і вчитель повинен їх або ігнорувати, або знаходити способи їх вирішення. Поширені останнім часом проекти громадських танців мають на меті соціальне включення шляхом надання можливості учасникам, які сприймаються як виключені з мейнстріму (діти з ризиком, особи з різними можливостями тощо).

Тому танець як діяльність набуває ролі соціально-психологічної терапії як особистості, так і спільноти. Хоча широко відомо, що танець може мати терапевтичний ефект, А. Сьоот і Е. Віскус вважають соціальний фокус хореографічної роботи не суттєвим. Мистецтво – це не терапія; мистецтво – це щось саме по собі, яке може мати терапевтичний ефект, підсвідомо згладжуючи різні вузькі місця суспільства, зазначають вони [379, с. 297].

Ідея використання терапевтичного потенціалу хореографії вже досить давно отримала поширення в різних країнах, на різних континентах.

Так, О. Таранцева, аналізуючи досвід хореографічної освіти в англомовних країнах (Великій Британії, США, Канаді), окремо закцентувала увагу читачів саме на навчанні майбутніх хореографів застосування психотерапевтичних функцій хореографічного мистецтва [184, с. 14]. У цих країнах, за свідченням дослідниці, майбутні вчителі хореографії мають можливість опанувати методики і прийоми використання психотерапевтичних можливостей танцю з метою стабілізації психічного стану учнів, залучення школярів з особливостями розвитку до активного і повноцінного життя. Показово, що для цього вони навіть проходять спеціальну практичну підготовку на базі клінік і санаторіїв [184, с. 9].

Також О. Таранцева звертає увагу на два інших підходи, поширені в практиці хореографічної освіти і реалізованих у навчальному процесі педагогічних коледжів, у науково-дослідних центрах, інституціях післядипломної підготовки хореографів в англомовних країнах. Це підходи, які українська дослідниця називає: *1) формування фахових хореографічних умінь з метою гармонійного розвитку особистості* та *2) підготовка до викладання хореографії як професійного мистецтва у спеціальних студіях-школах* [184, с. 14]. Як бачимо, ідеться про підходи, згадані також у праці А. Сьоот і Е. Віскус [379], які ми

називаємо: 1) *цілісний* і 2) *взаємозв'язок танцювального мистецтва і танцювальної педагогіки.*

Я. Рева теж переконана, що естетотерапевтична підготовка, зокрема оволодіння основами танцювальної терапії, має бути важливим змістовим компонентом професійної підготовки майбутнього викладача хореографії [158, с. 187]. На її думку, основою терапевтичного підходу до танцю є такі вихідні положення: рух відображає характерні особливості людини (темперамент, характер, думки, емоції, почуття, настрій, досвід); об'єднані елементи руху створюють експресивний танець, у якому особистість має змогу самовиражатися. При цьому, як зазначає дослідниця, хореотерапія може застосовуватися як паралельно з вербальним впливом, так і без нього [158, с. 189].

Я. Рева стверджує, що використання терапевтичного потенціалу хореографічного мистецтва здатне значною мірою стабілізувати не тільки фізичний, а й психічний стан дитини, «включити» її у повноцінне, продуктивне життя. Тому майбутній учитель хореографії має бути обізнаним із естетотерапевтичними можливостями танцювального мистецтва і використовувати їх у своїй професійній діяльності [158, с. 189].

Як бачимо, авторка паралельно вживає декілька термінів на позначення одного і того самого феномену: танцювальна терапія, естетотерапія, хореотерапія, терапевтичний потенціал хореографічного мистецтва, терапевтичний підхід до танцю. Вважаємо, що з часом така термінологічна строкатість буде подолана, і хореографи – вчені-теоретики і педагоги-практики узгодять єдиний термін, або чітко розмежують поля вживання різних термінів. Наразі ж вважаємо доцільним говорити про можливість виокремити ще один – *терапевтичний* – підхід в хореографічній освіті в цілому та в підготовці майбутніх учителів хореографії зокрема.

Можемо зробити висновок, що в хореографічній освіті наразі сформувалися і паралельно діють декілька сучасних підходів. *Цілісний підхід* передбачає, що здобувач освіти – чи то учень, чи то студент-майбутній хореограф – сприймається в усій своїй цілісності та багатогранності. Можемо провести певну паралель між

цілісним підходом у зарубіжжі та *компетентнісним підходом* у вітчизняній освіті, за якого особистість теж розвивається різнобічно й багатогранно. Актуальність усвідомленості в шкільному навчанні та професійній підготовці майбутніх учителів хореографії дала поштовх до розвитку *рефлексивного підходу*. Важливість не лише рефлексувати свою діяльність, емоції, внутрішні світ, але й дослухатися до «підказок» свого тіла, довіряти йому, спричинила розвиток *соматичного підходу*. На противагу подекуди зневажливому ставленню танцівників-виконавців до педагогічної підготовки майбутніх учителів хореографії, проведенню штучної межі між артистичною, балетмейстерською з одного боку та викладацькою діяльністю з другого виник підхід, заснований на *взаємозв'язку танцювального мистецтва і танцювальної педагогіки.* Стрімкий розвиток цифрових технологій, програмного забезпечення педагогічного спрямування, мультимедійної техніки тощо сприяв виникненню й розвиткові підходу, побудованому на *інтеграції мистецтв і нових технологій у хореографічній освіті.* Розвиток *міжкультурного підходу* спричинений феноменом культурного різноманіття сучасного суспільства в цілому та освітнього середовища, зокрема. Досягнення медицини, психотерапії, соціальної психології тощо зумовили виникнення *терапевтичного підходу* в хореографічній освіті.

2.2. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів-хореографів

Сучасні виклики для системи професійної, зокрема, і педагогічної, і хореографічної освіти детермінуються численними системними трансформаціями, що відбуваються в суспільстві в цілому та загальноосвітній школі як його моделі. Одним із таких викликів відомий зарубіжний методолог освіти М. Кларин називає виклик полікультурності [80, с. 99]. Дослідник пише, зокрема, про нагальну необхідність відійти від уявлення про можливість застосування всеохоплюючої

єдиної теорії і зосередитися на доборі гнучкого методологічного інструментарію, який відповідатиме мінливим умовам сучасної освітньої ситуації.

На важливості підготовки молодого покоління до життя в умовах нестабільності, до існування й функціонування в багатокультурному, строкатому світі говорили й учасники Всесвітнього економічного форуму в Давосі на початку 2016 р. Гордон Браун, екс-прем'єр-міністр Великої Британії, спеціальний посланець ООН з освіти: «… нам необхідне громадянське навчання – нам час звикнути жити в мирі з людьми різних релігій, рас і національностей. У Лівані – одній з найбільш проблемних країн світу – діти віком дев'яти років проходять курс про різні релігії світу та про те, як співіснувати з ними. Важливо розуміти потреби і проблеми різних людей» [18].

Алан Дехейз, головний виконавчий директор Adecco Group: «Я би порадив: мандруйте та пізнавайте світ. Суспільству потрібні люди зі знанням різних мов, а найкращий спосіб їх вивчити – пожити в іншій країні. Крім того, важливо вивчати інші культури – глобалізація робить ці знання необхідністю» [18].

Водночас чимало вчених, як-от сербські дослідники С. Макура-Мілованович та І. Гера, вважають однією з вад професійної підготовки вчителів у країнах Південної та Східної Європи (та інших місцях, зокрема, в Україні) апріорне сприйняття шкіл як моноетнічних установ з однорідним контингентом учнів. Утім, дослідники професійної педагогічної освіти все частіше визнають, що вчителі потребують кращої підготовки до визнання наявності різноманітності, розуміння її цінності, а також до вирішення питань, що стосуються дискримінації і недоліків у навчанні та виховній роботі з учнями і їхніми батьками, які належать до різних економічних, соціальних та культурних груп [336, с. 23].

На основі викладеного у попередньому підрозділі доходимо висновку, що більшість науковців-дослідників хореографічної освіти та педагогів-практиків теж сходяться в думці про важливість етнокультурної, загальнокультурної, міжкультурної тематики у змісті хореографічної освіти як на рівні загальної середньої освіти включно з позаурочною та позашкільною роботою, так і в професійній підготовці майбутніх учителів хореографії. Утім ані принципи

конструювання змісту міжкультурної освіти засобами хореографічної діяльності, ані форми і методи такої роботи не знайшли належного висвітлення в теорії і методиці хореографічної освіти.

Отже, у своєму дослідженні зробимо декілька кроків, спрямованих на заповнення цього пробілу.

Насамперед визначимось із науковими підходами, які буде покладено в основу розробки змісту, добору форм і методів, визначення педагогічних умов процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Аналіз широкого кола праць із проблеми дослідження демонструє різноманіття наукових підходів, на які спираються автори. У Л. Чередниченко це компетентнісний, гуманістичний, особистісно-діяльнісний, культурологічний підходи, а також принципи культуровідповідності та полікультурності [221, с. 334]. У. Боос-Ньонін (U. Boos-Nönning), М. Хофман (M. Hohmann) та Г. Райх (H. Reich) [263], І. Бахов та Н. Чернуха [9], Л. Колобова [85], Р. Хайруллін [217] зосереджуються на аккультураційному підході; І. Алексашенкова [1], а слідом за нею М. Богус [14] додають до аккультураційного діалоговий і соціально-психологічний підходи. К. Нечаєва розширює перелік, додаючи компетентнісний, конфліктоорієнтований та доповнений підходи [122]. Н. Янкіна будує своє дослідження на ґрунті компетентнісного, культурологічного і аксіологічного підходів [237]. О. Садохін дотримується методологічних засад системного, порівняльного, культурологічного, лінгвокультурологічного та компетентнісного підходів [169, с. 12].

Слідуючи методологічним руслом, запропонованим К. Юр'євою [233], ми беремо за основу системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, особистісно-діяльнісний, середовищний та міжкультурний підходи [233, с. 294].

Системний підхід спрямовує: 1) на сприйняття міжкультурної компетентності як системного утворення зі своєю чіткою структурою та 2) на розгляд процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії як систему і водночас як підсистему системи їхньої професійної підготовки.

Компетентнісний підхід зумовлює відхід від формулювання мети освіти як сукупності знань і вмінь особистості, а натомість розуміння спрямованості професійної хореографічно-педагогічної підготовки на набуття професійної компетентності вчителя хореографії. У свою чергу, міжкультурна компетентність як частина професійної компетентності є динамічним інтегративним особистісно-професійним новоутворенням, результатом професійної підготовки, що забезпечує вчителеві здатність до ефективної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства та освітнього середовища.

Особистісно орієнтований підхід забезпечує цілісний особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя хореографії в процесі формування міжкультурної компетентності, набуття ним відповідних професійно значущих особистісних якостей, знань і вмінь, що утворюють, відповідно, основу особистісно-афективного, когнітивного і процесуального складників досліджуваної компетентності. Саме особистісно орієнтований підхід уможливив визнання пріоритету особистісно-афективного компоненту у структурі міжкультурної компетентності.

Особистісно-діяльнісний підхід зосереджує увагу на необхідності залучення майбутнього вчителя хореографії до різноманітних видів діяльності, в процесі якої і будуть відбуватися особистісні зміни, набуватися знання й уміння, що утворять основу його міжкультурної компетентності.

Середовищний підхід наголошує на визначальному впливові соціального середовища в процесі формування міжкультурної компетентності та вимагає цілеспрямованого й активного використання потенціалу міжнародного контингенту студентів для створення можливості набуття майбутніми вчителями хореографії досвіду міжкультурного спілкування.

Міжкультурний підхід знайомить з численними напрацюваннями українських і насамперед зарубіжних педагогів-теоретиків і освітян-практиків щодо моделей освіти в умовах культурного різноманіття суспільства.

Процес формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії є системою, що має свої принципи функціонування. На наш погляд,

це мають бути принципи: системності й цілісності, науковості, зв'язку теорії і практики, систематичності й послідовності, подвійного входження компонентів до системи.

Принцип системності й цілісності є продовженням системного підходу й орієнтує на врахування того факту, що втручання в функціонування будь-якого елемента системи впливатиме на функціонування системи в цілому. І навпаки: зміна стану системи спричинить зміни в усіх її елементах. Тому всі свої педагогічні впливи маємо здійснювати з огляду на такий системний ефект, а також планувати взаємодію з усіма елементами системи професійної підготовки майбутніх учителів хореографії.

Принцип науковості спрямовує на добір змісту міжкультурної освіти, що ґрунтується на новітніх відомостях педагогіки (загальної, дидактики, теорії виховання, педагогіки вищої школи тощо) та етнопедагогіки, психології (загальної, вікової, педагогічної, соціальної) та етнопсихології, етнології культурології, фольклористики, теорії міжкультурної комунікації тощо. Водночас необхідно не допускати поширення ксенофобських ідей, міжкультурних стереотипів, забобонів тощо.

Принцип зв'язку теорії з практикою передбачає пріоритет практичної діяльності в процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії: використання активних, інтерактивних, тренінгових, ігрових форм, методів і прийомів навчання; використання набутих у процесі навчання знань і вмінь у творчій позааудиторній діяльності, науково-дослідній роботі та у ході педагогічних практик.

Принцип систематичності й послідовності застерігає проти фрагментарності й епізодичності роботи з формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Принцип подвійного входження компонентів до системи [105, с. 49] наголошує на важливості присутності роботи з формування міжкультурної компетентності в освітньому процесі в явному та неявному виді: явно – у формі спецкурсу «Міжкультурна компетентність учителя хореографії», неявно – в

міжпредметних зв'язках, позааудиторній, творчій, науково-дослідній діяльності студентів та їхній практичній підготовці.

Натомість, попри незаперечну актуальність, проблематика підготовки майбутніх хореографів-педагогів до професійної діяльності в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства і освітнього середовища практично не відображена у стандартах вищої і освіти і, відповідно, у змісті освітніх програм. Так, у проекті Стандарту вищої освіти галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (Хореографія) [180] питання формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії практично не відображені. У переліку предметних (фахових) компетентностей зустрічаємо ПК 7 – *Здатність організувати комунікацію учнів і вихованців, створювати рівноправну, справедливу і доброзичливу атмосферу на хореографічних заняттях (в хореографічному колективі), що сприяє навчанню всіх учнів, незалежно від їхніх соціально-культурно-економічних особливостей,* та ПК-14 – *Здатність екстраполювати національні, етнічні, регіональні соціокультурні цінності та традиції в освітнє середовище засобами хореографічного мистецтва* [180, с. 6]. Певним чином ці компетентності можна співвіднести з міжкультурною.

У проекті Стандарту вищої освіти галузі знань 02 Культура і мистецтво за спеціальністю 024 Хореографія серед загальних компетентностей зустрічаємо:12. *Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань)*. 13. *Цінування та повага різноманітності та мультикультурності* [181, с. 5].

Якщо п. 12 можна віднести до міжкультурної компетентності з певною часткою умовності, то п. 13 цілком відповідає змістові досліджуваної компетентності. Серед спеціальних (фахових) компетентностей таких, що безумовно можуть презентувати зміст міжкультурної компетентності, не знаходимо.

Як зазначено в Методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти, «Стандарт вищої освіти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за

кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності» [113, с. 1]. Отже, в розглянутих стандартах окреслені передбачувані мета й результати здобуття вищої освіти – компетентності.

С. Харченко у своїй монографії «Дидактичні основи підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності» наводить методологічні принципи цілепокладання, тобто визначення цілей у сфері професійної педагогічної освіти. Як стверджує дослідник, формулювання цілей професійної освіти має відбуватися з дотриманням принципів: соціальної зумовленості цілей; прогностичності мети, діагностичної спрямованості мети та інші [с. 40–42].

Екстраполюємо сформульовані С. Харченком принципи на процес формування міжкультурної комптентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету.

Принцип соціальної зумовленості цілей означає, що мета професійної підготовки завжди визначається тими соціальними умовами, в яких цей процес відбувається. У підрозділі 1.1 ми окреслили нові суспільно-політичні та соціокультурні реалії, які опосередковано впливають на професійну підготовку вчителя, вимагаючи приведення її у відповідність з потребами культурно розмаїтого сучасного українського суспільства. Якщо ці нові соціальні реалії не будуть враховані в підготовці майбутнього вчителя, тобто не будуть відображені в меті професійної педагогічної освіти, це призведе до порушення функціонування всієї системи професійної підготовки, оскільки хибна мета також хибно буде визначати зміст освіти, а звідси і молодий учитель виявиться неефективним, неспроможним адекватно реагувати на «виклики» різноманіття соціальної реальності [233, с. 197]. Варто взяти до уваги, що має здійснюватися підготовка майбутніх учителів до роботи не тільки в стінах закладів загальної середньої освіти, але і в широкому соціокультурному контексті, який характеризується значним культурним розмаїттям. І на цьому слушно робить наголос К. Юр’єва [233, с. 197].

Принцип прогностичності мети передбачає, що для розвитку процесу професійної педагогічної освіти в цілому та формування міжкультурної

компетентності майбутніх учителів хореографії зокрема необхідне передбачення основних напрямів розвитку культурно розмаїтого сучасного суспільства, можливих шляхів і умов взаємодії закладу освіти та широкого соціокультурного середовища. Такий прогноз важливий саме для формулювання цілей щодо формування міжкультурної компетентності, оскільки до певної міри він забезпечить змістове наповнення професійної підготовки майбутніх учителів хореографії на рівні навчальних програм.

Враховуючи сучасні тенденції збільшення культурного різноманіття в суспільстві, можна передбачити, що найближчим часом:

а) посилиться увага держави до забезпечення соціальної стабільності в умовах культурного різноманіття сучасного українського суспільства, в тому числі – із використанням потенціалу системи освіти;

б) підвищиться роль учителя у формуванні міжкультурного діалогу в дитячому середовищі та в соціальному оточенні і відповідно зростуть вимоги стосовно рівня готовності педагогів до професійної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного соціума;

в) набуде поширення тенденція до інтеграції діяльності навчального закладу та місцевих громад, інших соціальних інститутів громадянського суспільства для вирішення нагальних завдань консолідації багатокультурного українського суспільства [233, с. 198–199].

Слідом за С. Харченком, К. Юр’єва зазначає, що реалізація принципу прогностичності мети передбачає на основі зробленого прогнозу таке формулювання цілей професійної підготовки на засадах порівняльної етнопедагогіки, в якому була б закладена основа для конструювання змісту навчання, адекватного як сьогоднішній соціокультурній ситуації, так і майбутній, можливій у найближчі роки. Це дозволить у разі будь-яких різких змін у реальній практиці не змінювати кардинально цілі і зміст підготовки майбутніх учителів, а тільки коректувати їх [233, с. 199].

Принцип діагностичної спрямованості мети. За переконанням К. Юр’євої, обґрунтування цього принципу має базуватися на ідеях В. Беспалька,

Б. Гершунського та інших, згідно з якими діагностична постановка мети функціонування педагогічної системи означає, що вона має бути сформульована настільки точно і безумовно, щоб можна було зробити висновок про ступінь її реалізації і вибудувати конкретний освітній процес, що гарантує її досягнення за визначений час [233, с. 198].

У реалізації цього принципу важливо, що, по-перше, мета має формулюватися в термінах майбутньої професійної діяльності фахівця, і опис знань, умінь, професійно важливих якостей, які формуються, має бути настільки точний і безумовний, щоб їх можна було безпомилково віддиференціювати від будь-яких інших формованих показників, що не відносяться до даного напряму професійної підготовки. По-друге, формулювання мети має бути орієнтовано на кінцевий результат, яким у нашому випадку виступає сформованість складників міжкультурної компетентності майбутніх педагогів-хореографів. По-третє, діагностичним орієнтиром мають виступати відповідні запити суспільства до необхідної майбутньої професійної кваліфікації вчителя хореографії, якому належить працювати в умовах етнокультурного розмаїття українського суспільства, вимоги до якостей його особистості. Певна сукупність цих показників (знань, умінь, професіонально важливих особистісних якостей тощо) має входити до стандарту вищої освіти за відповідною спеціальністю [233, с. 198].

Розробка нових стандартів вищої освіти, яка розпочалася в 2016 році, надає чудову можливість інституціалізувати, унормувати формування міжкультурної компетентності майбутніх педагогів, зокрема, вчителів хореографії. Враховуючи сформульовані С. Харченком принципи соціальної зумовленості та прогностичності цілей, окреслимо специфіку досліджуваної компетентності в термінах і за структурою Стандарту вищої освіти для галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 014 Середня освіта (Хореографія) [186, с. 62-63].

Насамперед структура стандарту вимагає визначити перелік необхідних майбутньому фахівцеві загальних і професійних (спеціальних, фахових) компетентностей. Як зазначалося в підрозділі 1.2, вважаємо, що міжкультурну компетентність можна віднести до групи загальних, оскільки вона необхідна

будь-якій сучасній людині, представнику будь-якої професії. Утім, для майбутнього педагога вона може бути й професійною (фаховою), оскільки, по-перше, його професійна діяльність найвірогідніше буде здійснюватися в багатокультурному освітньому середовищі навчального закладу та в багатокультурному соціальному довкіллі; по-друге, сучасний педагог покликаний готувати молоде покоління до життя у строкатому в культурному, мовному, конфесійному відношенні соціумі.

Можемо запропонувати для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти таку характеристику: Міжкультурна компетентність – здатність усвідомлювати й поважати культурне різноманіття сучасного українського суспільства, розуміти його цінність як ресурсу для розвитку особистості й соціуму, використовувати освітньо-виховний та соціалізувальний потенціал культурного різноманіття у практиці хореографічної роботи. Для другого (магістерського) рівня вищої освіти: Міжкультурна компетентність – здатність усвідомлювати й поважати культурне різноманіття сучасного українського суспільства, оцінювати потенціал багатокультурного соціального оточення як ресурсу для розвитку особистості й соціуму; організаційно й методично забезпечувати використання освітньо-виховного та соціалізувального потенціалу культурного різноманіття в практиці хореографічної роботи [186, с. 62–63].

Наступним кроком має стати деталізація змісту компетентності в термінах таксономії навчальних цілей Б. Блума. Тут пропонуємо для освітнього рівня бакалавра такі маркери: *знати* про етнічне, мовне, культурне, конфесійне різноманіття населення України та свого регіону; *знати*, *розуміти*, *пояснювати* етноспецифічні особливості аксіології різних народів, представники яких мешкають в Україні та регіоні; *оцінювати* доцільність використання в освітньо-виховному процесі зразків культури різних народів, представники яких мешкають в Україні та регіоні; *інтерпретувати, пояснювати, застосовувати* в практичній освітньо-виховній діяльності зразки фольклору, декоративно-вжиткового, традиційного танцювального мистецтва різних народів, твори професійних митців – представників різних культур; *працювати* в багатокультурному колективі;

комунікувати та співпрацювати з представниками різних культур на засадах взаємоповаги й рівноправності; *залучати* батьків учнів, представників культурних товариств національних меншин до спільної роботи з виховання та соціалізації дітей і молоді; *виявляти ініціативу* в комунікації та співпраці з представниками різних культур; *брати на себе відповідальність* за хід і результати співпраці з представниками різних культур; *самостійно визначати* значущі цінності, не піддаючись впливові цінностей окремих культур, груп [186, с. 62].

Для освітнього рівня магістра: *аналізувати й узагальнювати* дані про етнічне, мовне, культурне, конфесійне різноманіття населення України та свого регіону; *ілюструвати й аргументувати* етноспецифічні особливості аксіології різних народів, представники яких мешкають в Україні та регіоні; *оцінювати й аргументувати* доцільність використання в освітньо-виховному процесі зразків культури різних народів, представники яких мешкають в Україні та регіоні; *проектувати, розробляти, модифікувати* способи застосування в практичній освітньо-виховній діяльності зразків фольклору та декоративно-вжиткового, традиційного танцювального мистецтва різних народів, творів професійних митців – представників різних культур; *організовувати* використання в освітньо-виховній практиці зразків культурної спадщини народів, представники яких мешкають в Україні та регіоні; *працювати* в багатокультурному колективі; *ініціювати й організовувати* комунікацію та співпрацю з представниками різних культур; *комунікувати та співпрацювати* з представниками різних культур на засадах взаємоповаги й рівноправності; *залучати* батьків учнів, представників культурних товариств національних меншин до спільної роботи з виховання та соціалізації дітей і молоді; *брати на себе відповідальність* за хід і результати співпраці з представниками різних культур; *самостійно визначати* значущі цінності, не піддаючись впливові цінностей окремих культур, груп [186, с. 62–63].

Як бачимо, міжкультурна компетентність майбутнього вчителя хореографії може бути представлена через чималу кількість здатностей і якостей. Для створення моделі вимірювання результативності процесу формування досліджуваної компетентності скористаємось основними положеннями теорії

вимірювань. Також як орієнтиром скористаємося науковими напрацюваннями К. Юр'євої стосовно близької нашому дослідженню проблеми підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного різноманіття сучасного суспільства [233]. Так, інтегративні якості об'єкта дослідження, які підлягають вимірюванню ми будемо називати параметрами. У нашому випадку параметрами є ступені сформованості складників міжкультурної компетентності – особистісно-афективного, когнітивного і процесуального. Зовнішні форми прояву об'єкта вимірювання будуть виступати критеріями.

Для зручності ми дещо скоротили кількість критеріїв, запропонованих у фрагменті стандарту вищої освіти, об'єднавши деякі з них. Отже, отримуємо модельний еталон визначення результативності формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії (Табл. 2.1.).

Таблиця 2.1

Параметри і критерії результативності формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії

Параметри (Р)	**Критерії (К)**
$Р_1$. Ступінь сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності майбутнього вчителя хореографії	$К_1$. Міжкультурна толерантність
	$К_2$. Зацікавленість у пізнанні різних культур
	$К_3$. Прагнення до рівноправної співпраці з представниками різних культур
	$К_4$. Сприйняття ситуацій, які виникають у процесі міжкультурної взаємодії, як особистісно значущих
$Р_2$ Ступінь сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності майбутнього вчителя хореографії	$К_5$. Знання теоретичних основ міжкультурної освіти
	$К_6$. Знання методики міжкультурної освіти
	$К_7$. Знання про етнічне, мовне, культурне, конфесійне різноманіття населення України
	$К_8$. Знання основних рис культури різних народів, представники яких мешкають в Україні
	$К_9$. Знання особливостей народної хореографії і традиційного костюму різних народів
	$К_{10}$ Знання особливостей різних стилів сучасного танцю
	$К_{11}$. Знання особливостей невербальної комунікації різних народів
$Р_3$ Ступінь сформованості поцесуального складника міжкультурної компетентності майбутнього вчителя хореографії	$К_{12}$. Уміння провадити хореографічну роботу з багатокультурним дитячим колективом
	$К_{13}$. Уміння індивідуально працювати з дітьми – представниками різних культур
	$К_{14}$. Уміння співпрацювати з багатокультурним соціальним довкіллям, колегами – представниками різних культур

Сформульована мета процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії та її деталізація у вигляді параметрів і критеріїв вимірювання результативності цього процесу дають підстави для виявлення його педагогічних умов.

Ми проаналізували переліки педагогічних умов, які виокремили дослідники проблем, близьких нашому дослідженню, зокрема, проблем формування складників професіоналізму майбутніх учителів хореографії.

Л. Андрощук визначає умови формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії. Судячи зі схематичного зображення, дослідниця виокремлює дві групи таких умов. Першу групу ми б назвали зовнішніми умовами, адже їх створює і забезпечує заклад вищої освіти в особі викладачів, наставників, адміністрації тощо. До цієї групи дослідниця віднесла демократичний характер педагогічного процесу, застосування інтерактивних технологій навчання, творчу атмосферу, креативний стиль діяльності викладача, створення моделі індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії, застосування методики реалізації процесу формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії [4, с. 13].

Другу групу ми схильні назвати внутрішніми, суб’єктивними умовами формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії. До цієї групи Л. Андрощук включила наявність у студента позитивної мотивації, професійних здібностей, віри студента в себе, особистісної свободи, творчої самоактуалізації, професійних знань, умінь і навичок, що в сукупності забезпечують успішність як оволодіння професією вчителя хореографії, так і формування індивідуального стилю діяльності хореографа-педагога [4, с. 13].

Н. Фетисова запропонувала й обґрунтувала сукупність педагогічних (організаційно-методичних, соціально-педагогічних та індивідуально-творчих) умов, які, за переконанням дослідниці, дозволяють підвищити ефективність етнохудожнього виховання підлітків засобами хореографії [212, с. 8]. При цьому *організаційно-методичні* умови передбачають організаційно-методичне забезпечення педагогом етнохудожнього змісту пізнавальної та практико-

хореографічної діяльності підлітків у закладі позашкільної освіти; *соціально-педагогічні* полягають у соціально педагогічній підтримці та взаємодії педагога і підлітків у процесі творчої діяльності хореографічного колективу; *індивідуально-творчі* забезпечують активну індивідуально-творчу участь підлітків у процесі творчого вивчення, емоційно-ціннісного осмислення і хореографічного відтворення фольклору свого народу [212, с. 10].

О. Пархоменко, досліджуючи формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії, визначив і теоретично обґрунтував найістотніші для цього педагогічні умови. До них автор відніс:

Формування у студентів мотивації до балетмейстерської діяльності. До структури мотивації дослідник включив інтерес балетмейстера до діяльності та потребу майбутнього вчителя хореографії у фахових знаннях. На думку О. Пархоменка, наявність такого стійкого мотивованого бажання спонукатиме студента виявляти наполегливість, цілеспрямованість, ініціативність, інтелектуальну гнучкість у процесі опанування професією хореографа і отримувати при цьому задоволення результатами навчання [133, с. 79–81].

Інформаційне забезпечення процесу формування балетмейстерських умінь. Дослідник переконаний, що реалізація цієї умови сприятиме розвиткові у студентів фахових знань, загальнокультурної ерудованості, освіченості у сфері мистецтвознавчої діяльності, а також творчості та здатності до самопізнання. В інтерпретації О. Пархоменка, інформаційні вміння балетмейстера – це широка група загальнонавчальних умінь, які забезпечують здатність знаходити, осмислювати, переробляти, використовувати й ретранслювати інформацію у процесі фахової діяльності [133, с. 82-83].

Третьою педагогічною умовою формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії О. Пархоменко вважає *достатню виконавську підготовку*, яка, на його думку, має зосереджуватися на художньо-творчій діяльності студентів і тим самим збагачувати їхню емоційну сферу, формувати ціннісні орієнтири в галузі балетмейстерського мистецтва, впливати на формування широкого спектру балетмейстерських умінь (перцептивних,

комунікативних, когнітивних, музично-слухових, виконавсько-технічних, операційно-творчих) [133, с. 83–85].

Четверта педагогічна умова формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії, за переконанням О. Пархоменка, теж має бути пов'язана з організацією художньо-творчої діяльності. Цю умову дослідник формулює як *організацію художньо-творчої діяльності у процесі створення хореографічних композицій.* Автор переконаний, що це – складний і багатогранний процес, що вимагає від студентів-хореографів, які роблять перші кроки на шляху оволодіння балетмейстерським мистецтвом, особливих знань, умінь і навичок [133, с. 85–86].

Не заперечуючи вагомості науково-методичних напрацювань О. Пархоменка, зазначимо, що, на наш погляд, визначені ним педагогічні умови за суттю збігаються з критеріями діагностики сформованості балетмейстерських умінь, до яких автор відніс ступені: 1) теоретичної обізнаності, 2) сформованості мотивів балетмейстерської діяльності, 3) практичної реалізації балетмейстерських умінь, а також 4) оволодіння балетмейстерськими діями та операціями [133, с. 187]. Вважаємо, що наведені переліки скоріше відображають і дублюють зміст (або напрями) роботи з формування у майбутніх учителів хореографії балетмейстерських умінь і тому не мали б бути віднесені до категорії педагогічних умов.

Проаналізувавши низку визначень поняття «умови», ми обрали собі як базові дефініції, наведені у Великому тлумачному словнику сучасної української мови [22] і філософських словниках за редакцією І. Фролова [213] та В. Шинкарука [214].

Упорядники Великого тлумачного словника сучасної української мови визначають умову, з-поміж іншого, як необхідну обставину, яка уможливлює здійснення створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [22, с. 1506]. У свою чергу, обставина – це 1) явище, подія факт і т. ін., що пов'язані з чим-небудь, супроводять або викликають що-небудь, впливають на щось; 2) сукупність умов, за яких що-небудь відбувається [22, с. 819]. Незважаючи на

певну тавтологічність наведених у словнику визначень (умова – це обставина, а обставина – сукупність умов), беремо їх до уваги в тій частині, де обставина потрактовується як «явище, подія факт і т. ін., що пов'язані з чим-небудь, супроводять або викликають що-небудь, впливають на щось». Робимо акцент на дієсловах «пов'язані», «супроводжують», «викликають», «впливають», які, на наш погляд, указують на те, що обставина є чимось зовнішнім до того, з чим вона пов'язана, що вона супроводжує чи викликає і на що впливає. Тобто обставина не входить до структури того, на що вона впливає.

У О. Пархоменка ж умови, як уже було зазначено, збігаються з критеріями сформованості, тобто ознаками самого об'єкта розгляду, отже, уже містяться в ньому як структурні складники. Не вважаємо такий підхід до трактування поняття педагогічних умов прийнятним.

Наша позиція ґрунтується на філософських визначеннях поняття «умова». Наприклад, у шостому виданні філософського словника за редакцією М. Фролова (1991 р.) умова трактується як філософська категорія, яка виражає відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких він існувати не може. Сам предмет виступає як щось зумовлене, а умова – як зовнішнє відносно предмета різноманіття об'єктивного світу. На відміну від причини, яка безпосередньо породжує те чи інше явище чи процес, умова складає те середовище, оточення, в якому це явище чи процес виникає, існує і розвивається [213, с. 474].

У другому виданні філософського словника за редакцією В. Шинкарука (1986 р.) умова визначається як категорія, в якій відображається відношення предмета до тих чинників, завдяки яким він виникає та існує. Особливістю умови є те, що вона сама собою, без діяльності, не може перетворитися на нову дійсність, продукувати її, вона лише створює можливість нової речі як зумовленої [214, с. 531].

Принагідно зазначимо, що в пізніших виданнях філософських словників і за редакцією М. Фролова, і за редакцією В. Шинкарука стаття «Умова» відсутні.

Отже, у нашому дослідженні ми маємо визначити певні обставини, які будуть зовнішнім середовищем процесу формування міжкультурної

компетентності майбутніх учителів і утворять можливості для його успішного перебігу. Тим самим ми виявимо й обґрунтуємо педагогічні умови формування досліджуваної компетентності.

Насамперед звернімося до досвіду країн, які вже проходили шлях розбудови системи міжкультурної освіти і чий досвід ми можемо запозичити, чиї труднощі й помилки взяти до уваги.

Досить активно проблеми міжкультурної освіти або освіти для різноманітності досліджують у країнах із традиційно різноманітним у національному, мовному, релігійному відношенні складом населення. Такими є, зокрема, країни що виникли на теренах колишньої Югославії. Відомі сербські науковці С. Макура-Милованович та І. Гера з прикрістю зазначають, що вчителі не знають, як працювати з дітьми, які не є представниками більшості, тому що на факультеті їх навчають, що діти є однорідною категорією ... Вони не в змозі розмежовувати поняття рівності та однаковості ... Не дивно, що вчителі бояться різноманітності [336, с. 50]. Отже, в процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів, зокрема, учителів хореографії надзвичайно важливим є міжкультурний зміст професійної підготовки.

У цьому контексті певний інтерес для нас становлять праці Є. Враньєшевич, яка зазначає, що освіта для різноманітності дуже часто зводиться до вивчення існуючих відмінностей, підходу, який деякі автори називають підходу декору вікон (S. Nieto) або підходу героїв та свят (P. Gorski) [391, с. 474].

Хоча такі знання про інші культури є важливим кроком на шляху до міжкультурності, вони все ще далеко від ідеї, що всі подібні культурні відмінності є лише поверхневими, а не обов’язково протилежними ставленням і цінностям домінуючої культури, відображеним у всіх аспектах шкільного життя (монокультуралізм). Освіта для різноманітності – це набагато більше, ніж навчання про героїв та свята якоїсь культури [391, с. 475].

Інша проблема вузьких концепцій освіти для різноманітності виникає, коли її елементи впроваджуються як окремий навчальний предмет, а не переплітаються через усю навчальну програму, тобто не реалізується міждисциплінарний підхід.

Освіта для різноманітності – це не лише питання знання та розуміння, а й питання «проживання» – ставлення, цінностей та дій. Тому всі викладачі, залучені до професійної підготовки майбутніх учителів мають самі сприймати «філософію» міжкультурної освіти або цінності, що сприяють повазі до різноманітності, справедливості та соціальної справедливості, і повинні мати можливість активно застосовувати ці цінності у своїй професійній практиці та житті [391, с. 475].

Деякі автори вважають, що міжкультурний підхід, який сприяє повазі до різноманітності, здобуттю знань про інші культури та розуміння внеску різних соціальних груп у громаду, без підходу соціальної справедливості (а саме без критичної оцінки та деконструкції домінуючих стереотипів та забобонів …) є неадекватним [243; 301; 347].

На тому, що ідеї багатокультурності мають бути інтегровані до змісту освіти в цілому, а не лише реалізовуватися в окремих курсах, наполягає й один з найавторитетніших дослідників проблем поліетнічної, мультикультурної, міжкультурної освіти Дж. Бенкс [242, с. 26].

Отже, вважаємо, що першою педагогічною умовою формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії має стати ***розроблення інтегрованого міжкультурного і міждисциплінарного змісту освіти, що реалізується в аудиторній та позааудиторній навчально-пізнавальній, науково-дослідницькій, художньо-творчій діяльності, практичній підготовці майбутніх учителів хореографії***.

Свого часу ми вже звертали увагу на думку Дж. Равена, згідно з якою «формування компетентності є не стільки створенням сприятливих внутрішніх і зовнішніх умов діяльності, скільки вихованням компетентного професіонала як особистості. За його переконанням, знання, вміння й навички, які утворюють виконавську сторону будь-якої професійної діяльності, успішно формуються й реалізуються тільки при особистісному прийнятті й усвідомленні суспільного значення відповідних цілей, що визначає формування високої відповідальності, ініціативи, готовності до творчості» [234, с. 174].

З цього випливає перша теза – про пріоритетність особистісно-афективного складника в міжкультурній компетентності майбутніх учителів хореографії. На цьому ми акцентуємо увагу і в запропонованому визначенні поняття «міжкультурна компетентність», яка, за нашим переконанням, є насамперед динамічним інтегративним особистісно-професійним новоутворенням.

Також знову вважаємо необхідним наголосити, що «ключовою ідеєю в концепції Дж. Равена є твердження про необхідність урахування інтересів, цілей, пріоритетів кожної людини при оцінці її компетентності в відповідній області діяльності. Дослідник відзначає, що компоненти компетентності проявляються й розвиваються тільки в умовах цікавої для людини діяльності, і тому називає компетентності „мотивованими здатностями”» [234, с. 174-175].

Тут маємо підстави для другої ключової в контексті нашого дослідження тези про необхідність зацікавлення студентів – майбутніх учителів хореографії проблематикою, пов’язаною з формуванням у них міжкультурної компетентності. Ефект зацікавлення може бути досягнутий, по-перше, змістом освіти, про який ідеться в першій визначеній нами педагогічній умові; по-друге, методами роботи і, по-третє, атмосферою навчальної діяльності.

Сучасна педагогіка вищої школи активно використовує найрізноманітніші активні й інтерактивні, дослідницькі, проектні, ігрові методи і прийоми навчання, які не лише сприяють виробленню професійних умінь, але й стимулюють розвиток у студентів пізнавального інтересу, виникнення ціннісного ставлення до знання й пізнавальної діяльності. висуваємо припущення, що активне застосування таких різноманітних методів і прийомів роботи в процесі формування в майбутніх учителів хореографії міжкультурної компетентності сприятиме виробленню в них професійно значущих особистісних якостей і властивостей, віднесених нами до змісту особистісно-афективного складника досліджуваної компетентності: міжкультурної толерантності; зацікавленості в пізнанні різних культур; прагнення до рівноправної співпраці з представниками різних культур; сприйняття ситуацій, які виникають у процесі міжкультурної взаємодії, як особистісно значущих.

На цих підставах другою педагогічною умовою ми вважаємо ***застосування інтерактивних та дослідницьких форм і методів роботи для забезпечення пріоритетності формування особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії.***

Г. Походзей, досліджуючи розвиток міжкультурної компетентності майбутніх судноводіїв, називає найефективнішим засобом перебування в іншій країні, занурення в саму атмосферу культури, традицій, звичаїв, соціокультурних норм. Водночас авторка нарікає на те, що, на превеликий жаль, далеко не всі викладачі і студенти мають таку можливість [141, с. 261].

Наразі переважна більшість педагогічних університетів, принаймні тих, що функціонують у великих обласних центрах, може створити для викладачів і студентів таку можливість безпосередньо у своїх стінах. Маємо на увазі міжнародний контингент студентів багатьох вишів. Студенти-іноземці як носії різноманітних культур можуть стати безцінними джерелами інформації про ці культури, а організація спілкування з ними закладе підвалини створення в університеті середовища міжкультурного спілкування.

Ідея створення в закладі освіти багатокультурного середовища належить авторитетному американському досліднику Дж. Бенксу. Його власний досвід і досвід його послідовників у розвинених країнах Заходу свідчить: важливо, щоб культурний плюралізм поширювався не лише на процес навчання, але й на позакласну (позааудиторну) роботу, оформлення приміщень, тобто на всю організацію життя закладу освіти [233, с. 247].

Як зазначає К. Юр’єва, логічним продовженням ідей Д. Бенкса та його послідовників має стати звернення до популярної нині в освітянських колах проблеми створення освітнього середовища [233, с. 247].

О. Сніговська визначає освітнє середовище університету як систему умов функціонування закладу вищої освіти, що відображає зміст та специфіку підготовки майбутніх фахівців на найвищому рівні. До переліку таких умов авторка відносить професійну спрямованість, ціннісні орієнтири, варіативність,

мобільність, інформаційне забезпечення, реалізацію культурних інновацій, суб'єктну позицію студентів та викладачів [176, с. 17].

Ми, слідом за К. Юр'євою, будемо розуміти під освітнім середовищем частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їхніх елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освітніх процесів [126, с. 91; 233, с. 247]. Важливо наголосити, що поняття *«освітнє середовище»*, на відміну від поняття *«освітній простір»* (у трактуванні В. Козирєва [83]), передбачає обов'язкову присутність суб'єкта – здобувача освіти, взаємовплив, взаємодію оточення з його особистістю [233, с. 247].

Отже, третя педагогічна умова формування міжкультурної компетентності передбачає ***активне використання потенціалу міжнародного контингенту студентів педагогічного університету, створення середовища міжкультурного спілкування для забезпечення майбутнім учителям хореографії можливості набуття досвіду спілкування з представниками різних культур.***

Аналіз навчального плану підготовки майбутніх учителів хореографії за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти показав, що формування в них міжкультурної компетентності доцільно здійснювати в три етапи:

I (I–IV семестри) – пропедевтичний етап;

II (V–VI семестри) – активно-пізнавальний етап;

III (VII–VIII семестри) – етап вдосконалення та творчої самореалізації.

На пропедевтичному етапі окремі відомості й теми, пов'язані з проблематикою багатокультурності та міжкультурної освіти за домовленістю з колегами можуть упроваджуватися під час вивчення різних предметів за принципом випереджувальних міжпредметних зв'язків (див. таблицю 2.2.).

Більш детально зміст роботи з формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії на кожному з визначених етапів буде розкрито в наступному розділі.

Таблиця 2.2

Міжпредметні зв'язки на різних етапах формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії

етапи	семе-стри	навчальні дисципліни	передбачувані теми
пропедевтичний	I	Історія України	Етнонаціональний склад населення України
	I	Народознавство і музичний фольклор	Народознавство і музичний фольклор етнографічних груп українців, а також народів, представники яких мешкають в Україні.
	I	Історія музики	Внесок композиторів і виконавців – представників різних народів в розвиток музичного мистецтва. Музичний фольклор як джерело композиторської творчості.
	I	Історія образотворчого мистецтва	Внесок художників – представників різних народів у розвиток образотворчого мистецтва. Народне декоративно-вжиткове мистецтво як джерело професійного образотворчого мистецтва.
	II	Релігієзнавство	Конфесійне різноманіття України.
	II	Етика і естетика	Аксіологія різних народів.
	II–III	Хореографія народно-сценічного танцю	Особливості танцювальної лексики в різних культурах.
	II–III	Історія хореографічного мистецтва	Розвиток народної хореографії різних народів. Народний танець як основа професійної хореографії.
	III–IV	Педагогіка	Компетентність: суть, структура, методика формування
активно-пізнавальний	V	**спецкурс Міжкультурна компетентність учителя хореографії**	
	V	Педагогіка	Міжкультурна освіта.
	VI	Історія педагогіки	Становлення міжкультурної освіти.
	VI	Порівняльна педагогіка	Моделі міжкультурної освіти в різних країнах.
	VI	Соціальна педагогіка і соціальна робота	Соціальна робота з представниками культур меншин і міжнародними мігрантами
	VI	Вікова та педагогічна психологія	Вікові особливості становлення культурної ідентичності
	VI	Соціальна психологія	Формування міжкультурної толерантності та попередження виникнення негативно забарвлених стереотипів
	V–VI	Хореографія сучасного бального танцю	Історичний контекст виникнення бальних танців
	V–VI	Хореографія історико-побутового танцю	Історико-побутовий танець у різних культурах
	V–VI	Хореографія українського народного танцю	Особливості хореографічної лексики народного танцю різних етнографічних груп українців

Продовження таблиці 2.2

активно-пізнавальний	V–VI	Практикум з хореографічного ансамблю (народного, сучасного, бального танцю)	Особливості роботи з багатокультурним хореографічним колективом
	V	Методика роботи з дитячим хореографічним колективом	Особливості роботи з багатокультурним дитячим хореографічним колективом
	V–VI	Методика викладання хореографічних дисциплін	Особливості роботи з багатокультурним хореографічним колективом
вдосконалення та творчої самореалізації	VIII	Історія української культури	Культурне різноманіття України
	VII–VIII	Хореографія сучасного танцю	Особливості хореографічної лексики різних напрямів сучасного танцю.
	VII–VIII	Основи композиції та постановки танцю	Творче використання знань щодо особливості хореографічної лексики різних народів і різних напрямів танцювального мистецтва, а також умінь працювати з багатокультурним хореографічним колективом.
	VII	Історія костюма	Традиційний костюм представників різних субкультур українців та інших національних культур
	VII	Методика роботи з дитячим хореографічним колективом	Творче використання знань щодо особливості хореографічної лексики різних народів і різних напрямів танцювального мистецтва, а також умінь працювати з багатокультурним хореографічним колективом.

Для унаочнення специфіки роботи з формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії було розроблено модель упровадження визначених педагогічних умов в освітньому середовищі педагогічного університету (див. рис. 2.1)

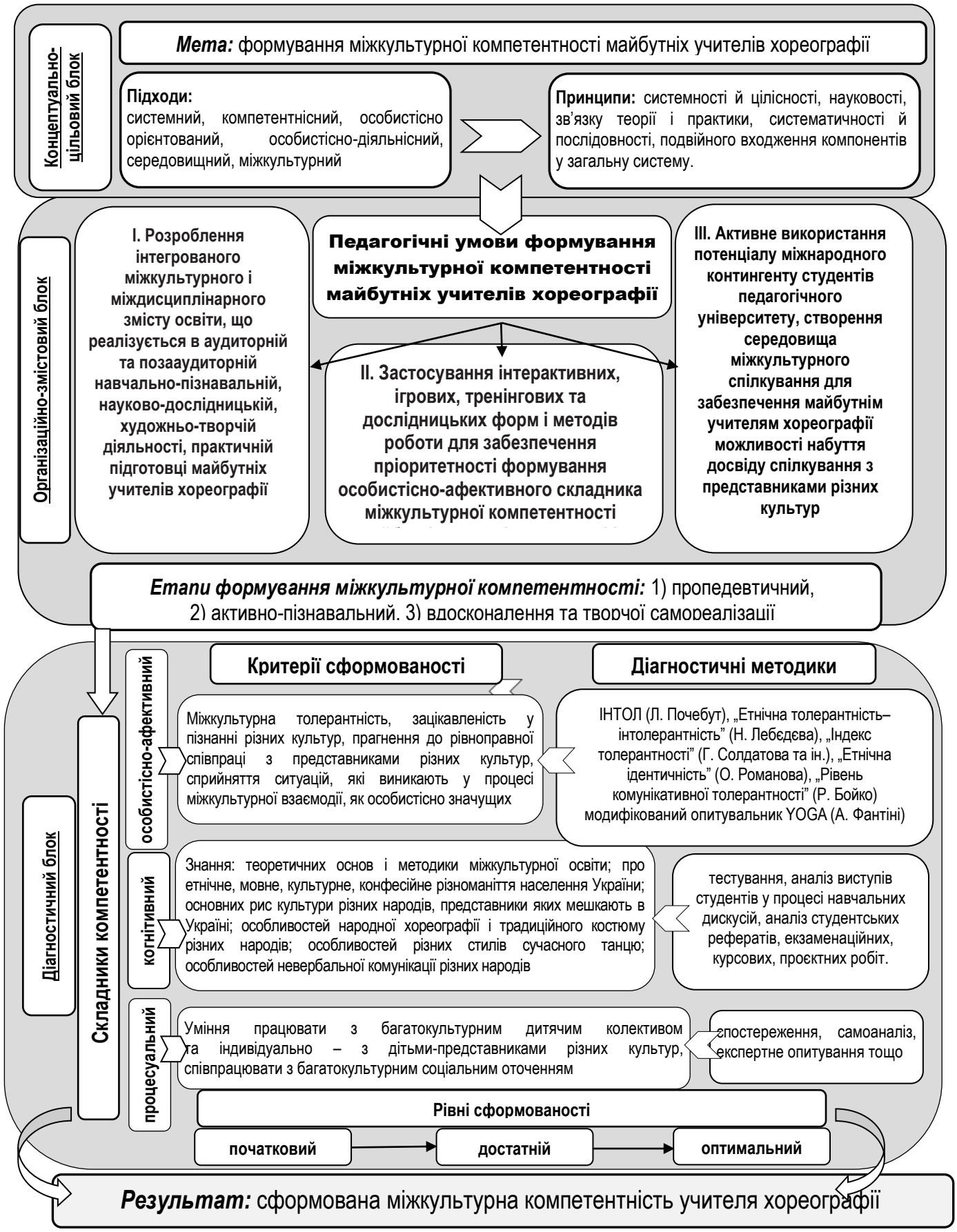

Рис. 2.1. Модель формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету

Висновки до розділу 2

Визначено особливості сучасної підготовки майбутнього вчителя хореографії, чия професійна діяльність спрямована на виконання Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програмі художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах.

Визначено, що в і зарубіжній, і вітчизняній хореографічній освіті, зокрема, в підготовці вчителів хореографії сформувались і паралельно реалізуються низка сучасних підходів, основними з яких маємо підстави назвати компетентнісний, цілісний, рефлексивний, соматичний, взаємозв'язку танцювального мистецтва і танцювальної педагогіки, інтеграції мистецтв і нових технологій у хореографічній освіті, міжкультурний, терапевтичний.

З'ясовано, що більшість науковців-дослідників хореографічної освіти та педагогів-практиків погоджуються з важливістю етнокультурної, загальнокультурної, міжкультурної тематики у змісті хореографічної освіти як на рівні загальної середньої освіти включно з позаурочною та позашкільною роботою, так і в професійній підготовці майбутніх учителів хореографії.

В основу досліджено покладено системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, особистісно-діяльнісний, середовищний та міжкультурний підходи, а також принципи системності й цілісності, науковості, зв'язку теорії і практики, систематичності й послідовності, подвійного входження компонентів у загальну систему.

Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету:

1) розроблення інтегрованого міжкультурного і міждисциплінарного змісту освіти, що реалізується в аудиторній та позааудиторній навчально-пізнавальній, науково-дослідницькій, художньо-творчій діяльності, практичній підготовці майбутніх учителів хореографії;

2) застосування інтерактивних, ігрових, тренінгових та дослідницьких форм і методів роботи для забезпечення пріоритетності формування особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії;

3) активне використання потенціалу міжнародного контингенту студентів педагогічного університету, створення середовища міжкультурного спілкування для забезпечення майбутнім учителям хореографії можливості набуття досвіду спілкування з представниками різних культур.

Виокремлено три етапи формування досліджуваної компетентності: пропедевтичний, активно-пізнавальний, вдосконалення та творчої самореалізації.

Визначено критерії сформованості складників міжкультурної компетентності майбутнього вчителя хореографії:

– для *особистісно-афективного* складника це міжкультурна толерантність, зацікавленість у пізнанні різних культур, прагнення до рівноправної співпраці з представниками різних культур, сприйняття ситуацій, які виникають у процесі міжкультурної взаємодії, як особистісно значущих;

– для *когнітивного* складника – знання теоретичних основ і методики міжкультурної освіти; про етнічне, мовне, культурне, конфесійне різноманіття населення України; основних рис культури різних народів, представники яких мешкають в Україні; особливостей народної хореографії і традиційного костюму різних народів; особливостей різних стилів сучасного танцю; особливостей невербальної комунікації різних народів;

– для *процесуального* складника – уміння працювати з багатокультурним дитячим колективом та індивідуально – з дітьми-представниками різних культур, співпрацювати з багатокультурним соціальним оточенням.

З метою впровадження обґрунтованих педагогічний умов в освітній процес педагогічного університету розроблено відповідну модель, що містить, концептуально-цільовий, організаційно-змістовий та діагностичний блоки.

Основні матеріали розділу відображено в публікаціях: 185, 186, 193, 194, 199, 234.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

3.1. Методика організації дослідно-експериментальної роботи та вимірювання рівня сформованості складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії на констатувальному етапі експерименту

Теоретико-експериментальне дослідження формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету в цілому здійснювалось упродовж семи років (2012-2018 рр.) у чотири етапи науково-педагогічного пошуку.

На першому – *пошуково-орієнтаційному* етапі (2012 р.) – відбувалось осмислення проблеми формування міжкультурної компетентності вчителя, теоретичне ознайомлення з витоками і шляхами вирішення проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогічній думці та освітянській практиці, пошук, осмислення і формулювання власної дослідницької позиції.

У цей час було вивчено широке коло педагогічних, психологічних, соціологічних тощо джерел українських і зарубіжних авторів. На цій основі сформовано категоріальний апарат дослідження, а також розроблено програму теоретико-експериментального дослідження, сформульовано його мету, завдання, визначено об’єкт і предмет, розпочато добір дослідницького інструментарію.

Другий етап (2013 р.) – *аналітико-моделювальний* – передбачав розробку та обґрунтування структури міжкультурної компетентності вчителя, зокрема, вчителя хореографії (див. підрозділ 1.2); добір діагностичного інструментарію для визначення стану сформованості складників досліджуваної компетентності у

здобувачів освітнього ступеня бакалавра за спеціальністю «Хореографія»; аналіз наявних досягнень і проблем, а також розробку й обґрунтування педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в педагогічному університеті.

Дібрано діагностичні методики для виявлення рівня сформованості складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Так, рівень сформованості **особистісно-афективного складника** визначався за критеріями, окресленими в підрозділі 2.2.

Міжкультурна толерантність:

• методика «Інтолерантність–толерантність» (ІНТОЛ) (Л. Почебут) [142, с. 167–169];

• методика «Етнічна толерантність–інтолерантність» (Н. Лебєдєва) [142, с. 169-171];

• експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова) [118];

• анкета для студентів на виявлення ставлення до багатокультурності освітнього простору (К. Юр'єва) [Додаток А];

• модифікована шкала соціальної дистанції (К. Юр'єва) [Додаток Б];

• аналіз письмових робіт студентів (реферати, проекти, есе).

Незалежність культурної ідентичності:

• методика «Етнічна ідентичність» (О. Романова) [142, с. 195–198];

• аналіз письмових робіт студентів (реферати, проекти, есе);

• спостереження за діяльністю студентів;

• самоаналіз студентами своєї діяльності.

Прагнення до рівноправної співпраці з представниками різних культур:

• модифікована шкала соціальної дистанції (К. Юр'єва) [Додаток Б];

• методика «Рівень комунікативної толерантності (В. Бойко)» [142, с. 171-177];

• діагностичний тест відносин (Г. Кцоєва) [132, с. 166–171];

• аналіз письмових робіт студентів (реферати, есе, проекти);

- спостереження за діяльністю студентів;
- самоаналіз студентами своєї діяльності;
- експертне оцінювання (викладачами, учителями та адміністрацією закладу освіти під час практики, батьками учнів).

Рівень сформованості **когнітивного складника** міжкультурної компетентності визначався за критеріями:

Знання теоретичних основ міжкультурної освіти.

Знання методики міжкультурної освіти.

Знання про етнічне, мовне, культурне, конфесійне різноманіття населення України.

Знання основних рис культури різних народів, представники яких мешкають в Україні.

Знання особливостей народної хореографії і традиційного костюму різних народів.

Знання особливостей різних стилів сучасного танцю.

Знання особливостей невербальної комунікації різних народів.

Для всіх перелічених критеріїв визначення рівня сформованості когнітивного складника досліджуваної компетентності як діагностичні інструменти використовувались тестування, аналіз виступів студентів у процесі навчальних дискусій, аналіз студентських рефератів, екзаменаційних, курсових, проектних робіт.

Рівні сформованості **процесуального складника** міжкультурної компетентності визначався за критеріями:

Уміння працювати з багатокультурним дитячим колективом.

Уміння індивідуально працювати з дітьми – представниками різних культур.

Уміння співпрацювати з багатокультурним соціальним довкіллям, колегами – представниками різних культур.

Для перелічених критеріїв визначення рівня сформованості процесуального складника досліджуваної компетентності як діагностичні інструменти

використовувались спостереження за діяльністю студентів; аналіз діяльності студента під час практик; самоаналіз студентами своєї діяльності; експертне оцінювання, коли експертами виступали вчителі, адміністрація бази практики, батьки учнів.

Також було адаптовано до специфіки нашого дослідження опитувальник А. Фантіні (A. Fantini) YOGA [289, с. 34–42]. YOGA – це абревіатура від Your Objectives, Guidelines, and Assessment (Ваші цілі, керівні принципи та оцінка). Сам розробник А. Фантіні називає YOGA посібником із самооцінки, створеним на допомогу для вивчення рівня розвитку складників міжкультурної компетентності. А. Фантіні заклав в основу опитувальника такі складники досліджуваної компетентності: усвідомлення/обізнаність, ставлення, уміння/навички, знання, володіння [іноземною] мовою [289, с. 34]. Розробник упевнений, що документ здатен допомогти кожному критично вивчити свої міжкультурні цілі, послужити керівництвом під час набуття міжкультурного досвіду та надати інструмент оцінки на різних етапах міжкультурного розвитку [289, с. 34].

З огляду на те, що нами за основу взято трикомпонентну структуру міжкультурної компетентності і ми не претендуємо на відстеження рівнів володіння студентами іноземною мовою, ми відмовилися від останнього розділу опитувальника. Також, аби привести опитувальник у відповідність із трикомпонентною структурою досліджуваної компетентності, ми дещо переформатували розділ усвідомлення / обізнаність і віднесли одну частину позицій до розділу знань, другу – до ставлень.

Також було трансформовано запропоновані А. Фантіні рівні розвитку складників міжкультурної компетентності: розробник пропонує чотири рівні, нас же цілком задовольняє три. Тим більше, що А. Фантіні передбачав, що його опитувальником будуть користуватися ті, хто вже має певний досвід міжкультурного спілкування: бували в професійних закордонних поїздках чи брали участь в академічному обміні (Level I: Educational Traveler), навчалися за кордоном (Level II: Sojourner), досить тривалий час працювали за кордоном

(Level III: Professional), є фахівцями з проблем міжкультурності (Level IV: Intercultural / Multicultural Specialist). Отже, ми залишили три рівні, обравши й об'єднавши окремі позиції з рівнів III і IV. Адаптовану нами версію опитувальника YOGA наведено в додатку В.

У 2014 р. розпочався третій, власне *експериментальний* етап теоретико-експериментального дослідження. Його було присвячено перевірці обґрунтованих педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету.

Експериментальна перевірка запропонованих педагогічних умов передбачала три етапи педагогічного експерименту:

констатувальний – для визначення початкового рівня сформованості у студентів-хореографів складників досліджуваної компетентності, уточнення показників трьох рівнів розвитку її складників – оптимального, достатнього, початкового в учасників педагогічного експерименту і формування на цій основі експериментальних і контрольних груп;

формувальний, що полягав в експериментальній реалізації педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в педагогічному університеті;

контрольний – для визначення динаміки рівнів сформованості в майбутніх учителів хореографії складників міжкультурної компетентності в студентів – учасників експерименту та статистичної обробки й аналізу результатів педагогічного експерименту.

У педагогічному експерименті брали участь викладачі і студенти-хореографи Львівського державного університету фізичної культури, Харківського національного педагогічного університет імені Г. С. Сковороди, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка.

Експериментальні групи утворили студенти, які здобувають спеціальність «Хореографія»:

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (2014–2016 рр. – група $Е_{1.1}$, 12 осіб; 2015–2017 рр. – група $Е_{1.2}$, 13 осіб; 2016–2018 рр. – група $Е_{1.3}$, 14 осіб);

факультету мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (2014–2016 рр. – група $Е_{2.1}$, 10 осіб; 2015–2017 рр. – група $Е_{2.2}$, 11 осіб; 2016–2018 рр. – група $Е_{2.3}$, 10 осіб).

До контрольної групи увійшли майбутні вчителі хореографії – студенти:

Львівського державного університету фізичної культури (2014–2016 рр. – 10 осіб, 2015–2017 рр. – 10 осіб, 2016–2018 рр. – 10 осіб);

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Вінниченка (2014–2016 рр. – 10 осіб, 2015–2017 рр. – 11 осіб, 2016–2018 рр. – 10 осіб).

Загалом контингент експериментальних груп утворили 70 осіб, контрольних – 61 особа (табл. 3.1).

У ході варіативного педагогічного експерименту перевірялись два варіанти реалізації педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії.

І варіант передбачав упровадження першої і другої педагогічних умов:

1) розробка інтегрованого міждисциплінарного змісту міжкультурної освіти, що реалізується в процесі вивчення спецкурсу «Міжкультурна компетентність учителя хореографії» та інтегрується до програм інших дисциплін навчального плану підготовки майбутніх учителів хореографії, позааудиторної навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, художньо-творчої діяльності студентів, їх практичної підготовки;

2) розширення методичного арсеналу формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії, застосування інтерактивних, тренінгових, проектних, ігрових форм, методів і прийомів роботи.

У ІІ варіанті реалізації педагогічних умов до перших двох було додано третю – активне використання потенціалу міжнародного контингенту студентів, створення в педагогічному університеті середовища міжкультурного спілкування.

У контрольних групах професійна підготовка відбувалась у стандартному режимі.

Таблиця 3.1.

Контингент учасників експерименту

	І варіант реалізації педагогічних умов		ІІ варіант реалізації педагогічних умов		Групи К	
	Групи Е		Групи Е			
	Індекс групи	Кількість учасників	Індекс групи	Кількість учасників	Індекс групи	Кількість учасників
2014–2016	$Е_{1.1}$	12	$Е_{2.1}$	10	$К_1$	20
2015–2017	$Е_{1.2}$	13	$Е_{2.2}$	11	$К_2$	21
2016–2018	$Е_{1.3}$	14	$Е_{2.3}$	10	$К_3$	20
Зведені групи	$Е_1$	39	$Е_2$	31	К	61
Учасників експериментальних груп – 70			Учасників контрольних груп – 61			
Усього учасників педагогічного експерименту – 131						

Детально хід експериментальної перевірки педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії (формувальний етап педагогічного експерименту) буде розкрито в наступному підрозділі дисертації.

Для виявлення вхідного стану, що передує початку формувального етапу педагогічного експерименту, було схарактеризовано три рівні сформованості складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії: початковий, достатній та оптимальний.

Початковий рівень

Початковий рівень сформованості міжкультурної компетентності не є припустимим для професійної діяльності. По суті, він є допрофесійним і може бути діагностований навіть у осіб, які не проходили цілеспрямовану професійну підготовку. Далі надаємо характеристики його проявів за кожним зі складників міжкультурної компетентності.

Особистісно-професійний складник міжкультурної компетентності. Студент нейтрально ставиться до факту культурного різноманіття сучасного

суспільства і, зокрема, контингенту учнів більшості закладів освіти, хоча у декого можуть зустрічатися прояви негативного ставлення. Некритично вірить в унікальність та універсальну цінність традиційної культури винятково свого народу. Мислить шаблонно, орієнтуючись виключно на традиційні цінності власної етнічної культури. У цілому визнає, що в представників інших етносів можуть бути інші мова, культурні особливості, цінності, утім іноді трапляються прояви етнокультурних упереджень по відношенню до представників окремих народів і культур. Прагне встановлювати й зберігати міжособистісні взаємини переважно з представниками своєї етнокультурної групи. Може спілкуватися з представниками декількох окремих культур і підсвідомо прагне уникати близького спілкування і співпраці з представниками більшості інших культур. У разі виникнення проблем у процесі міжкультурної взаємодії звинувачує представників інших народів.

Когнітивний складник міжкультурної компетентності. У студента відсутні знання теоретичних основ і методики міжкультурної освіти. Уявлення побутового рівня про етнічне, мовне, культурне, конфесійне різноманіття населення України, а також основних рис культури різних народів, представники яких мешкають в Україні, поверхові й фрагментарні або навіть хибні (обмежуються етнокультурними стереотипами й упередженнями). Поверхові і фрагментарні знання особливостей народної хореографії і традиційного костюму різних народів, а також особливостей різних стилів сучасного танцю. Відсутні уявлення про особливості невербальної комунікації різних народів.

Процесуальний складник міжкультурної компетентності. У студента відсутні вміння працювати з багатокультурним дитячим колективом, індивідуально працювати з дітьми – представниками різних культур, співпрацювати з багатокультурним соціальним довкіллям.

Достатній рівень

Достатній рівень сформованості складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії є мінімально допустимим для професійної діяльності.

Особистісно-професійний складник міжкультурної компетентності. Студент позитивно ставиться до факту культурного різноманіття сучасного суспільства і, зокрема, контингенту учнів більшості закладів освіти, хоча в окремих ситуаціях може виявляти ознаки етнічних упереджень по відношенню до представників окремих культур. Прагне робити самостійний вибір у життєвих ситуаціях, часто підсвідомо орієнтуючись при цьому на традиційні уявлення власної етнокультурної групи. Визнає за представниками окремих етносів право на культурну самобутність, ситуативно виявляє інтерес до їхньої культурної самобутності. Прагне встановлювати й зберігати міжособистісні взаємини, співпрацювати з представниками своєї та окремих інших етнокультурних груп і водночас уникає міжкультурної взаємодії в ситуаціях, що потенційно можуть бути конфліктогенними. Визнає провину обох сторін у випадку виникнення проблем у процесі міжетнічної взаємодії.

Когнітивний складник міжкультурної компетентності. У студента наявні поверхові фрагментарні уявлення про теоретичні основи і методики міжкультурної освіти. Фрагментарні знання про етнічне, мовне, культурне, конфесійне різноманіття населення України, а також основні риси культури різних народів, представники яких мешкають в Україні. Не достатньо повні й глибокі знання особливостей народної хореографії і традиційного костюму різних народів, а також особливостей різних стилів сучасного танцю. Фрагментарні, інколи хибні уявлення про особливості невербальної комунікації різних народів.

Процесуальний складник міжкультурної компетентності. У студента вміння працювати з багатокультурним дитячим колективом, індивідуально працювати з дітьми – представниками різних культур, співпрацювати з багатокультурним соціальним довкіллям присутні на елементарному рівні.

Оптимальний рівень

Оптимальний рівень сформованості складників міжкультурної компетентності є найбільш бажаним для професійної діяльності сучасного вчителя хореографії.

Особистісно-професійний складник міжкультурної компетентності. Студент визнає цінність культурного різноманіття сучасного суспільства, позитивно ставиться до факту культурного різноманіття контингенту учнів більшості закладів освіти. Прагне самостійно визначати значущі цінності, не піддаючись впливові цінностей окремих культур, груп. Прагне робити усвідомлений вибір у життєвих ситуаціях, базуючись при цьому, в основному, на нормах закону та «голосі сумління», а не на цінностях етнокультурної чи релігійної групи. Визнає за представниками всіх культур беззаперечне право на культурну самобутність, ситуативно виявляє інтерес до їхньої культурної самобутності. Виявляє інтерес до проявів культурного різноманіття. Прагне встановлювати й зберігати глибокі міжособистісні взаємини з людьми на основі відчуття внутрішньої близькості та незалежно від їхньої етнокультурної приналежності. Приймає проблеми, що виникають у процесі міжетнічної взаємодії, як особистісно значущі; прагне до взаємоприйнятного мирного розв'язання конфліктних ситуацій у процесі міжетнічної взаємодії.

Когнітивний складник міжкультурної компетентності. Студент характеризує і застосовує на практиці теоретичні основи міжкультурної освіти і здатен оцінити доцільність застосування її різних методик. Здатен схарактеризувати етнічне, мовне, культурне, конфесійне різноманіття населення України та свого регіону; знає, розуміє, пояснює етноспецифічні особливості аксіології різних народів, представники яких мешкають в Україні та регіоні. Змістовно характеризує, інтерпретує, пояснює, застосовує в практичній діяльності особливості народної хореографії і традиційного костюму різних народів, а також особливості різних стилів сучасного танцю. Знає, розуміє, пояснює особливості невербальної комунікації різних народів.

Процесуальний складник міжкультурної компетентності. Студент уміє працювати в багатокультурному колективі, комунікувати та співпрацювати з представниками різних культур на засадах взаємоповаги й рівноправності; залучати батьків учнів, представників культурних товариств національних меншин до спільної роботи з виховання та соціалізації дітей. Виявляє ініціативу в

комунікації та співпраці з представниками різних культур; бере на себе відповідальність за хід і результати співпраці з представниками різних культур.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту здійснювалося вимірювання вхідних рівнів сформованості складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії – особистісно-афективного, когнітивного, процесуального.

За допомогою методу математичної статистики – критерію Пірсона χ^2 було доведено можливість і допустимість участі обраних груп у педагогічному експерименті як експериментальних і контрольних. Для цього спочатку було складено таблиці результатів діагностування вхідних рівнів сформованості кожного складника міжкультурної компетентності – особистісно-афективного (табл. 3.2), когнітивного (табл. 3.15) і процесуального (табл. 3.28) – в учасників експерименту. У кожній із цих таблиць відображено результати за три роки (2014, 2015, 2016), оскільки в педагогічному експерименті брали участь три потоки студентів: 2014–2016 рр. – перший потік, 2015–2017 рр. – другий, 2016–2018 рр. – третій. Кожна група студентів брала участь у педагогічному експерименті упродовж двох навчальних років, перебуваючи на III і IV курсах бакалавріату. Вхідне діагностування як констатувальний етап педагогічного експерименту проводилося на самому початку навчального року, на вході учасників в експеримент.

Наступним кроком було попарне порівняння результатів експериментальних груп за кожним складником досліджуваної компетентності всередині кожного з трьох потоків експериментального навчання: 2014 р. – групи $E_{1.1}$ та $E_{2.1}$[1]; 2015 р. – групи $E_{1.2}$ та $E_{2.2}$, 2016 р. – групи $E_{1.3}$ та $E_{2.3}$. Таке попарне порівняння здійснювалося з метою доведення можливості й допустимості залучення саме цих груп до педагогічного експерименту як подібних за вхідними результатами.

[1] перша цифра індексу групи означає варіант реалізації педагогічних умов формування міжкультурної компетентності: 1 – перший варіант, 2 – другий; друга цифра – потік експериментального навчання.

Третій крок передбачав порівняння результатів об'єднаних експериментальних груп кожного потоку (наприклад, $Е_{1.1}$+$Е_{2.1}$) за кожним складником міжкультурної компетентності з результатами контрольних груп цього ж потоку. Таке порівняння мало продемонструвати подібність чи відмінність вхідних рівнів сформованості складників досліджуваної компетентності в учасників експериментальних і контрольних груп, аби довести коректність і допустимість, по-перше, залучення їх до експериментальної перевірки педагогічних умов формування досліджуваної компетентності, по-друге, надання їм у ході педагогічного експерименту статусу експериментальних і контрольних груп.

Наведені в таблиці 3.2 дані свідчать, що переважна більшість студентів-хореографів і в експериментальних, і в контрольних групах демонструють сформованість особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на початковому та достатньому рівнях.

Таблиця 3.2.

Розподіл учасників експерименту за рівнями сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
2014	$Е_{1.1}$	12	7	58,3	4	33,4	1	8,3
	$Е_{2.1}$	10	6	60,0	3	30,0	1	10,0
	$К_1$	20	11	55,0	7	35,0	2	10,0
2015	$Е_{1.2}$	13	8	61,5	4	30,8	1	7,7
	$Е_{2.2}$	11	6	54,5	4	36,4	1	9,1
	$К_2$	21	11	52,4	8	38,1	2	9,5
2016	$Е_{1.3}$	14	8	57,1	5	35,7	1	7,2
	$Е_{2.3}$	10	5	50,0	4	40,0	1	10
	$К_3$	20	11	55,0	7	35,0	2	10,0

Таблиця 3.3.

Розподіл учасників експериментальних груп $E_{1.1}$ та $E_{2.1}$ за рівнями сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2014 р.)

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2014	$E_{1.1}$	12	7	58,3	4	33,4	1	8,3
	$E_{2.1}$	10	6	60,0	3	30,0	1	10,0

Згідно з критерієм Пірсона χ^2 визначався ступінь розходження між емпіричною та теоретичною частотами – рівнями розвитку особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії експериментальних груп $E_{1.1}$ та $E_{2.1}$ на констатувальному етапі в 2014 р. Емпіричне значення критерію χ^2 може бути розраховано за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{n} \frac{(n_i - n_i')^2}{n_i'},$$

де n – число груп;

n_i – емпірична частота експериментальної групи $E_{1.1}$;

n_i' – теоретична частота експериментальної групи $E_{2.1}$.

Для розрахунку $\chi^2_{емп}$ для особистістісно-афективного складника в експериментальних групах 2014 р. була складена таблиця 3.4.

Таблиця 3.4

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для особистісно-афективного складника в експериментальних групах $E_{1.1}$ та $E_{2.1}$ на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2014 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	8,3	10,0	-1,7	2,89	0,289
Достатній	33,4	30,0	3,4	11,56	0,39
Початковий	58,3	60,0	-1,7	2,89	0,048
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**0,727**

Отже $\chi^2_{емп} = 0,727$.

Для зіставлення отриманого значення критерію χ^2 з табличними даними необхідно розрахувати кількість ступенів свободи за формулою $r = m - 1$, де r – кількість ступенів свободи; m – кількість розрядів ознаки, тобто рядків у таблиці. У нашому випадку r = 3 – 1 = 2. За таблицею критичних значень критерію χ^2 для цієї кількості ступенів свободи з рівнем значущості $\alpha = 0,05$ знаходимо $\chi^2_{кр} = 6,0$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (0,641 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що досліджувані групи не відрізняються між собою, тобто вони майже однакові за рівнем сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2014 р.). Це підтверджує метод математичної статистики.

На наступному кроці за подібною процедурою порівнюємо рівні сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності експериментальних і контрольних груп.

Таблиця 3.5

Розподіл учасників експерименту за рівнями сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2014 р.)

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2014	$E_{1.1}+E_{2.1}$	22	13	59,0	7	31,9	2	9,1
	K_1	20	11	55,0	7	35,0	2	10,0

Таблиця 3.6

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для особистісно-афективного складника на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2014 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	9,1	10,0	-0,9	0,81	0,081
Достатній	31,9	35,0	-3,1	9,61	0,27
Початковий	59,0	55,0	4,0	16	0,29
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**0,641**

Отже $\chi^2_{емп} = 0,641$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (0,641 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що досліджувані групи $Е_{1.1}$, $Е_{2.1}$, $К_1$ не відрізняються між собою, тобто вони майже однакові за рівнем сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2014 р.). Це підтверджує метод математичної статистики.

Таблиця 3.7

Розподіл учасників експериментальних груп $Е_{1.2}$ та $Е._{2.2}$ за рівнями сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2015 р.)

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2015	$Е_{1.2}$	13	8	61,5	4	30,8	1	7,7
	$Е_{2.2}$	11	6	54,5	4	36,4	1	9,1

Таблиця 3.8

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для особистісно-афективного складника в експериментальних групах $Е_{1.2}$ та $Е._{2.2}$ на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2015 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	7,7	9,1	-1,4	1,96	0,215
Достатній	30,8	36,4	-5,6	31,36	0,861
Початковий	61,5	54,5	7	49	0,899
Сума	**100**	**100**	–	–	**1,975**

Отже $\chi^2_{емп} = 1,975$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (1,975 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що експериментальні групи $Е_{1.2}$ та $Е._{2.2}$ не відрізняються між собою, тобто вони майже однакові за рівнем сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2015 р.).

Таблиця 3.9

Розподіл учасників експерименту за рівнями сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2015 р.)

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2015	$E_{1.2}$+$E_{2.2}$	24	14	58,3	8	33,4	2	8,3
	K_2	21	11	52,4	8	38,1	2	9,5

Таблиця 3.10

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для особистісно-афективного складника на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2015 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	8,3	9,5	-1,2	1,44	0,15
Достатній	33,4	38,1	-4,7	22,09	0,58
Початковий	58,3	52,4	5,9	34,81	0,66
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**1,39**

Отже $\chi^2_{емп} = 1,39$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (1,39 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що досліджувані групи $E_{1.2}$, $E_{2.2}$, K_2 не відрізняються між собою, тобто вони майже однакові за рівнем сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2015 р.).

Таблиця 3.11

Розподіл учасників експериментальних груп $E_{1.3}$ та $E_{2.3}$ за рівнями сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2016 р.)

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2016	$E_{1.3}$	14	8	57,1	5	35,7	1	7,2
	$E_{2.3}$	10	5	50,0	4	40,0	1	10

Таблиця 3.12

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для особистісно-афективного складника в експериментальних групах $Е_{1.3}$ та $Е._{2.3}$ на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2016 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	7,2	10,0	-2,8	7,84	0,784
Достатній	35,7	40,0	-4,3	18,49	0,462
Початковий	57,1	50,0	7,1	50,41	1,008
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**2,254**

Отже $\chi^2_{емп} = 2,254$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (2,254 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що експериментальні групи $Е_{1.3}$ та $Е._{2.3}$ не відрізняються між собою, тобто вони майже однакові за рівнем сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2016 р.).

Таблиця 3.13

Розподіл учасників експерименту за рівнями сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2016 р.)

Рік	**Група**	**Контингент (осіб)**	**початковий**		**достатній**		**оптимальний**	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2016	$Е_{1.3}$+$Е_{2.3}$	24	13	54,2	9	37,5	2	8,3
	$К_3$	20	11	55,0	7	35,0	2	10,0

Таблиця 3.14

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для особистісно-афективного складника на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2016 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	8,3	10,0	-1,7	2,89	0,289
Достатній	37,5	35,0	2,5	6,25	0,178
Початковий	54,2	55,0	-0,8	0,64	0,011
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**0,192**

Отже $\chi^2_{емп} = 0,192$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (0,192 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що експериментальні групи $Е_{1.3}$ та $Е._{2.3}$, а також контрольна група $К_3$ не відрізняються між собою, тобто вони майже однакові за рівнем сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2016 р.).

Аналогічні процедури було проведено з результатами констатувального етапу експерименту щодо когнітивного і процесуального складників досліджуваної готовності.

З даних таблиці 3.15 видно, що майже половина студентів – майбутніх учителів хореографії демонструють сформованість когнітивного складника міжкультурної компетентності на достатньому рівні. Від чверті до третини учасників експерименту демонструють початковий рівень, від 15% до 21% – оптимальний рівень сформованості когнітивного складника досліджуваної компетентності.

Таблиця 3.15.

Розподіл учасників експерименту за рівнями сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2014	$Е_{1.1}$	12	4	33,3	6	50,0	2	16,7
	$Е_{2.1}$	10	3	30,0	5	50,0	2	20,0
	$К_1$	20	6	30,0	10	50,0	4	20,0
2015	$Е_{1.2}$	13	4	30,8	7	53,8	2	15,4
	$Е_{2.2}$	11	3	27,3	6	54,5	2	18,2
	$К_2$	21	6	28,6	11	52,4	4	19,0
2016	$Е_{1.3}$	14	4	28,6	7	50,0	3	21,4
	$Е_{2.3}$	10	3	30,0	5	50,0	2	20,0
	$К_3$	20	6	30,0	10	50,0	4	20,0

За допомогою критерію Пірсона χ^2 було доведено можливість і допустимість участі обраних груп у педагогічному експерименті як експериментальних і контрольних. Для цього спочатку було складено таблиці результатів констатувального експерименту по роках в експериментальних групах (табл. 3.16, 3.20, 3.24), а також у зведених групах Е і К (табл. 3.18, 3.22, 3.26).

Таблиця 3.16

Розподіл учасників експериментальних груп $E_{1.1}$ та $E_{2.1}$ за рівнями сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2014 р.)

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2014	$E_{1.1}$	12	4	33,3	6	50,0	2	16,7
	$E_{2.1}$	10	3	30,0	5	50,0	2	20,0

Таблиця 3.17

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для когнітивного складника в експериментальних групах $E_{1.1}$ та $E_{2.1}$ на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2014 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	16,7	20,0	-3,3	10,89	0,5445
Достатній	50,0	50,0	0	0	–
Початковий	33,3	30,0	3,3	10,89	0,5445
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**1,089**

Отже $\chi^2_{емп} = 1{,}089$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (1,089 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що досліджувані експериментальні групи $E_{1.1}$ та $E_{2.1}$ на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2014 р.) не відрізняються між собою, тобто вони майже однакові за рівнем сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності. Це підтверджує метод математичної статистики.

На наступному кроці за подібною процедурою порівнюємо рівні сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності експериментальних і контрольних груп.

Таблиця 3.18

Розподіл учасників експерименту за рівнями сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2014 р.)

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2014	$E_{1.1}$+$E_{2.1}$	22	7	31,8	11	50,0	4	18,2
	K_1	20	6	30,0	10	50,0	4	20,0

Таблиця 3.19

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для когнітивного складника на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2014 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	18,2	20,0	-1,8	3,24	0,162
Достатній	50,0	50,0	0	0	–
Початковий	31,8	30,0	1,8	3,24	0,108
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**0,27**

Отже $\chi^2_{емп} = 0,27$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (0,27 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що досліджувані групи $Е_{1.1}$, $Е_{2.1}$, $К_1$ не відрізняються між собою, тобто вони майже однакові за рівнем сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2014 р.).

Таблиця 3.20

Розподіл учасників експериментальних груп $Е_{1.2}$ та $Е._{2.2}$ за рівнями сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2015 р.)

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2015	$Е_{1.2}$	13	4	30,8	7	53,8	2	15,4
	$Е_{2.2}$	11	3	27,3	6	54,5	2	18,2

Таблиця 3.21

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для когнітивного складника в експериментальних групах $Е_{1.2}$ та $Е._{2.2}$ на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2015 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	15,4	18,2	-2,8	7,84	0,430
Достатній	53,8	54,5	-0,7	0,49	0,008
Початковий	30,8	27,3	3,5	12,25	0,448
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**0,886**

Отже $\chi^2_{емп} = 0,886$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (0,886 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що експериментальні групи $Е_{1.2}$ та $Е._{2.2}$ не відрізняються між собою, тобто вони майже однакові за рівнем сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2015 р.).

Таблиця 3.22

Розподіл учасників експерименту за рівнями сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2015 р.)

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2015	$Е_{1.2}$+$Е_{2.2}$	24	7	29,2	13	54,2	4	16,6
	$К_2$	21	6	28,6	11	52,4	4	19,0

Таблиця 3.23

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для когнітивного складника на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2015 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	16,6	19,0	-2,4	5,76	0,303
Достатній	54.2	52,4	1,8	3,24	0,061
Початковий	29,2	28,6	0,6	0,36	0,012
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**0,376**

Отже $\chi^2_{емп} = 0,376$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (0,376 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що досліджувані групи $Е_{1.2}$, $Е_{2.2}$, $К_2$ не відрізняються між собою за рівнем сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2015 р.).

Таблиця 3.24

Розподіл учасників експериментальних груп $Е_{1.3}$ та $Е_{2.3}$ за рівнями сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2016 р.)

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2016	$Е_{1.3}$	14	4	28,6	7	50,0	3	21,4
	$Е_{2.3}$	10	3	30,0	5	50,0	2	20,0

Таблиця 3.25

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для когнітивного складника в експериментальних групах $E_{1.3}$ та $E_{.2.3}$ на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2016 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	21,4	20,0	1,4	1,96	0,098
Достатній	50,0	50,0	0	0	–
Початковий	28,6	30,0	-1,4	1,96	0,065
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**0,163**

Отже $\chi^2_{емп} = 0,163$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (0,163 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що експериментальні групи $E_{1.3}$ та $E_{.2.3}$ не відрізняються між собою, тобто вони майже однакові за рівнем сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2016 р.).

Таблиця 3.26

Розподіл учасників експерименту за рівнями сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2016 р.)

Рік	**Група**	**Контингент (осіб)**	**початковий**		**достатній**		**оптимальний**	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2016	$E_{1.3}$+$E_{2.3}$	24	7	29,2	12	50,0	5	20,8
	$К_З$	20	6	30,0	10	50,0	4	20,0

Таблиця 3.27

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для когнітивного складника на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2016 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	20,8	20,0	0,8	0,64	0,032
Достатній	50,0	50,0	0	0	–
Початковий	29,2	30,0	-0,8	0,64	0,021
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**0,053**

Отже $\chi^2_{емп} = 0,053$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (0,053 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що експериментальні групи $Е_{1.3}$ та $Е._{2.3}$, а також контрольна група $К_3$ не відрізняються між собою, тобто вони майже однакові за рівнем сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2016 р.).

Таблиця 3.28

Розподіл учасників експерименту за рівнями сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			кількість осіб	%	кількість осіб	%	кількість осіб	%
2014	$Е_{1.1}$	12	4	33,3	6	50,0	2	16,7
	$Е_{2.1}$	10	4	40,0	4	40,0	2	20,0
	$К_1$	20	8	40,0	9	45,0	3	15,0
2015	$Е_{1.2}$	13	6	46,1	5	38,5	2	15,4
	$Е_{2.2}$	11	4	36,3	5	45,5	2	18,2
	$К_2$	21	9	42,8	9	42,9	3	14,3
2016	$Е_{1.3}$	14	6	42,8	6	42,9	2	14,3
	$Е_{2.3}$	10	4	40,0	5	50,0	1	10,0
	$К_3$	20	9	45,0	8	40,0	3	15,0

Дані, наведені в таблиці 3.28, свідчать, що майже половина студентів – майбутніх учителів хореографії демонструють сформованість процесуального складника міжкультурної компетентності на достатньому рівні. Від третини до 45% учасників експерименту демонструють початковий рівень, від 10% до 20% – оптимальний рівень сформованості процесуального складника досліджуваної компетентності.

Для доведення можливості й допустимості участі обраних груп у педагогічному експерименті як експериментальних і контрольних було використано критерії Пірсона χ^2. Для цього спочатку було складено таблиці результатів констатувального експерименту по роках в експериментальних групах (табл. 3.29, 3.33, 3.37), а також у зведених групах Е і К (табл. 3.31, 3.35, 3.39).

Таблиця 3.29

Розподіл учасників експериментальних груп $E_{1.1}$ та $E_{2.1}$ за рівнями сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2014 р.)

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2014	$E_{1.1}$	12	4	33,3	6	50,0	2	16,7
	$E_{2.1}$	10	4	40,0	4	40,0	2	20,0

Таблиця 3.30

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для процесуального складника в експериментальних групах $E_{1.1}$ та $E_{2.1}$ на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2014 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	16,7	20,0	-3,3	10,89	0,544
Достатній	50,0	40,0	10	100	2,5
Початковий	33,3	40,0	-6,7	44,89	1,122
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**4,166**

Отже $\chi^2_{емп} = 4,166$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (4,166 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що досліджувані експериментальні групи $E_{1.1}$ та $E_{2.1}$ на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2014 р.) майже однакові за рівнем сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності.

На наступному кроці за подібною процедурою порівнюємо рівні сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності експериментальних і контрольних груп.

Таблиця 3.31

Розподіл учасників експерименту за рівнями сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2014 р.)

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2014	$E_{1.1}$+$E_{2.1}$	22	8	36,4	10	45,5	4	18,1
	K_1	20	8	40,0	9	45,0	3	15,0

Таблиця 3.32

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для процесуального складника на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2014 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	18,1	15,0	3,1	9,61	0,640
Достатній	45,5	45,0	0,5	0,25	0,005
Початковий	36,4	40,0	-3,6	12,96	0,324
Сума	**100**	**100**	–	–	**0,969**

Отже $\chi^2_{емп} = 0,969$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (0,969 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що досліджувані групи $Е_{1.1}$, $Е_{2.1}$, $К_1$ не відрізняються між собою, тобто вони майже однакові за рівнем сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2014 р.).

Таблиця 3.33

Розподіл учасників експериментальних груп $Е_{1.2}$ та $Е._{2.2}$ за рівнями сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2015 р.)

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2015	$Е_{1.2}$	13	6	46,1	5	38,5	2	15,4
	$Е_{2.2}$	11	4	36,3	5	45,5	2	18,2

Таблиця 3.34

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для процесуального складника в експериментальних групах $Е_{1.2}$ та $Е._{2.2}$ на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2015 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	15,4	18,2	-2,8	7,84	0,430
Достатній	38,5	45,5	-7	49	1,076
Початковий	46,1	36,3	9,8	96,04	2,645
Сума	**100**	**100**	–	–	**4,151**

Отже $\chi^2_{емп} = 4,151$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (4,151 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що експериментальні групи $Е_{1.2}$ та $Е._{2.2}$ не відрізняються між собою за рівнем сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2015 р.).

Таблиця 3.35

Розподіл учасників експерименту за рівнями сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2015 р.)

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2015	$Е_{1.2}$+$Е_{2.2}$	24	10	41,6	10	41,7	4	16,7
	$К_2$	21	9	42,8	9	42,9	3	14,3

Таблиця 3.36

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для процесуального складника на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2015 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	16,7	14,3	2,4	5,76	0,402
Достатній	41,7	42,9	-1.2	1,44	0,033
Початковий	41,6	42,9	-1.2	1,44	0,033
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**0,468**

Отже $\chi^2_{емп} = 0,468$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (0,468 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що досліджувані групи $Е_{1.2}$, $Е_{2.2}$, $К_2$ не відрізняються між собою, тобто вони майже однакові за рівнем сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2015 р.).

Таблиця 3.37

Розподіл учасників експериментальних груп $Е_{1.3}$ та $Е_{2.3}$ за рівнями сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2016 р.)

Рік	Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2016	$Е_{1.3}$	14	6	42,8	6	42,9	2	14,3
	$Е_{2.3}$	10	4	40,0	5	50,0	1	10,0

Таблиця 3.38

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для процесуального складника в експериментальних групах $E_{1.3}$ та $E_{.2.3}$ на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2016 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	14,3	10,0	4,3	18,49	1,849
Достатній	42,9	50,0	-7,1	50,41	1,008
Початковий	42,8	40,0	2,8	7,84	0,196
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**3,053**

Отже $\chi^2_{емп} = 3,053$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (3,053 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що експериментальні групи $E_{1.3}$ та $E_{.2.3}$ не відрізняються між собою, тобто вони майже однакові за рівнем сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2016 р.).

Таблиця 3.39

Розподіл учасників експерименту за рівнями сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі (2016 р.)

Рік	**Група**	**Контингент (осіб)**	**початковий**		**достатній**		**оптимальний**	
			к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
2016	$E_{1.3}$+$E_{2.3}$	24	10	41,7	11	45,8	3	12,5
	$К_З$	20	9	45,0	8	40,0	3	15,0

Таблиця 3.40

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для процесуального складника на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2016 р.)

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	12,5	15,0	-2,5	6,25	0,416
Достатній	45,8	40,0	5,8	33,64	0,841
Початковий	41,7	45,0	-3,3	10,89	0,242
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**1,499**

Отже $\chi^2_{емп} = 1,499$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (1,499 < 6,0), то приймається нульова гіпотеза про те, що експериментальні групи $Е_{1.3}$ та $Е_{2.3}$, а також контрольна група $К_3$ не відрізняються між собою, тобто вони майже однакові за рівнем сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності на констатувальному етапі педагогічного експерименту (2016 р.).

Отже, застосування критерію Пірсона χ^2 довело, що майбутні вчителі хореографії – учасники педагогічного експерименту з експериментальних і контрольних груп виявляють приблизно однакові рівні сформованості складників міжкультурної компетентності. Цим підтверджується допустимість залучення їх до педагогічного експерименту з варіативної перевірки педагогічних умов формування міжкультурної компетентності в педагогічному університеті.

Оскільки хід констатувального етапу педагогічного експерименту вже розкрито, у наступних підрозділах буде висвітлено хід його формувального і контрольного етапів.

Четвертий етап теоретико-експериментального дослідження (2018 р.) – *аналітико-узагальнювальний* – передбачав аналіз, систематизацію, узагальнення його результатів. На цьому етапі було сформульовано загальні висновки та накреслено перспективи подальших досліджень проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в педагогічному університеті.

3.2. Варіативна реалізація педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів-хореографів в умовах експериментального навчання

Розкриємо хід варіативної перевірки обґрунтованих педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії на формувальному етапі педагогічного експерименту. Для цього окреслимо зміст і методику експериментальної роботи на кожному з етапів формування досліджуваної компетентності – пропедевтичному, активно-пізнавальному, а

також на етапі вдосконалення міжкультурної компетентності та творчої самореалізації студентів. Зазначимо, що в якості орієнтира в процесі створення нашої моделі реалізації обґрунтованих педагогічних умов було обрано розроблену К. Юр'євою модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах етнокультурного різноманіття сучасного суспільства [233, с. 301–329], яка в нашому дослідженні була суттєво трансформована, адаптована до специфіки навчання майбутніх учителів хореографії і доповнена новими методами і прийомами роботи.

Втілення першої обґрунтованої педагогічної умови – розроблення інтегрованого міжкультурного і міждисциплінарного змісту освіти, що реалізується в аудиторній та позааудиторній навчально-пізнавальній, науково-дослідницькій, художньо-творчій діяльності, практичній підготовці майбутніх учителів хореографії – неявно розпочиналося вже на *пропедевтичному етапі*, що збігався з першими двома роками навчання студентів бакалавріату.

Основна робота тут концентрувалася навколо випереджувальних міжпредметних зв'язків дисциплін, що вивчалися, зі спецкурсом «Міжкультурна компетентність учителя хореографії» [Додаток Г], опанування якого мало відбуватися на третьому році навчання, в V семестрі. Для цього у співпраці з викладачами різних предметів, які вивчалися на першому і другому курсах, було розроблено фрагменти тем, які розкривали окремі питання, відомості з яких були необхідні в подальшому при вивченні спецкурсу. В основному це була інформація щодо культурного різноманіття України, взаємозв'язку і взаємовпливу як різних національних культур, так і традиційної та модерної культури одного і того ж народу, народного та професійного мистецтва тощо.

Разом із тим, на заняттях із релігієзнавства мова йшла про конфесійне різноманіття в Україні, спільне й відмінне в різних релігіях і конфесіях; про особливості культів і ритуальних практик тощо. Студенти ХНПУ імені Г. С. Сковороди побували на екскурсіях до православних храмів, костелу, синагоги, караїмської кенаси, мечеті; студенти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії відвідали православний храм, синагогу, католицький монастир. На

заняттях з етики та естетики студентів ознайомили з основними положеннями аксіології та розповіли про специфіку комплексу цінностей у різних культурах.

Бесіди зі студентами й анкетування засвідчили, що така робота сприяла виникненню в студентів молодших курсів поваги до феномену багатокультурності суспільства та створило підґрунтя для розуміння культурного різноманіття як важливого ресурсу розвитку суспільства, мистецтва, особистості.

Суттєвий внесок у пропедевтику формування міжкультурної компетентності, власне, у закладання теоретичних основ її когнітивного компонента зробив курс педагогіки. Студенти дізналися про компетентнісний підхід в освіті, суть і структуру компетентності, основні шляхи, форми і методи її формування.

Безумовно, на пропедевтичному етапі саме навчальний процес відігравав визначальну роль у закладанні основ особистісно-афективного й, особливо, когнітивного складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії. Перелік навчальних предметів і тем, задіяних на пропедевтичному етапі формування досліджуваної компетентності відображено в таблиці 2.2 попереднього розділу [с. 146–147 дисертації].

Пропедевтична робота, закладання основ складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії відбувалися також у позааудиторній роботі. Найактивнішу участь у цьому процесі взяли куратори академічних груп. На кураторських годинах обговорювалися теми, більшою чи меншою мірою пов’язані з багатокультурністю сучасного українського суспільства, спільним проживанням і співпрацею представників різних народів.

З етнонаціональним складом населення, з особливостями культури і побуту представників різних народів, які мешкають у регіоні, з їхнім внеском у розвиток області студенти ознайомилися під час екскурсій: у Харкові – до історичного, художнього, літературного музеїв, Обласного організаційно-методичного центру культури і мистецтва тощо; у Хмельницькому – до Музею історії міста Хмельницького, обласних художнього і краєзнавчого музеїв, музею-бібліотеки ім. М. К. Реріха.

Підводячи риску під описом роботи на пропедевтичному етапі зазначимо, що зміст, форми і методи роботи в обох варіантах експериментальної реалізації

педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії були однаковими.

Домінантою *активно-пізнавального етапу* формування досліджуваної компетентності було опанування студентами спецкурсу «Міжкультурна компетентність учителя хореографії» [Додаток Г]. Саме його створення найяскравіше втілювало першу обґрунтовану педагогічну умову – розроблення інтегрованого міжкультурного і міждисциплінарного змісту освіти. Насамперед під час його вивчення студенти актуалізували знання з проблематики міжкультурності, набуті у випереджувальних міжпредметних зв'язках на пропедевтичному етапі.

Утім, відомості щодо етнонаціонального складу населення були потрібні на заняттях з педагогіки, історії педагогіки та порівняльної педагогіки при ознайомленні з різними моделями міжкультурної освіти та аналізі перспектив їх упровадження в регіоні. Курс соціальної педагогіки надавав можливість проєктувати зміст, форми і методи соціальної роботи з уразливими групами населення, зокрема, меншинами і мігрантами, спираючись на знання певних особливостей їхніх традиційних культур.

Спецкурс «Міжкультурна компетентність учителя хореографії» був спрямований на комплексне формування всіх складників компетентності – особистісно-афективного, когнітивного, процесуального. Важливими завданнями в процесі опанування студентами змісту спецкурсу були руйнація в їхній свідомості різноманітних стереотипів, розвиток міжкультурної чутливості (сензитивності) та когнітивної лабільності. З цією метою для ілюстрації теоретичних положень наводилися приклади з найрізноманітніших культур. Утім в основу було покладено ознайомлення з культурними особливостями (побут, етикет, релігія, звичаї та обряди, фольклор, зокрема, танцювальний) народів, представлених у кожному регіоні, де здійснювалась експериментальна робота. У ХНПУ імені Г. С. Сковороди це були азербайджанці, в'єтнамці, вірмени, євреї, корейці, українці; у ХГПА – білоруси, вірмени, євреї, молдовани, поляки, українці.

Маємо наголосити на такій професійно значущій особистісній якості майбутнього вчителя хореографії як міжкультурна чутливість, сензитивність, за визначенням М. Беннета [255].

М. Беннет трактував міжкультурну сензитивність як чутливість до культурних відмінностей і виявив декілька етапів, що їх ця особистісна якість проходить у своєму формуванні:

– заперечення відмінностей («Усі великі міста однакові: багато будівель, занадто багато машин та МакДональдс»);

– захист від відмінностей («Моя культура повинна бути моделлю для всього іншого світу»);

– мінімізація відмінностей («Я і так відчуваю людей, незалежно від їхньої культури»);

– прийняття відмінностей («Люди інших культур відрізняються іноді тим, про що я навіть і не думав»);

– адаптація до відмінностей («Я можу зберігати свої цінності та при цьому поводити себе культурно прийнятним чином»);

– інтеграція відмінностей («Якою б не була ситуація, я можу подивитися на неї з різних точок зору») [255].

У контексті нашого дослідження варто брати до уваги, що на останніх трьох етапах формування – прийняття відмінностей, адаптації до них, а також інтеграції – міжкультурна сензитивність буде забезпечувати певний рівень сформованості міжкультурної толерантності, а також зацікавленості в пізнанні різних культур, які ми обрали критеріями сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності майбутнього вчителя хореографії.

Найефективніше міжкультурна сензитивність розвивається тоді, коли є спільна зацікавленість представників різних культур у спільній діяльності в безпечному середовищі, коли є спільна мета діяльності та немає відчуття загрози своїй культурній ідентичності та обидві сторони роблять кроки назустріч одна одній під час прийняття іншої культури та її особливостей.

Важливим змістовим аспектом спецкурсу з огляду на особливості професійної діяльності вчителя хореографії була тема «Особливості невербального спілкування в різних культурах».

Розвиток міжнародної кооперації, торгівлі, міжнародний розподіл праці, академічні й культурні обміни, міжнародний туризм, що значно активізувалися на межі тисячоліть, спричинили підйом дослідницького інтересу до проблем міжкультурної комунікації, зокрема, її невербальних аспектів. Широкої популярності набули праці Ф. Бацевича, Р. Гестеланда, І. Ковалинської, Г. Крейдліна, В. Лабунської, А. Піза, Е. Т. Холла та інших.

Питання невербальної комунікації та її етнокультурної варіабельності є надзвичайно актуальними для хореографів, чия професійна діяльність пов’язана передусім із танцем як «мовою тіла».

І. Ковалинська стверджує: «Невербальні засоби інформації створюють систему, яка доповнює і підсилює, а іноді й заміняє засоби вербальної комунікації – слова. Згідно сучасних досліджень, 55% інформації сприймається через вираз обличчя, пози і жести, а 38% – через інтонації та модуляції голосу. Звідси витікає, що тільки 7% залишається на долю слів, які реципієнт сприймає, коли ми розмовляємо. Це принципово важливо. Тобто, те, як ми говоримо, важливіше того, що саме ми говоримо» [81, с. 14]. Такі висновки унаочнено на рисунку 3.1.

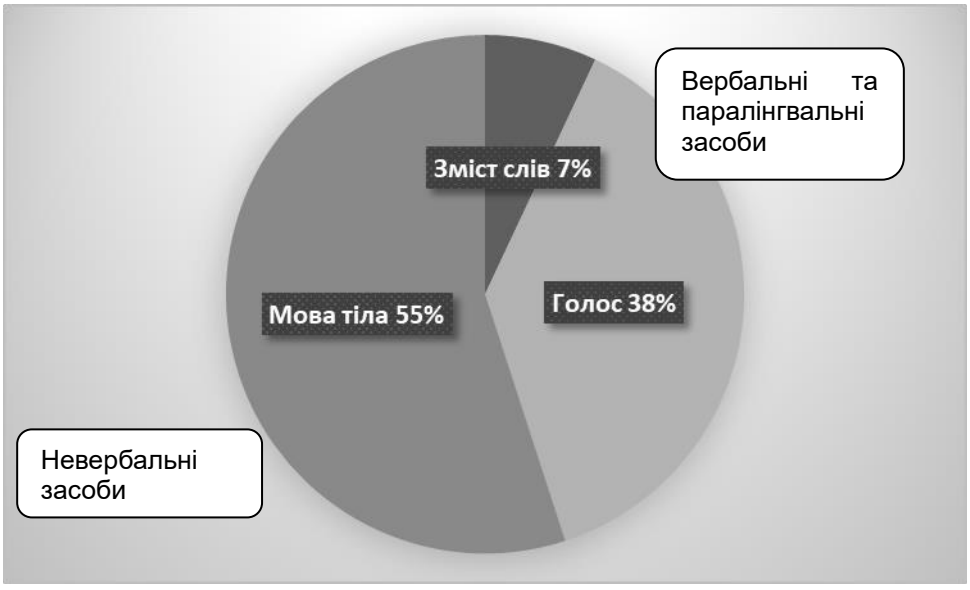

Рис. 3.1. Вплив засобів вербальної, паравербальної та невербальної комунікації у спілкуванні

Авторка визначає невербальну комунікацію як спілкування за допомогою жестів (мови жестів), міміки, рухів тіла й деяких інших засобів, за винятком мовних [81, с. 17] і наголошує на наявності специфічних характеристик у системах невербальної комунікації у різних народів. Посилаючись на психологічні дослідження, І. Ковалинська виокремлює чотири форми невербального спілкування: кінесику, паралінгвістику, проксеміку, візуальне спілкування (окулесику) [81, с. 17].

О. Холоденко розрізняє у невербальній семіотиці – науці про невербальну комунікацію, невербальну поведінку, невербальну взаємодію людей – п'ять її видів: фізіогноміку (вираз обличчя, зоровий контакт); кінесику (жести, пози, рухи тіла); такесику (дотики, потиски рук, поцілунки); проксеміку (міжособистісну дистанцію, простір спілкування); паралінгвальні засоби (інтонацію, висоту і силу голосу, паузи) та інше – все, що надає додаткову інформацію про партнера по комунікації та створює емоційну атмосферу спілкування [219].

Особливу увагу О. Холоденко надає мовчанню, яке часто має місце у комунікації, і посилається на наявні дослідження, в яких проводиться думка, що це один із аспектів вербальної комунікації. Галузь науки, яка вивчає мовчання, називається *сайлентологією* [219, с. 3]. Таку позицію підтримує Ф. Бацевич і виокремлює декілька типів комунікативно значущого мовчання: мовчання при зміні комунікативних ролей; мовчання з метою обдумування наступної репліки; активне мовчання «слухача»; вичікувальне мовчання на реакцію чи відповідь співрозмовника [10, с. 225].

Г. Крейдлін нараховує у структурі невербальної семіотики десять окремих, але взаємопов'язаних дисциплін: 1) паралінгвістику (науку про звукові коди невербальної комунікації); 2) кінесику (науку про жести і жестові рухи, про жестові процеси і жестові системи); 3) окулесику (науку про мову очей і візуальну поведінку людей під час спілкування); 4) аускультацію (науку про слухове сприйняття звуків і аудіальну поведінку людей в процесі комунікації); 5) гаптику, або такесику (науку про мову дотиків і тактильної комунікації); 6) гастику (науку про знаки в комунікативних функціях їжі та напоїв, про прийом їжі, про культурні

та комунікативні функції напоїв і частувань); 7) ольфакцію (науку про мову запахів, значення, передані за допомогою запахів, і роль запахів у комунікації); 8) проксеміку (науку про простір комунікації, його структуру та функції); 9) хронеміку (науку про час комунікації, про його структурні, семіотичні і культурні функції); 10) системологію (науку про системи об'єктів, якими люди оточують свій світ, про функції та значення, які ці об'єкти виражають у процесі комунікації) [101, с. 10–23].

Для майбутніх учителів хореографії найбільш актуальними є, на наш погляд, знання щодо культурно обумовлених особливостей кінесики, окулесики, такесики, проксеміки, а також уміння застосовувати ці знання у своїй хореографічній діяльності. Отже, ознайомлення з основними положеннями невербальної семіотики як галузі науки та засобів і прийомів невербальної комунікації сприяє формуванню в майбутніх хореографів-педагогів когнітивного і процесуального складників міжкультурної компетентності.

У процесі викладання спецкурсу «Міжкультурна компетентність учителя хореографії» впроваджувалась і друга обґрунтована нами педагогічна умова – застосування інтерактивних, ігрових, тренінгових та дослідницьких форм і методів роботи для забезпечення пріоритетності формування особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності. Тут ми виходили з переконання, що успішність формування цього складника зумовлюється не стільки змістом інформації, що отримується студентами, скільки дієвістю впливу на їхню емоційну сферу.

Наведемо приклад вправи типу «криголам», яка використовувалася на початку заняття.

> *Вправа «Ми схожі – ми різні»*
>
> *Мета вправи – емоційне налаштування на роботу; розвиток чутливості до подібності й відмінності.*
>
> *Процедура проведення. Студенти об'єднуються в пари. Учасники під № 1 стають у коло, учасники з № 2 стають за ними, утворюючи зовнішнє коло. Викладач пропонує розвернутися обличчям до учасників, які стоять у зовнішньому колі.*
>
> *Протягом 30 секунд учасники в парах мають сказати одне одному: «Ти схожий на мене тим, що...», «Я відрізняюсь від тебе тим, що…». По закінченні 30 секунд за сигналом викладача учасники зовнішнього кола мають одночасно зробити крок за годинниковою стрілкою, щоб поміняти партнера, ставши навпроти*

наступного учасника внутрішнього кола. Учасники внутрішнього кола залишаються стояти на місці. Протягом наступних 30 секунд учасники обмінюються думками і за сигналом викладача продовжують рухатися по колу, поки не повернуться до перших своїх партнерів у парах.

Рефлексія:

– *Чи вдалося вам дізнатися що-небудь нове про себе й ваших однокурсників?*

– *Чи було виконання вправи складним?* [103, с. 91].

Одночасно прагнули максимально задіяти потенціал мимовільного запам'ятовування, який приводиться в дію саме яскравою емоційною реакцією на певний зміст навчання завдяки використанню різноманітних дидактичних методів і прийомів, що сприяє формуванню когнітивного складника досліджуваної компетентності.

Цікавою і дієвою новацією стало використання в роботі з формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії вправ – елементів тренінгів толерантності. Н. Маркова посилається на думку авторитетного дослідника Г. Тріандіса, який одним із перших почав розробляти і впроваджувати тренінги толерантності, зокрема, міжкультурної. Авторка наводить думку Г. Тріандіса про два основні завдання, що ставить перед собою міжкультурний тренінг: 1) познайомити з міжкультурними відмінностями в міжособистісних відносинах, що потребують програвання ситуацій, в яких щось протікає по-різному в двох культурах; 2) уможливити перенесення отриманих знань на нові ситуації [110, с. 10].

Наведемо приклад вправи «Ярмарок ознак», запропонованої в середині 2000-х рр. групою польських педагогів і дослідників у межах проекту «Експедиція всередину культури» [103] і використаної нами в процесі викладання спецкурсу «Міжкультурна компетентність вчителя хореографії».

Мета вправи – ознайомити студентів з поняттями групової ідентичності та стереотипів.

Процедура проведення. Студенти отримують завдання: поміркувати про те, що є для них найважливішим, про те, до яких груп і спільнот вони себе відносять. Це можуть бути, наприклад, групи «люди», «жінки», «студенти» тощо. Після того, як кожен студент склав достатньо змістовий перелік, просимо скласти топ-10 груп, належність до яких є для них найважливішою і утворює ядро ідентичності.

На наступному кроці з топ-10 слід обрати п'ять ключових груп і вже їх проранжувати їх (1 – найважливіша, 2 – важлива, але менше, ніж 1, і так далі). Далі студенти мають обговорити створені переліки в міні-групах по 2–3 особи і пояснити свій вибір.

Після обговорення студенти мають виокремити п'ять позитивних і п'ять негативних рис ідентичності, визнаної ними найважливішою. Тут доцільно подумати, як цю групу сприймає суспільство, тобто які позитивні й негативні характеристики їй приписують. Для прикладу наведемо характеристики групи приналежності «родина» [Див. таблицю 3.41].

Таблиця 3.41

Сприйняття у суспільстві групи приналежності «родина»

Ознаки сприйняття	
позитивні	**негативні**
турбота	залежність
матеріальне забезпечення	відповідальність
упевненість	примус
стабільність	часові витрати
взаємопідтримка, незважаючи ні на які обставини	клопоти

Коли складання списків завершено, студенти отримують стікер, на якому мають написати негативну ознаку, на їхню думку, найнесправедливішу, найбільш дискримінувальну, найбільш хибну, найбільше схожу на наклеп тощо. Стікери з написом кріпляться на одяг так, щоб їх було видно всім. Після цього студенти вільно переміщуються аудиторією, розмовляють і намагаються здогадатися, належність до якої групи засвідчує ознака, вказана на стікері співрозмовника. Після виконання завдання студенти зривають і викидають стікери.

На завершення вправи проводиться обговорення (рефлексія) за такими питаннями:

Як ви почувалися, коли на вас було прикріплено стікер з негативною характеристикою? Наскільки комфортно вам було ходити і спілкуватися, маючи такий стікер?

Чому виникали саме такі відчуття й думки?

Що впливало на ваші почуття? Чи доводилося вам у житті відчувати щось подібне?

Які наслідки для суспільства може мати, на вашу думку, постійне застосування негативних оцінок і ярликів до інших?

Чи вдаєтеся ви до навішування ярликів іншим? Наскільки це важливо і корисно для вас?

Як ще один приклад наведемо вправу «Привітання», що допомагає унаочнити різноманіття культур і традицій.

<u>Мета вправи</u> – розширити міжкультурний кругозір студентів, розвивати інтерес до проявів культурного різноманіття.

<u>Процедура проведення</u>. Кожен студент отримує картку з описом ритуалу привітання якогось народу:

1. У будь-якій точці земної кулі висунутий язик може бути розцінений як знак неповаги й образи, але тільки не в Тибеті. Звичай показувати язика з'явився ще в IX столітті, за часів правління злого короля Ланг Дарма, у якого був чорний язик. Після його смерті жителі боялися, що він може переселитися в тіло іншої людини, тому всі почали вітати один одного висунутим язиком, на знак того, що в них немає

зла. Традиція збереглася до наших днів і часто супроводжується схрещуванням долонь на грудях.

2. У деяких північно африканських державах підносять праву руку спочатку до чола, потім до губ і після цього – до грудей. У перекладі з мови жестів це означає: я думаю про тебе, я говорю про тебе, я поважаю тебе.

3. У Замбезі плещуть у долоні і роблять реверанс.

4. Полінезійці вітаються «лагідніше ласкавого»: обнюхують, труться носами і погладжують один одного по спині.

5. У Карибському Белізі слід прикласти до грудей стиснуті кулаки.

6. Аборигени Самоа при зустрічі обнюхують один одного.

7. Таджики складають обидві руки трохи нижче грудей при нахилі корпусу вперед. Потім, не прибираючи рук від грудей, людина підходить до того, кого вітає, і каже: «Ассолом-алейкум» і простягає обидві руки.

8. Вітання жителів острова Пасхи: стати прямо, стиснути руки в кулаки, витягнути їх перед собою, підняти над головою, розтиснути кулаки і дати рукам спокійно впасти.

9. Ескімоси на знак вітання вдаряють знайомого кулаком по голові і плечах.

10. Китайці, вітаючись, роблять легкий уклін зі схрещеними на грудях руками.

11. В Індії роблять легкий уклін, долоні складені перед чолом.

12. В Японії роблять легкий уклін, руки витягнуті уздовж тулуба.

Після короткого самостійного ознайомлення і, за потреби, нетривалого вправляння студенти отримують завдання: упродовж 10 хвилин привітатися описаним способом з якомога більшою кількістю товаришів. Зазвичай вправа проходить з великим емоційним піднесенням. Якщо у студентів виникають запитання стосовно походження найбільш екзотичних ритуалів, з'ясування стає завданням для самостійної роботи [233, с. 312–313].

Міжкультурні відмінності невербальної складової комунікації яскраво демонструє вправа «Дві культури» [24, с. 147–149; 233, с. 313–314].

<u>Мета вправи</u> – продемонструвати міжкультурні відмінності у вербальній і невербальній комунікації та їх вплив на формування стереотипів про «інших».

<u>Процедура проведення</u>. Група поділяється на дві підгрупи. Одна підгрупа виходить за двері. Підгрупи отримують різні інструкції.

Культура 1 (підгрупа, що вийшла на інструктаж з приміщення): Уявіть собі, що ви всі – представники однієї культури. У вашій культурі, як і в будь-якій іншій, є правила спілкування, правила хорошого тону. У вашій культурі заведено:

1. У ході розмови дивитися співрозмовнику в очі.

2. Говорити від імені «Я» (тобто пропозиції починати слід з «я»: «Я вважаю… Я впевнений… Я буду…»).

3. Говорити досить голосно.

4. З поваги притримувати співрозмовника за плече.

Культура 2: Уявіть собі, що ви всі – представники однієї культури. У вашій культурі, як і в будь-якій іншій, є правила спілкування, правила хорошого тону. Для вашої культури характерно:

1. Не «витріщатися» співрозмовнику в очі (дивитися в підлогу, убік).

2. Говорити від імені «Ми» (тобто пропозиції починати слід з Ми : «Ми вважаємо… Ми впевнені… Ми будемо…»).

3. Через таку відповідальність, добре подумати, перш ніж починати говорити (тобто спочатку дорахувати до десяти).

4. Не порушувати особистий простір співрозмовника (тримати відстань в метр).

Після цього запрошується підгрупа, яка була за дверима. Учасникам пропонується знайти співрозмовника з другої підгрупи і домовитися про якийсь актуальний спільний захід (залежно від пори року – як відсвяткувати разом Новий рік, як організувати студентську акцію тощо).

Деякий час студенти намагаються домовитися, виконуючи кожен свої правила комунікації (3–4 хвилини зазвичай достатньо).

Обговорення проводиться всією групою.

Запитання кожній культурі окремо: Як ви почуваєтеся? Як проходило спілкування?

На цьому етапі обговорення студенти зазвичай озвучують сформовані стереотипи: «Вони загальмовані якісь», «вони нахабні дуже» тощо. Після того, як студенти проговорили свої інтерпретації поведінки представників «іншої культури», можна озвучити, які правила поведінки отримали підгрупи, і звернути увагу, що в інструкції не звучало «бути нахабними або загальмованими», але внаслідок особливостей свідомості ми схильні категоризувати незрозумілу для нас поведінку, комунікативні особливості як якості особистості або групи («Вони мусульмани? Японці?»). слід наголосити, що поєднання правил у вправі штучне, проте окремо ці правила та особливості існують в реальних культурах.

Запитання всій групі: Кому вдалося домовитися? Що ви для цього робили?

В обговоренні відповідей на це запитання важливо наголосити, що було дано дві установки: дотримуватися правил і домовитися. Досвід свідчить, що ті, хто орієнтувався тільки на першу, як правило, не домовляються. У відповідях на запитання «Що ви для цього робили?» важливо звернути увагу на те, що для спільної мети «домовитися» кожна зі сторін погоджується не виконувати якесь одне або два зі своїх правил. Наприклад, людина з культури 1 перестає класти руку на плече, залишаючи співрозмовнику комфортну відстань, тоді як той перестає рахувати до 10 і висловлюється раніше. Важливо відзначити, що цей процес – поступка, відмова від свого правила – ефективний, коли він обопільний, взаємний. Важливим чинником міжкультурної комунікації є також відчуття безпеки співрозмовників – як особистої, так і своєї культури в цілому [233, с. 313–314].

У процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії однією з найскладніших у теоретичному сенсі тем виявилася тема етнічних стереотипів і їхніх негативних наслідків. Для забезпечення емоційного занурення студентів у проблему пов’язану з етнічними упередженнями і забобонами, дискримінацією, використовувалась вправа «Павутиння забобонів», запозичена з монографії К. Юр’євої [233, с. 309–310].

<u>Мета вправи</u> – показати, що відчуває людина, яка є об’єктом стереотипів і забобонів; дати студентам можливість навчитися надавати підтримку людині, яка почуває себе приниженою.

<u>Процедура проведення</u>. Викладач розповідає про негативну роль забобонів у стосунках між людьми. Обплутана павутинням забобонів людина відчуває себе безправною, беззахисною, скривдженою, позбавленою права голосу. Про деякі національності, етнічні меншини навіть розповідають анекдоти, засновані на негативно забарвлених стереотипах і забобонах.

Викладач просить студентів згадати і назвати якийсь народ, який традиційно є об’єктом глузувань і анекдотів. Наприклад, називають циган, «осіб

кавказької національності». Викладач пропонує комусь зі студентів зіграти роль такого народу. Бажано обирати студента, який виявляє схильність до ксенофобії. Цей студент сідає в центр кола на стілець, а інші починають розповідати про названу етнічну групу анекдоти, засновані на негативних стереотипах та забобонах, або висловлювати існуючі негативні, дискримінаційні уявлення. Після кожного негативного висловлювання викладач обмотує студента, який презентує «народ», мотузкою, ніби обплутуючи «павутинням забобонів», до тих пір, поки той не втратить можливість поворухнутися.

Викладач запитує «народ» про те, що він зараз відчуває. «Народ» розповідає про свій стан і свої почуття. Потім викладач ставить студентам запитання: «Які у вас виникли почуття? Ви б хотіли опинитися в ролі такого „народу”?». У студентів виникає бажання розплутати «народ». Викладач пропонує всім згадати щось хороше про цей «народ», поспівчувати йому. Студенти по черзі висловлюються, а викладач у цей час поступово розплутує «павутиння». Вправа закінчується, коли «народ» повністю звільнений від «павутиння забобонів» [233, с. 309–310].

Спостереження свідчать, що виконання наведених та подібних їм вправ сприяє передусім формуванню особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії: розвиткові толерантності до проявів інокультурності, зацікавленості в пізнанні різних культур, прагнення до рівноправної співпраці з представниками різних культур, сприйняття ситуацій, які виникають у процесі міжкультурної взаємодії, як особистісно значущих, а також надає студентам можливість набути елементарних умінь міжкультурної комунікації, встановлення діалогу з представниками різних культур, досягнення консенсусу по спірних питаннях.

Особливістю міжкультурної компетентності вчителя хореографії має бути:

– знання традиційної культури, зокрема, хореографії, музики, костюму українців з різних етнографічних регіонів, а також представників різних народів. Причому традиційна культура пізнається і в діахронному (історичному), і в синхронному (крос-культурному) вимірах;

– інтерес і обізнаність у сучасних напрямах і течіях танцювального мистецтва;

– суттєвий акцент на знанні, урахуванні, використанні в професійній діяльності специфіки невербальної комунікації в різних культурах, особливо таких її елементів, як пантоміміка, міміка, такесика, проксеміка.

Синтетична природа хореографічного мистецтва, яка поєднує рух, пластику людського тіла, музику, костюм, часто драматургію та сценографію, спонукала до

пошуку синтетичних же засобів навчання, що мали сприяти не тільки набуттю майбутніми вчителями хореографії фахових знань і вмінь, але й формуванню в них міжкультурної компетентності. Цікаві й корисні ідеї в цьому плані знаходимо в групи дослідників у складі К. Юр'євої, О. Новікова і Т. Ячиної [232]. Вони в процесі формування міжкультурної компетентності студентів на засадах порівняльного народознавства використовували медіатексти (переважно відео), що були обрані саме завдяки їх особливій синтетичній природі як твори аудіовізуального мистецтва. Науковці зазначають, що «емоційний вплив таких навчальних засобів стимулює мимовільне запам'ятовування пропонованої інформації, тим самим сприяючи розвитку когнітивного складника міжкультурної компетентності» [232, с. 114]. Водночас вплив, який чинять відеоматеріали на емоційну сферу студентів, сприяє розвитку особистісного складника міжкультурної компетентності майбутніх педагогів [Там само].

Низку корисних дидактичних прийомів запозичуємо у Ю. Стадника, який розробив методику «розшифрування відеозаписів» [179], коли студенти-хореографи мають не лише переглянути відео танцю з ознайомлювальною метою, але й виконати його словесний опис. Дослідник дискутує з тими, хто вважає, що нині, в час бурхливого розвитку і доступності відеотехніки в такому способі фіксації танцю немає потреби. Він зазначає, що при виконанні такого завдання студенти не тільки освоюють один з поширених методів фіксації хореографічного твору, вони уважніше, ніж при ознайомчому (ілюстративному) перегляді, спостерігають за виконавцями. Роблячи текстовий опис танцю, студенти краще помічають його особливості: малюнок, композицію, рухи танцівників, техніку виконання. Такий вид спостереження дозволяє майбутнім хореографам глибше проаналізувати танець, зробити висновки і застосувати їх у власній педагогічній діяльності. Ю. Стадник вважає, що сформована в такий спосіб спостережливість не тільки стане в пригоді майбутнім хореографам у процесі репетиційної роботи в колективі будь-якого хореографічного напряму, але й спонукатиме їх до самостійної дослідницької діяльності [179, с. 88].

З метою формування в майбутніх учителів хореографії міжкультурної компетентності ми, з-поміж іншого, використовували метод «розшифрування відеозаписів»: а) для ознайомлення з різними за часом створення версіями одного культурного явища – народно-сценічного танцю (діахронний контекст як різноманіття історичних шарів культури); б) для ознайомлення з різними його виконавськими версіями, створеними представниками різних культур (синхронний, крос-культурний контекст).

Об’єктом вивчення ми обрали український народно-сценічний танець гопак. Студентам пропонували переглянути й проаналізувати:

а) різні за часом створення відеозаписи виконання гопака (1910 [39], 1931 [40], 1938 [41], 1953 [42], 1964 [43], 2011 [5] роки);

б) виконання гопака професійними танцівниками – представниками різних культур: українцями, японцями [44], грузинами [45].

При виконанні завдань типу (а) студенти мали ідентифікувати елементи гопака, зафіксувати композиції танців, звернути увагу на темп і амплітуду виконання танцювальних рухів, костюми виконавців тощо. Після цього слід було зіставити версії гопака різних років і з’ясувати, як змінювався сценічний гопак з плином часу, чи урізноманітнювалася, чи навпаки, спрощувалася його композиція, збільшувалася чи зменшувалася складність його елементів тощо.

Завдання типу (б) при всій, начебто, простоті, насправді були складніші за попередні, адже студентам належало з’ясувати, чим відрізняється виконання одного й того ж танцю представниками різних народів, різних танцювальних шкіл. На перший погляд, відрізнити, коли гопак виконують не українські танцівники, дуже просто. Але вся складність полягає в тому, що майбутні хореографи мали не тільки побачити виконавські відмінності, але й визначити, щО саме у виконанні, підкреслимо, професійних танцівників робить ці відмінності помітними.

На наш погляд, найбільш цікавим виявився досвід порівняльного аналізу студентами відеозаписів виконання гопака артистами Національного заслуженого академічного ансамблю танцю України імені Павла Вірського [5] та

Національного Балету Грузії «Сухішвілі» [45]. Студенти звернули увагу, що, насамперед, відрізнявся музичний супровід, адже оркестр Національного Балету Грузії «Сухішвілі» виконував свою «версію» музики гопака, так би мовити, з грузинським акцентом. Костюми і взуття грузинських артистів також відрізнялися від таких у танцівників ансамблю імені Павла Вірського, що, вочевидь, позначилося на характері виконання елементів гопака. Так, ширша, ніж зазвичай, спідниця дозволяла грузинським танцівницям виконувати рухи з більшою амплітудою, ніж це притаманно автентичному виконанню. Грузинські артисти-чоловіки перед виконанням гопака не змінили своє взуття і залишилися у специфічних м'яких чоботах-ічигах, що теж позначилося на характері виконання рухів. Не відповідали «класичному» гопаку і позиції рук грузинських танцівників, і техніка виконання основних танцювальних елементів.

Зазначимо, що виконання такого завдання спонукало майбутніх хореографів самостійно шукати нову для себе інформацію, наприклад, про традиційний грузинський костюм, традиційне взуття тощо.

Цей самий прийом ми використовуємо і при ознайомленні з історією становлення й розвитку, сьогоденням різноманітних танцювальних стилів.

Так, надзвичайно широкий простір для творчості і викладача, і студентів надає аналіз і зіставлення відеозаписів та інших медіаресурсів, присвячених степу. У діахронному вимірі доцільно звернутися до історичних кадрів першої половини та середини XX століття, що доносять до нас мистецтво перших і найвідоміших професійних американських степістів – дуету Nikolas Brothers [Див., наприклад, 345], а також виступів наших сучасників і земляків Олександра Останіна і Сергія Остапенка, які можна вважати еталонними в цьому стилі [131]. Синхронний зіставний аналіз дає найбільш яскраві результати при зіставленні відеозаписів виступів знову ж таки сучасних майстрів степу Sean and John Tapping Twins і танцю в міксовому стилі у виконанні дуету Lombard Twins на музику Астора П'яццоли «Escualo» [333]. Тут важливо, щоб студенти, порівнюючи практично «чистий» степ від Sean and John Tapping Twins із танцем у виконанні Lombard Twins, змогли відділити в останньому елементи степу і визначити стильову

належність усіх інших елементів. У результаті мають виявитися щонайменше елементи крампу і традиційного танцю аргентинських пастухів гаучо. Водночас слід уважно стежити, аби студенти не почали «додумувати», «дофантазовувати» стилі, яких насправді немає у відеофрагменті, що аналізується. Адже така спокуса існує завжди, особливо в тих випадках, коли студент не впевнений у правильності своєї відповіді чи свого виконання завдання.

Попередньо ми аналізували зі студентами відомий танець «Гаучо» у виконанні Державного академічного ансамблю народного танцю імені Ігоря Моісеєва. До речі, що стосується цього танцю, то й у моісеєвців він виглядає дещо по-різному у виконанні першого (1975 р.) [135] і нинішнього складу (2017 р.) [30]. Уважаємо корисним для студентів самостійно проаналізувати, чим відрізняються ці дві версії виконання танцю «Гаучо».

Історичні екскурси до часів і обставин зародження певних танцювальних стилів завжди є корисними. Але наразі важливо принагідно нагадувати студентам, зокрема, історію виникнення всім відомого танго. Останнім часом все частіше почали виникати танцювальні дуети, до складу яких входять лише чоловіки. Цю тенденцію легко простежити навіть за вже згаданими раніше прикладами, адже всі дуети – і Останін-Остапенко, і Lombard Twins, і Sean and John Tapping Twins, і навіть Nikolas Brothers – є дуетами чоловічими. І коли в соціальних мережах з’являються відео з танго у виконанні чоловічих дуетів, наприклад, Tango Rojo у виконанні Leandro Capparelli та Fernando Gracia [270], реакція публіки часто буває не зовсім адекватною. Для подолання негативних суб’єктивних реакцій доцільно нагадати студентам історію виникнення танго, адже історично спочатку його танцювали виключно чоловіки. А для розрядки емоційно напруженої атмосфери, що виникла в результаті певного культурного шоку, варто переглянути в аудиторії спільно зі студентами танго у виконанні віртуозного дуету братів Los Hermanos Macana з їхнім неповторним почуттям гумору [335]. Зазначимо, що в одному з відео Los Hermanos Macana демонструють також надзвичайно цікавий міксовий стиль танго-вальс [334], ознайомлення з яким теж вельми корисне для майбутніх учителів хореографії, зокрема, для розвитку їхньої міжкультурної компетентності.

Згідно з принципом подвійного входження елемента в систему, міжкультурна проблематика була інтегрована не тільки до змісту, методів і прийомів навчально-пізнавальної діяльності студентів, але й до змісту їхньої практичної підготовки.

Програми навчальних і виробничих педагогічних практик майбутніх учителів хореографії було доповнено пошуковими завданнями міжкультурного змісту. Так, студентам було запропоновано за результатами спостережень, бесід з учителем чи керівником скласти характеристику класу [створено на основі 233, с. 306–307], гуртка чи творчого колективу за такою орієнтовною схемою:

1. Гомогенний чи різноманітний у культурному відношенні склад учнів/членів гуртка чи колективу?

2. Чи спостерігаються в класі/колективі прояви стереотипів та упередженості на міжкультурному ґрунті? Якщо так, то як саме вони виявляються?

3. Чи є в класі/колективі угрупування за певною культурною ознакою? Якщо такі є, то як можна схарактеризувати стосунки між цими групами: дружні, товариські, нетральні, напружені тощо. Наведіть приклади вияву таких стосунків.

4. Що робить учитель/керівник для створення в класі/колективі атмосфери міжкультурної співпраці?

5. Сформулюйте пропозиції чи рекомендації щодо виховання в учнів/учасників колективу міжкультурної толерантності й спрямованості на дружню співпрацю з представниками різних культур.

Наступний після активно-пізнавального етапу формування міжкультурної компетентності – *етап вдосконалення та творчої самореалізації* – розпочинався після третього року навчання в бакалавріаті з літньої організаційно-педагогічної практики в дитячих оздоровчих таборах, охоплював четвертий рік підготовки і створював для майбутніх учителів хореографії широкий спектр можливостей розвитку і вдосконалення всіх складників досліджуваної компетентності. Зокрема, саме на цьому етапі майбутні вчителі-хореографи отримували можливість набувати практичних умінь у процесі проходження спочатку літньої організаційно-педагогічної, пізніше – виробничої практики.

Метою літньої організаційно-педагогічної практики є набуття майбутніми вчителями хореографії першого досвіду самостійного виконання функцій педагога-організатора, вихователя дитячого колективу. Під час триденного настановного семінару з підготовки до цієї практики було проведено низку

практичних занять, тренінгів і майстер-класів, на яких студенти отримували інформацію про соціально-психологічні особливості роботи з тимчасовим багатокультурним дитячим колективом, яким по суті є загін літнього оздоровчого табору; практично ознайомилися з методами і прийомами організації співпраці представників різних культур, налагодження в дитячому колективі міжкультурного діалогу.

Подібні настанови студенти отримували і перед виробничою практикою у школах та закладах позашкільної освіти. Але тут ще додавалася тема співпраці з батьками школярів і учасників творчих колективів – представниками різних культур.

Реалізація принципів системності й цілісності, а також подвійного входження елемента до загальної системи актуалізувала проведення роботи з формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі позааудиторної, позанавчальної роботи. Традиційно студенти спеціальностей 014 Середня освіта (Хореографія) та 024 Хореографія беруть активну участь у численних культурно-мистецьких, культурно-просвітницьких заходах, у роботі з профорієнтації майбутніх абітурієнтів, а також у волонтерській діяльності. Тому в організаційному плані практично не було проблем для впровадження міжкультурного змісту в цей напрям діяльності.

Переважно формування міжкультурної компетентності відбувалося в процесі підготовки концертних номерів на матеріалі танцювального фольклору різних народів, для чого студентів орієнтували на пошук додаткової інформації про культуру цих народів, яка сприяла б глибшому проникненню в танцювальний образ, розумінню композиції танцю, хореографічної лексики, засобів виразності і невербальної комунікації тощо.

У науково-дослідній роботі студентів – майбутніх учителів хореографії формування в них міжкультурної компетентності відбувалося в процесі виконання пошукових завдань, зокрема, і описаних вище, а також у процесі педагогічних спостережень під час проходження педагогічних і організаційно-педагогічних практик, аналізу даних спостережень і складання аналітичних звітів.

Другий варіант впровадження визначених і обґрунтованих педагогічних умов передбачав, поряд із першими двома, реалізацію третьої умови, що полягає в ***активному використанні потенціалу міжнародного контингенту студентів педагогічного університету, створенні середовища міжкультурного спілкування для забезпечення майбутнім учителям хореографії можливості набуття досвіду спілкування з представниками різних культур.*** Другий варіант реалізувався в експериментальних групах E_2 ($E_{2.1}$, $E_{2.2}$, $E_{2.3}$).

Створення для студентів – майбутніх учителів хореографії середовища міжкультурного спілкування в університеті і залучення їх до спілкування з представниками різних культур розпочиналося вже на пропедевтичному етапі. Першокурсники, знайомлячись із університетом, відвідували Центр міжнародного співробітництва і міжнародної освіти, де співробітники розповідали їм, з університетами яких країн ХНПУ імені Г. С. Сковороди має договори про співробітництво, з якими зарубіжними університетами укладено угоди про обмін студентами в рамках академічної мобільності, студенти з яких країн навчаються в університеті. Також була змога відвідати створені в університеті: підготовче відділення для іноземних громадян [138], ізраїльський [71], іранський [73], китайський [79], турецький [210], український культурні центри, два регіональні центри – польської мови, культури і науки та японської культури і освіти [159].

Доцільно сказати декілька слів по специфіку роботи кожного з цих підрозділів та про їх участь у формуванні міжкультурної компетентності майбутніх учителів.

Метою діяльності *підготовчих курсів для іноземних громадян* є вдосконалення мовної компетентності слухачів, аби надалі вони мали змогу успішно навчатися в ХНПУ імені Г. С. Сковороди та інших закладах вищої освіти Харкова й України. Разом із тим, слухачі мають можливість поєднувати навчання на курсах з участю в студентському житті Університету. Вони долучаються до позааудиторної та наукової роботи, відвідують музеї, виставки, театри міста Харкова [138]. Слухачі підготовчого відділення регулярно беруть участь у різноманітних культурно-просвітницьких заходах, зокрема, в концертах, які

проводяться Культурно-мистецьким центром університету, презентуючи культуру своїх країн.

Ізраїльський культурний центр популяризує мову іврит та ізраїльську культуру, надає інформацію про Державу Ізраїль, про освітні й культурні програми, які пропонують університети цієї країни. Центр є місцем проведення культурних та освітніх програм, семінарів, тренінгів, майстер-класів, тематичних зустрічей з науковцями та діячами культури Ізраїлю. Вже традиційними стали святкування Нового року за традиційним календарем та Хануки [71].

До основних напрямів роботи *Іранського культурного центру* належать організація культурних, наукових та виховних заходів; ознайомлення студентів університету та усіх бажаючих з культурою, мовою та літературою Ірану; співпраця в освітній сфері з університетами України та Ірану, участь студентів у різноманітних міжнародних освітніх програмах поглибленого вивчення перської мови, програмах обміну студентів та викладачів. У Центрі є бібліотека художньої, довідкової, наукової і країнознавчої літератури, яка доступна всім, хто цікавиться інформацією про Іран, вивчає перську мову, літературу та культуру.

Центр організує і проводить зустрічі українських студентів зі студентами з Ірану та іранськими бізнесменами з метою культурного обміну, мовної практики. Регулярно проходять культурні заходи, присвячені національним іранським святам Мехреган, Шаб-е Яльда та іншим, щорічний святковий концерт, присвячений іранському новому року «Ноуруз», літературні вечори поезії класиків перської літератури, зокрема, Джалаледдіна Румі, Омара Хайяма, Хафіза, Фірдоусі. У Центрі проводяться цикли публічних лекцій з географії, політичного устрою, культури, релігії та освіти Ірану, майстер-класи з каліграфії; демонструються фільми іранського кінематографа. У рамках виховної роботи Іранський культурний центр проводить екскурсії до Кримсько-татарської мечеті у місті Харкові. Відвідувачі центру надовго запам’ятали майстер-класи всесвітньо відомого іранського кінорежисера Расула Садр Амелі «Від ідеї до сценарію» в рамках Міжнародного дитячого телевізійного кінофестивалю «Дитятко» (2013 р.); майстер-класи сучасного іранського скульптора Фаршіда Елішаї Сайяда «Портрет

Анахіти» (2016 р.); лекції доктора філософії Саната Басама «Історія перської мови та літератури класичного періоду» (2017 р.); презентації та майстер-класи сучасної іранської дизайнерки Паріси Ташакорі в рамках програми 10-ої Міжнародної Триєнале екологічного плакату «4-й Блок» (2018 р.) [73].

Основними своїми завданнями *Китайський культурний центр* визначив: популяризацію китайської мови та культури у Харкові та Харківській області; поглиблення культурних та освітніх зв'язків між ХНПУ імені Г. С. Сковороди та університетами КНР; надання актуальної інформації про Китай; своєчасне інформування щодо освітніх та культурних програм, які пропонують університети Китаю; допомогу випускникам відділення китайської мови у працевлаштуванні в закладах середньої освіти КНР.

Китайський культурний центр тісно співпрацює з посольством КНР в Україні, Інститутом Конфуція у Харкові. У Центрі проводяться різноманітні культурні заходи, багато з яких стали традиційними: майстер-класи з ієрогліфіки; майстер-класи з чайної церемонії; майстер-класи з виготовлення китайських новорічних прикрас; майстер-класи з у-шу; відвідування буддистського храму Чук-Лам у Харкові; лекції-презентації з різних аспектів культури, історії та освіти Китаю; зустрічі з цікавими людьми; організація виставок та фотовиставок митців з КНР; видання тематичних стіннівок; організація та проведення святкових концертів, присвячених Східному новому року тощо. Також при центрі в якості експерименту створена волонтерська група ситуативних перекладачів з китайської мови з числа студентів 3–5 курсів відділення китайської мови для надання перекладацьких послуг як в системі ХНПУ імені Г. С. Сковороди, так і для зовнішніх користувачів. У разі необхідності вони з радістю допомагають студентам та аспірантам з КНР [79].

Завдання *Турецького культурного центру* – сприяти розвитку добросусідських відносин між Україною та Туреччиною; ознайомлювати студентів університету та усіх харків'ян з культурою, мовою та літературою Туреччини; сприяти розширенню відносин в освітній сфері. Центр бере участь у

різноманітних освітніх програмах, програмах обміну студентів та викладачів («Мевляна», «Юнус Емре», «Еразмус»).

Турецький центр організовує щорічні Свята Турецької Республіки та Наврузу в нашому університеті. На його базі проводяться літературні вечори, публічні лекцій з географії, політичного устрою, культури, релігії та освіти Туреччини, конкурси фотографії і малюнка, виставки турецьких сувенірів, дні турецького кіно, екскурсії та майстер-класи, тематика яких пов'язана з культурою або історією Туреччини. Центр співпрацює з Харківським обласним товариством азербайджансько-української дружби «Достлуг» [210].

Регіональний центр японської культури і освіти своїми завданнями визначив: поліпшення якості вивчення японської мови; популяризацію культури, звичаїв і традицій японського народу; підтримання міцних зв'язків з посольством Японії в Україні. Також Центр сприяє науковій роботі викладачів японського відділення кафедри східних мов та студентів, які вивчають японську. Нещодавно відновлено набір на курси японської мови для студентів, школярів та усіх бажаючих. На базі Регіонального центру японської культури і освіти працює бібліотека, де представлено великий вибір книг японською, українською, російською і англійською мовами –художня, наукова і методична література, енциклопедії і словники, величезний спектр періодичних видань Японії і навіть манга (японські комікси).

За майже два десятиліття активної роботи Регіонального центру японської культури і освіти працівниками, викладачами і студентами було проведено велике різноманіття заходів: виставки, майстер-класи з японського мистецтва оріґамі, каліграфії, ікебани, наукові конференції, лекції японських викладачів та пізнавальні брифінги на тему культури й мистецтва Японії. Центр щорічно бере участь у святкуванні Східного нового року в університеті і в Харкові [159].

У різні роки у ХНПУ імені Г. С. Сковороди навчались і навчаються на підготовчих курсах і факультетах, а також в аспірантурі представники понад 30 країн близького і далекого зарубіжжя: Азербайджану, Алжиру, Болгарії, В'єтнаму, Гани, Гвінеї, Грузії, Ефіопії, Ємену, Йорданії, Ізраїлю, Індії, Іраку,

Ірану, Китаю, Конго, Лівії, Малі, Марокко, Молдови, Непалу, Нігерії, Об'єднаних Арабських Еміратів, Пакистану, Палестини, Росії, Саудівської Аравії, Сенегалу, Сирії, Судану, Таджикистану, Туркменістану, Туреччини, Уганди, Японії.

Для полегшення процесу адаптації слухачів, студентів, аспірантів-іноземців до нового для них культурного оточення в університеті запроваджено практику волонтерства, коли за кожним із них закріплюється волонтер з числа українських студентів, який допомагає знайомитися з особливостями вітчизняної культури, побуту, соціальними реаліями. У такій роботі в ході формувального етапу експериментального дослідження брали участь і студенти експериментальних груп. Це сприяло набуттю ними вмінь спілкуватися й співпрацювати з представниками різних культур.

Починаючи з другого року навчання, студенти експериментальних груп брали участь у підготовці традиційного свята першокурсників університету – огляду талантів «Дебют першокурсників». Їхньою провідною функцією була допомога в постановці танців слухачам підготовчого відділення і студентам-іноземцям. Тут майбутні вчителі хореографії не тільки реалізовували й удосконалювали свої професійні вміння, але й дізнавалися багато нового про танцювальний фольклор, традиційний одяг, музичний фольклор, особливості невербального спілкування представників різних культур від їх носіїв, виробляли й удосконалювали вміння спілкуватися з представниками різних народів і культур.

У ХНПУ імені Г. С. Сковороди в порядку експерименту частину занять з фізичного виховання замінили ритмікою. Майбутні хореографи з експериментальних груп долучилися до проведення таких занять, навчаючи студентів різних факультетів танців різних народів. Підготовка до занять сприяла формуванню когнітивного складника їх міжкультурної компетентності, а практика роботи – процесуального складника, даючи можливість напрацювати й вдосконалити фахові вміння, пов'язані з танцювальною культурою різних народів.

На формувальному етапі педагогічного експерименту учасники експериментальних груп також брали участь в інтерактивних заняттях у форматі Живої Бібліотеки, який було адаптовано К. Юр'євою до особливостей освітнього

процесу педагогічного університету [Див. 233, с. 326–329]. Живими Книгами в нашому експерименті в різні роки були представники Азербайджану, В'єтнаму, Вірменії, Грузії, Китаю, Кореї, Таджикістану, Туркменістану. В основному це були студенти, аспіранти, слухачі підготовчого відділення для іноземних громадян ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Але ми також запрошували до участі представників громадських організацій національних меншин: Товариства азербайджанських жінок м. Харкова «Айнур Хатун», Харківського обласного національно-культурного товариства азербайджансько-української дружби «Достлуг», Харківського міського товариство корейської культури, Харківської обласної організації «Грузинське національно-культурне товариство «Сакартвело», Харківської обласної громадської організації «Вірменське товариство культурних зв'язків».

Оскільки формат Живої Бібліотеки вже неодноразово підтвердив свою дієвість щодо формування когнітивного (набуття учасниками нових знань про різні культури від їх носіїв), процесуального (вироблення й удосконалення вмінь спілкуватися з представниками різних культур) і особливо особистісно-афективного (руйнація етнокультурних стереотипів, розвиток міжкультурної толерантності, зацікавленості в пізнанні різних культур, прагнення до рівноправної співпраці з представниками різних культур) компонентів міжкультурної компетентності, ми також модифікували його для потреб навчального процесу за освітніми програмами 014 Середня освіта (Хореографія) та 024 Хореографія.

Така необхідність виникла через те, що серед студентів і аспірантів-іноземців, а також представників національно-культурних товариств національних меншин Харкова важко було знайти тих, хто міг би розповісти майбутнім учителям хореографії про традиційну танцювальну культуру свого народу. Тому було прийнято рішення дещо трансформувати інтерактивний формат Живої Бібліотеки.

Так, Живими Книгами у нас виступали студенти-хореографи четвертого року навчання, які самостійно, але за допомогою викладачів добирали теоретичну

інформацію стосовно народного танцю в різних культурах, мультимедійні зразки (фото, відео, аудіо-записи тощо), кожний студент – про одну культуру. Тобто студенти – Живі Книги виступали експертами, кожний з традиційної танцювальної культури одного конкретного народу. Процедура проведення заходів у форматі Живої Бібліотеки не була змінена.

Спочатку студенти-експерти спілкувалися з Читачами Живої Бібліотеки – своїми однокурсниками. Надалі ми залучали їх до роботи зі студентами молодших курсів при викладанні теоретичних основ народно-сценічного танцю, історико-побутового танцю, українського народного танцю.

Спостереження, анкетування, бесіди показали, що і традиційний формат Живої Бібліотеки, і його модифікація продемонстрували достатньо високу результативність. Робота в такому форматі подобається студентам завдяки можливості живого спілкування з представниками різноманітних культур або з «експертами» з певних фахових питань. Тим самим чиниться позитивний вплив і на розширення міжкультурного чи фахового кругозору, і на процес набуття нових професійних умінь, і на формування професійно важливих особистісних якостей майбутніх учителів хореографії.

Для студентів, які виконували ролі Живих Книг, такий досвід теж виявився надзвичайно корисним, адже сприяв набуттю вмінь працювати з джерелами інформації різної природи, шукати, аналізувати, відбирати корисну інформацію, дидактично її трансформувати для цілей навчального процесу, встановлювати контакт з аудиторією, риторичних умінь, умінь швидко знаходити відповіді на неочікувані запитання тощо.

Отже, у процесі експериментального навчання було здійснено варіативну перевірку педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії, в якій брали участь студенти експериментальних груп. Поряд із змістом спецкурсі «Міжкультурна компетентність учителя хореографії», перевірку пройшли інтерактивні, тренінгові, проектні методи, що відповідають вимогам системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, особистісно-діяльнісного, середовищного, міжкультурного підходів.

Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії не має обмежуватися опануванням окремих зразків танцювальної спадщини різних народів. Важливо також знайомити студентів із історією становлення, розвитку та сучасним станом різних танцювальних стилів. І корисним у цьому процесі буде широке застосування прийомів аналізу різноманітних медіаресурсів, зокрема, відеозаписів.

Результати спостереження за процесом навчання, бесіди зі студентами, анкетування, контент-аналіз виконаних ними самостійних робіт тощо свідчать про суттєвий внесок роботи з медіатекстами у формування в майбутніх учителів хореографії когнітивного та особистісно-афективного складників міжкультурної компетентності.

Формуванню процесуального складника досліджуваної компетентності найбільше, на наш погляд, сприяли педагогічні практики, участь в інтерактивних заняттях у форматі Живої Бібліотеки, а також позааудиторна художньо-творча діяльність.

3.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

Контрольний етап педагогічного експерименту передбачав вимірювання рівнів сформованості в його учасників складників міжкультурної компетентності за тими ж методиками, що й на констатувальному етапі.

Результати вимірювань на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту для виявлення динаміки показників було занесено в таблиці: 3.42 – за особистісно-афективним складником, 3.45 – за когнітивним і 3.48 – за процесуальним складником досліджуваної компетентності. З метою статистичної обробки результатів було створено таблиці показників по зведених групах E_1 ($E_{1.1}$+$E_{1.2}$+$E_{1.3}$) та E_2 ($E_{2.1}$+$E_{2.2}$+$E_{2.3}$), а також К ($К_1$+$К_2$+$К_3$): 3.43 – для особистісно-афективного, 3.46 – для когнітивного і 3.49 – для процесуального складників міжкультурної компетентності.

Таблиця 3.42

Динаміка рівнів сформованості *особистісно-афективного* складника міжкультурної компетентності в учасників педагогічного експерименту

Шифри груп	Контингент	Рівні сформованості особистісно-афективного складника													
		початковий					достатній					оптимальний				
		Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)	Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)	Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)
		осіб	%	осіб	%		осіб	%	осіб	%		осіб	%	осіб	%	
$E_{1.1}$	12	7	58,3	4	33,3	-25,0	4	33,4	5	41,7	8,3	1	8,3	3	25,0	16,7
$E_{2.1}$	10	6	60,0	2	20,0	-40,0	3	30,0	5	50,0	20,0	1	10,0	3	30,0	20,0
K_1	20	11	55,0	9	45,0	-10,0	7	35,0	8	40,0	5,0	2	10,0	3	15,0	5,0
$E_{1.2}$	13	8	61,5	4	30,8	-30,7	4	30,8	6	46,1	15,3	1	7,7	3	23,1	15,4
$E_{2.2}$	11	6	54,5	2	18,2	-36,3	4	36,4	6	54,5	18,1	1	9,1	3	27,3	18,2
K_2	21	11	52,4	9	42,9	-9,5	8	38,1	9	42,9	4,8	2	9,5	3	14,3	4,8
$E_{1.3}$	14	8	57,1	4	28,5	-28,6	5	35,7	6	42,9	7,2	1	7,2	4	28,6	21,4
$E_{2.3}$	10	5	50,0	2	20,0	-30,0	4	40,0	4	40,0	0	1	10,0	4	40,0	30,0
K_3	20	11	55,0	9	45,0	-10,0	7	35,0	8	40,0	5,0	2	10,0	3	15,0	5,0

Наведені у таблиці 3.42 дані засвідчують суттєву позитивну динаміку за оптимальним рівнем сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в експериментальних групах. При чому, така динаміка подекуди перевищує позитивну динаміку в контрольних групах учетверо.

В експериментальних групах на контрольному етапі експерименту кількість студентів з початковим рівнем сформованості особистісно-афективного складника зменшилася на 25–40 %. За достатнім рівнем в експериментальних групах спостерігається навіть нульова динаміка, оскільки кількість студентів, які перейшли з початкового на достатній рівень, а також тих, хто досяг оптимального рівня сформованості особистісно-афективного складника досліджуваної готовності, перебувавши на достатньому під час констатувального етапу, виявилась однаковою.

У контрольних групах теж спостерігається позитивна динаміка за достатнім і оптимальним рівнями, утім, вона помітно менша, ніж в експериментальних групах. Позитивна динаміка сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності в контрольних групах зумовлена тим, що певні

особистісні зрушення в бік міжкультурної толерантності відбуваються у студентів завдяки, зокрема, набуттю досвіду спілкування з представниками різних культур під час навчання в університетах, контингент переважної більшості яких є багатокультурним, завдяки виховній роботі, яка проводиться в педагогічних вишах, тощо.

На контрольному етапі експерименту за допомогою критерію Пірсона χ^2 ще раз перевірялась нульова гіпотеза про те, що розподіл учасників експерименту на групи та категорії є незалежною величиною, тобто немає різниці між рівнем сформованості особистісно-афективного складника за кількісними показниками в експериментальних і контрольних групах. Альтернативна гіпотеза: розподіл на категорії залежить від розподілу на групи, тобто є різниця між рівнем сформованості особистісно-афективного складника за кількісними показниками в експериментальних і контрольних групах на контрольному етапі експерименту.

Динаміку рівнів сформованості особистісно-афективного складника досліджуваної готовності в учасників експерименту за зведеними групами подано в таблиці 3.43.

Таблиця 3.43

Динаміка рівнів сформованості *особистісно-афективного* складника міжкультурної компетентності в учасників педагогічного експерименту (по зведених групах)

Шифри груп	Контингент	Рівні сформованості особистісно-афективного складника													
		початковий					**достатній**					**оптимальний**				
		Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)	Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)	Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)
		осіб	%	осіб	%		осіб	%	осіб	%		осіб	%	осіб	%	
E_1	39	23	59,0	12	30,8	*-25,7*	13	33,3	17	43,6	*10,3*	3	7,7	10	25,6	*17,9*
E_2	31	17	54,8	6	19,4	*-35,4*	11	35,5	15	48,4	*12,9*	3	9,7	10	32,2	*22,5*
E	70	40	57,1	18	25,7	*-31,4*	24	34,3	32	45,7	*11,4*	6	8,6	20	28,6	*20,0*
К	61	33	54,1	27	44,3	*-9,8*	22	36,1	25	40,9	*4,8*	6	9,8	9	14,8	*5,0*

Для розрахунку $\chi^2_{емп}$ за особистісно-афективним складником була складена таблиця 3.44.

Таблиця 3.44

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для особистісно-афективного складника на контрольному етапі педагогічного експерименту

Рівні сформованості особистісно-афективного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	28,6	14,8	13,8	190,44	12,867
Достатній	45,7	40,9	4,8	23,04	0,563
Початковий	25,7	44,3	-18,6	345,96	7,809
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**21,239**

З таблиці випливає: $\chi^2_{емп} = 21,239$. За таблицями критичних значень критерію χ^2 з рівнем значущості $\alpha = 0,05$ знаходимо $\chi^2_{кр} = 6,0$. $\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$ (21,239 > 6,0), тобто нульову гіпотезу про відсутність залежності в розподілах груп слід відхилити. Отже, можна зробити висновок, що треба прийняти альтернативну гіпотезу про наявність залежності у розподілах груп, наведених у таблиці, тобто рівень сформованості особистісно-афективного складника в експериментальних і контрольних групах на контрольному етапі експерименту різний. Таким чином, очікуваний результат підтвердився, що свідчить про дієвість педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в педагогічному університеті для особистісно-афективного складника досліджуваної компетентності.

Для унаочнення результати вимірювань рівнів сформованості особистісно-афективного складника на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту представлено у вигляді діаграм.

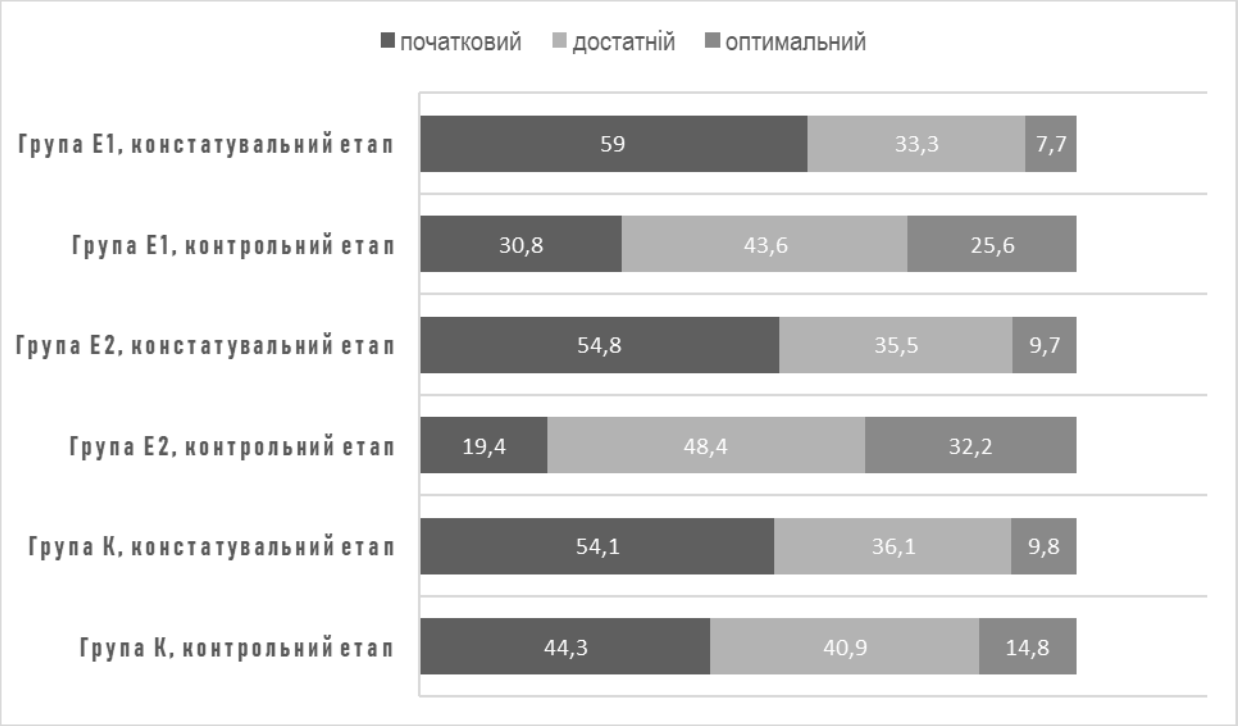

Рис. 3.2. Розподіл учасників експерименту за рівнями сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності

Динаміку рівнів сформованості в учасників експерименту особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності відображено на рис. 3.3.

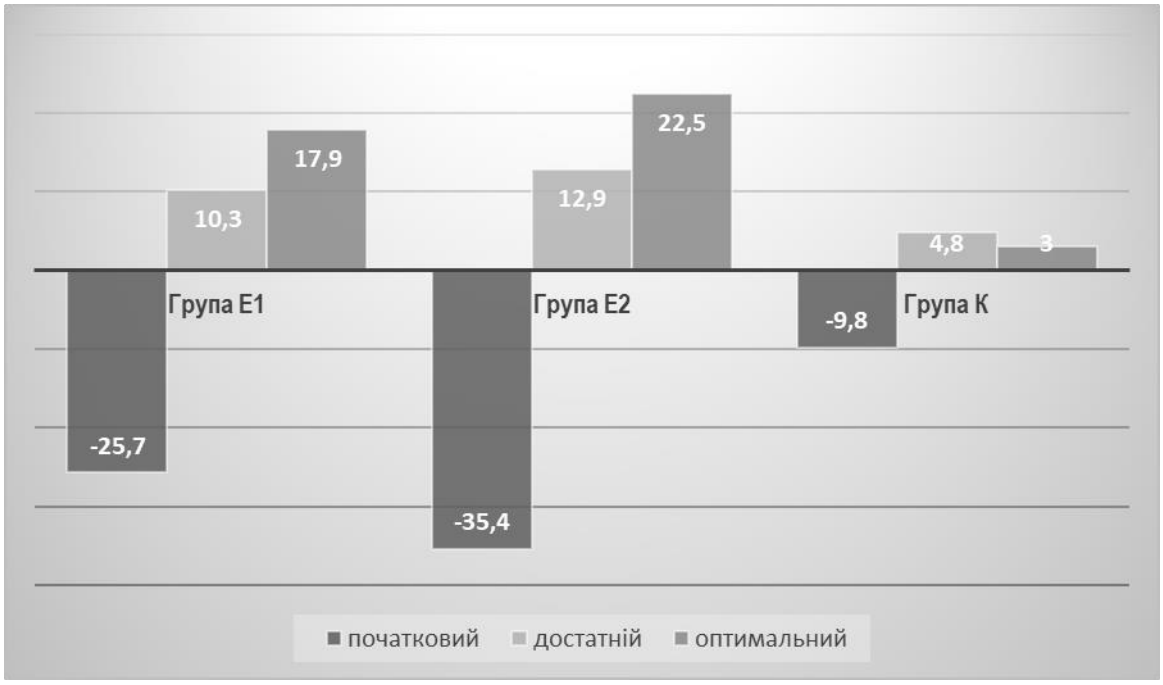

Рис. 3.3. Динаміка рівнів сформованості в учасників педагогічного експерименту особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності

Діаграма на рис. 3.3 наочно демонструє: 1) ширший діапазон динаміки рівнів сформованості особистісно-психологічного складника досліджуваної компетентності в експериментальних групах, порівняно з контрольними групами; 2) зростання динаміки рівнів сформованості особистісно-афективного складника в експериментальних групах у другому варіанті реалізації педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії. Так, в експериментальних групах:

– І варіант реалізації моделі – впровадження двох перших педагогічних умов: а) розробка інтегрованого міждисциплінарного змісту міжкультурної освіти, що реалізується в процесі вивчення спецкурсу «Міжкультурна компетентність хореографа» та інтегрується до програм інших дисциплін навчального плану підготовки майбутніх учителів хореографії, позааудиторної навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, художньо-творчої діяльності студентів, їх практичної підготовки; б) розширення методичного арсеналу формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії, застосування інтерактивних, тренінгових, проектних, ігрових форм, методів і прийомів роботи) – зумовив приріст за достатнім рівнем на 10,3 %, за оптимальним рівнем – на 17,9 %;

– ІІ варіант реалізації моделі, коли до перших двох педагогічних умов було додано третю (активне використання потенціалу міжнародного контингенту студентів, створення в педагогічному університеті середовища міжкультурного спілкування), сприяв приросту за достатнім рівнем на 12,9 %, за оптимальним – на 22,5 %.

При цьому в контрольній групі відмінності у зростанні достатнього рівня сформованості особистісно-психологічного складника досліджуваної готовності в різні роки (4,8 %) знаходяться в межах статистичної похибки, яка для сукупної вибірки контрольних груп становить 9,21 % (розрахунки здійснено за допомогою онлайн калькулятора лабораторії соціальних досліджень Інституту соціально-гуманітарних наук ВНТУ [74]).

Убачаємо доцільним також порівняти між собою результати експериментальних груп на контрольному етапі педагогічного експерименту, аби з'ясувати, який варіант реалізації обґрунтованих педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії виявився дієвішим. Результати зведених експериментальних груп, отримані на контрольному етапі педагогічного експерименту, вносимо до таблиці (табл. 3.45).

Таблиця 3.45

Розподіл учасників зведених експериментальних груп E_1 та E_2 за рівнями сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності на контрольному етапі

Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
		к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
E_1	39	12	30,8	17	43,6	10	25,6
E_2	31	6	19,4	15	48,4	10	32,2

Таблиця 3.46

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для особистісно-афективного складника у зведених експериментальних групах E_1 та E_2 на контрольному етапі педагогічного експерименту

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	25,6	32,2	-6,6	43,56	1,353
Достатній	43,6	48,4	-4,8	23,04	0,476
Початковий	30,8	19,4	11,4	129,96	6,699
Сума	**100**	**100**	**–**	**–**	**8,528**

Отже $\chi^2_{емп} = 8{,}528$.

Оскільки $\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$ (8,528 > 6,0), то нульову гіпотезу відхиляємо і приймаємо альтернативну гіпотезу про наявність залежності у розподілах груп, наведених у таблиці, тобто рівень сформованості особистісно-афективного складника в експериментальних групах E_1 і E_2 на контрольному етапі експерименту різний. Таким чином, проведений педагогічний експеримент показав, що дієвішим щодо особистісно-афективного складника є другий варіант реалізації педагогічних умов формування міжкультурної компетентності

майбутніх учителів-хореографів, коли всі три обґрунтовані педагогічні умови реалізуються в комплексі.

Для наочності відобразимо результати контрольного етапу педагогічного експерименту щодо рівнів сформованості особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності в учасників експериментальних груп у вигляді діаграми (рис. 3.4).

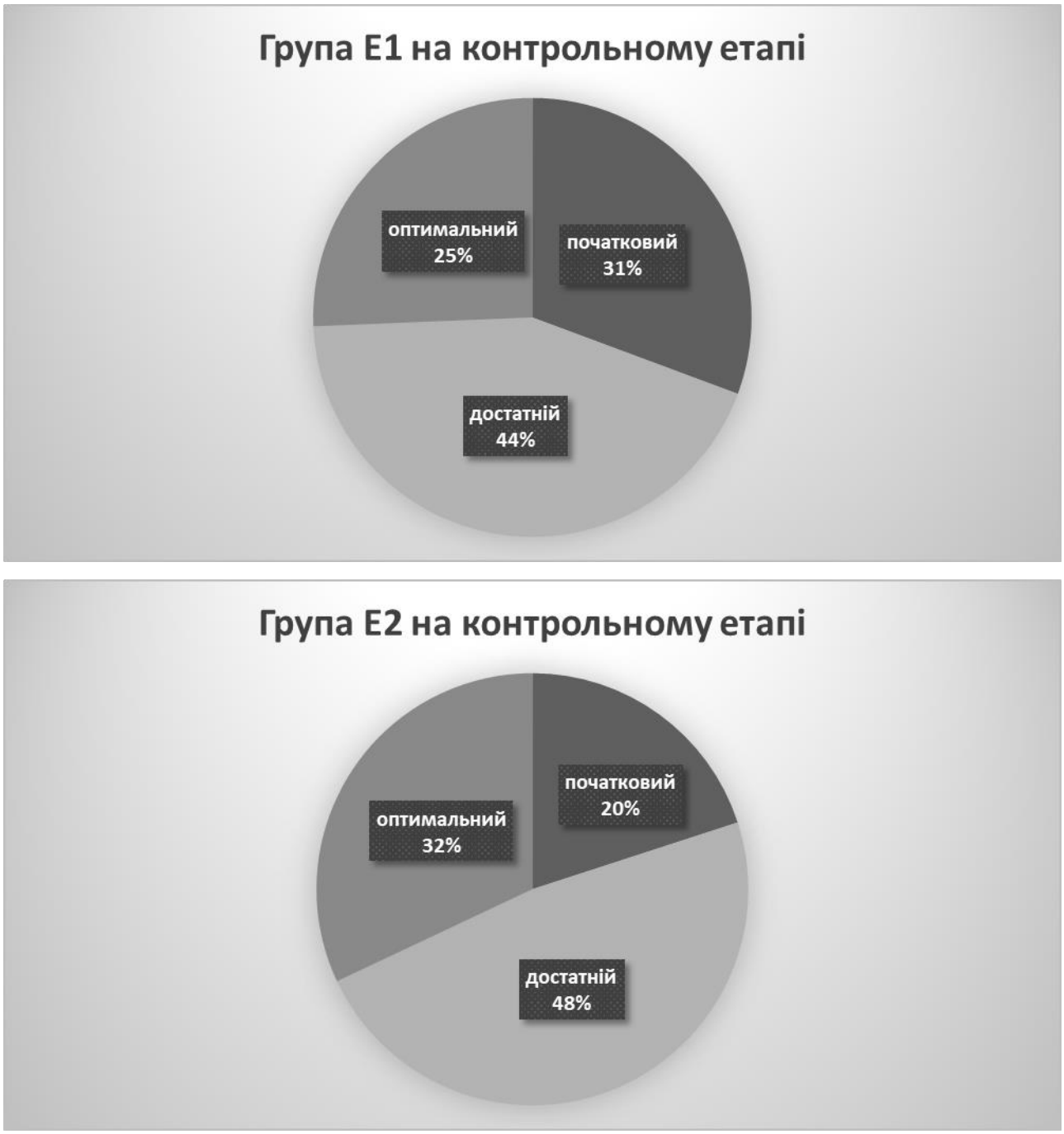

Рис. 3.4. Рівні сформованості особистісно-афективного складника в експериментальних групах на контрольному етапі

Отже, результати контрольного етапу педагогічного експерименту дають всі підстави стверджувати, що найбільш дієвим щодо формування особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії виявився другий варіант реалізації педагогічних умов, коли впроваджувалися в комплексі всі три обґрунтовані педагогічні умови.

На наступному кроці було проаналізовано результати контрольного етапу педагогічного експерименту що вихідних рівнів сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності в експериментальних і контрольних групах. Динаміку рівнів сформованості когнітивного складника досліджуваної компетентності в учасників експерименту відображено в таблиці 3.47.

Таблиця 3.47

Динаміка рівнів сформованості *когнітивного* складника міжкультурної компетентності в учасників педагогічного експерименту

Шифри груп	Контингент	Рівні сформованості когнітивного складника														
		початковий					**достатній**					**оптимальний**				
		Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)	Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)	Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)
		осіб	%	осіб	%		осіб	%	осіб	%		осіб	%	осіб	%	
Е1.1	12	4	33,3	2	16,7	*-16,6*	6	50,0	6	50,0	*0*	2	16,7	4	33,3	*16,6*
Е2.1	10	3	30,0	2	20,0	*-10,0*	5	50,0	4	40,0	*-10,0*	2	20,0	4	40,0	*20,0*
К1	20	6	30,0	5	25,0	*-5,0*	10	50,0	11	55,0	*5,0*	4	20,0	4	20,0	*0*
Е1.2	13	4	30,8	3	23,0	*-7,8*	7	53,8	6	46,2	*-7,6*	2	15,4	4	30,8	*15,4*
Е2.2	11	3	27,3	2	18,2	*-9,1*	6	54,5	5	45,5	*-9,0*	2	18,2	4	36,3	*18,1*
К2	21	6	28,6	4	19,1	*-9,5*	11	52,4	12	57,1	*4,7*	4	19,0	5	23,8	*4,8*
Е1.3	14	4	28,6	2	14,3	*-14,3*	7	50,0	7	50,0	*0*	3	21,4	5	35,7	*14,3*
Е2.3	10	3	30,0	1	10,0	*-20,0*	5	50,0	4	40,0	*-10,0*	2	20,0	5	50,0	*30,0*
К3	20	6	30,0	4	20,0	*-10,0*	10	50,0	12	60,0	*10,0*	4	20,0	4	20,0	*0*

Дані таблиці 3.47 свідчать про суттєву від’ємну динаміку за початковим рівнем сформованості *когнітивного* складника міжкультурної компетентності в експериментальних групах. Причому ця динаміка подекуди перевищує динаміку в контрольних групах удвоє. Від’ємна або нульова динаміка відзначається в експериментальних групах і щодо достатнього рівня. Пояснюємо це тим, що в цих групах кількість студентів, які перейшли з достатнього на оптимальний рівень сформованості когнітивного складника, перевищує кількість тих, хто перейшов з

початкового на достатній. Отже, найсуттєвіша позитивна динаміка спостерігається в експериментальних групах щодо оптимального рівня сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності.

Натомість у контрольних групах приріст за оптимальним рівнем або нульовий, або суттєво менший за приріст в експериментальних групах.

Така різниця в показниках цілком зрозуміла, адже когнітивний складник досліджуваної компетентності передбачає, з-поміж іншого, наявність у майбутніх учителів хореографії знань теорії і методики міжкультурної освіти, знань про етнічне, мовне, культурне, конфесійне різноманіття населення України, знань основних рис культури різних народів, представники яких мешкають в Україні, знань особливостей невербальної комунікації різних народів тощо. А за умовами педагогічного експерименту вивчення спецкурсу «Міжкультурна компетентність хореографа», що й мало забезпечити набуття таких знань, передбачалося лише в експериментальних групах.

У контрольних групах теж спостерігається позитивна динаміка за достатнім і оптимальним рівнями, утім, вона помітно менша, ніж в експериментальних групах. Позитивна динаміка сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності в контрольних групах зумовлена тим, що студенти набувають елементарних знань про культурне різноманіття сучасного суспільства, особливості культур різних народів, їхній фольклор, традиційний костюм тощо у процесі вивчення різних дисциплін навчального плану підготовки майбутніх учителів хореографії: постановки народного сценічного танцю, методики роботи з народним танцювальним колективом, народного сценічного костюму тощо.

На контрольному етапі експерименту за допомогою критерію Пірсона χ^2 ще раз перевірялась нульова гіпотеза про те, що розподіл учасників експерименту на групи та категорії є незалежною величиною, тобто немає різниці між рівнем сформованості когнітивного складника за кількісними показниками в експериментальних і контрольних групах. Альтернативна гіпотеза: розподіл на категорії залежить від розподілу на групи, тобто є різниця між рівнем сформованості когнітивного складника за кількісними показниками в

експериментальних і контрольних групах на контрольному етапі експерименту. Розрахунок здійснювався за тією ж самою методикою, що була використана нами в обробці результатів на констатувальному етапі експерименту.

Динаміку рівнів сформованості когнітивного складника досліджуваної готовності в учасників експерименту за зведеними групами представлено в таблиці 3.48.

Таблиця 3.48

Динаміка рівнів сформованості *когнітивного* складника міжкультурної компетентності в учасників педагогічного експерименту (по зведених групах)

Шифри груп	Контингент	Рівні сформованості когнітивного складника													
		початковий					достатній					оптимальний				
		Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)	Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)	Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)
		осіб	%	осіб	%		осіб	%	осіб	%		осіб	%	осіб	%	
E_1	39	12	30,8	7	18,0	*-12,8*	20	51,3	19	48,7	*-2,6*	7	17,9	13	33,3	*15,4*
E_2	31	9	29,0	5	16,1	*-12,9*	16	51,6	13	42,0	*-9,6*	6	19,3	13	41,9	*22,6*
E	70	21	30,0	12	17,1	*-12,9*	36	51,4	32	45,7	*-5,7*	13	18,6	26	37,2	*18,6*
К	61	18	29,5	13	21,3	*-8,2*	31	50,8	35	57,4	*6,6*	12	19,7	13	21,3	*1,6*

Для розрахунку $\chi^2_{емп}$ для когнітивного складника була складена таблиця 3.49.

Таблиця 3.49

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для когнітивного складника на контрольному етапі педагогічного експерименту

Рівні сформованості когнітивного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	37,2	21,3	15,9	252,81	11,869
Достатній	45,7	57,4	-11,7	136,89	2,384
Початковий	17,1	21,3	-4,2	17,64	0,828
Сума	**100**	**100**	**-**	**-**	**15,081**

З таблиці випливає: $\chi^2_{емп} = 15{,}081$. За таблицями критичних значень критерію χ^2 з рівнем значущості $\alpha = 0{,}05$ знаходимо $\chi^2_{кр} = 6{,}0$. $\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$

(15,081 > 6,0), тобто нульову гіпотезу про відсутність залежності в розподілах груп необхідно відхилити. Отже, можна зробити висновок, що треба прийняти альтернативну гіпотезу про наявність залежності у розподілах груп, наведених у таблиці, тобто рівень когнітивного складника досліджуваної компетентності в експериментальних і контрольних групах на контрольному етапі експерименту різний. Таким чином, очікуваний результат підтвердився, що свідчить про дієвість обґрунтованих педагогічних умов для формування в майбутніх учителів хореографії її когнітивного складника міжкультурної компетентності.

Для наочності подамо результати вимірювань рівнів сформованості когнітивного складника на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту у вигляді діаграми.

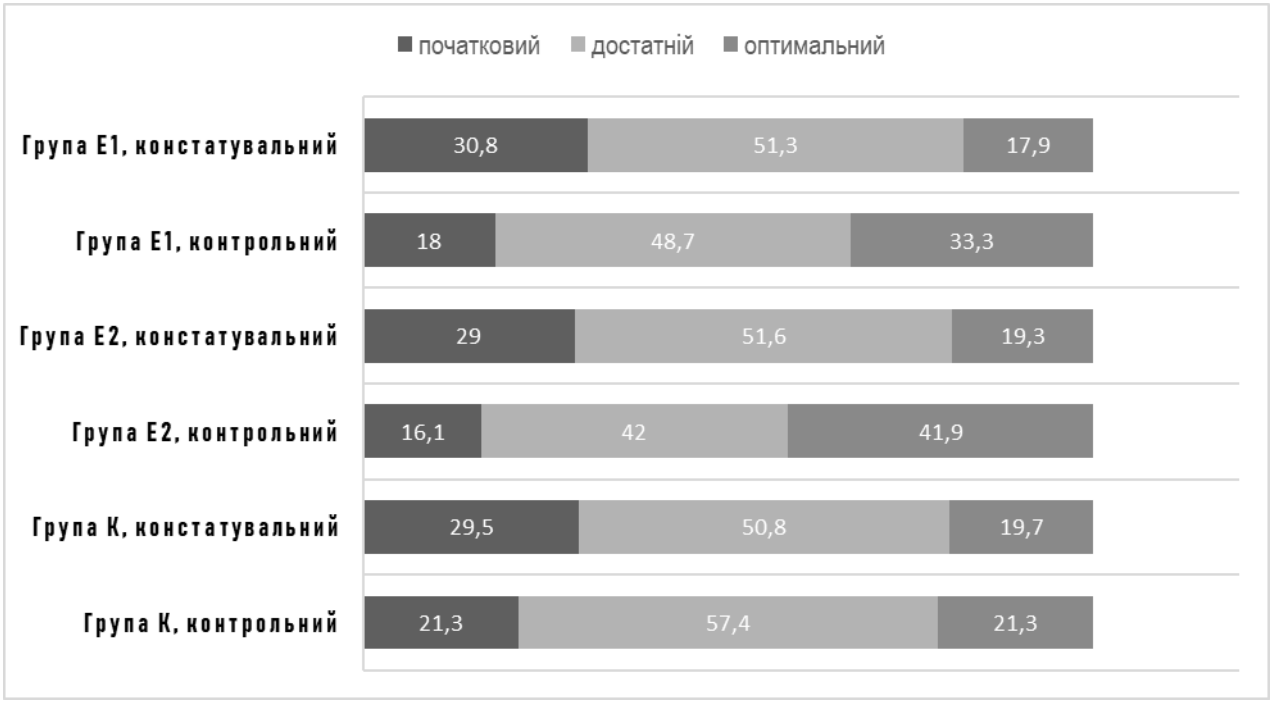

Рис. 3.5. Розподіл учасників експерименту за рівнями сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності

Динаміку рівнів сформованості в учасників експерименту когнітивного складника міжкультурної компетентності відображено на рис. 3.5.

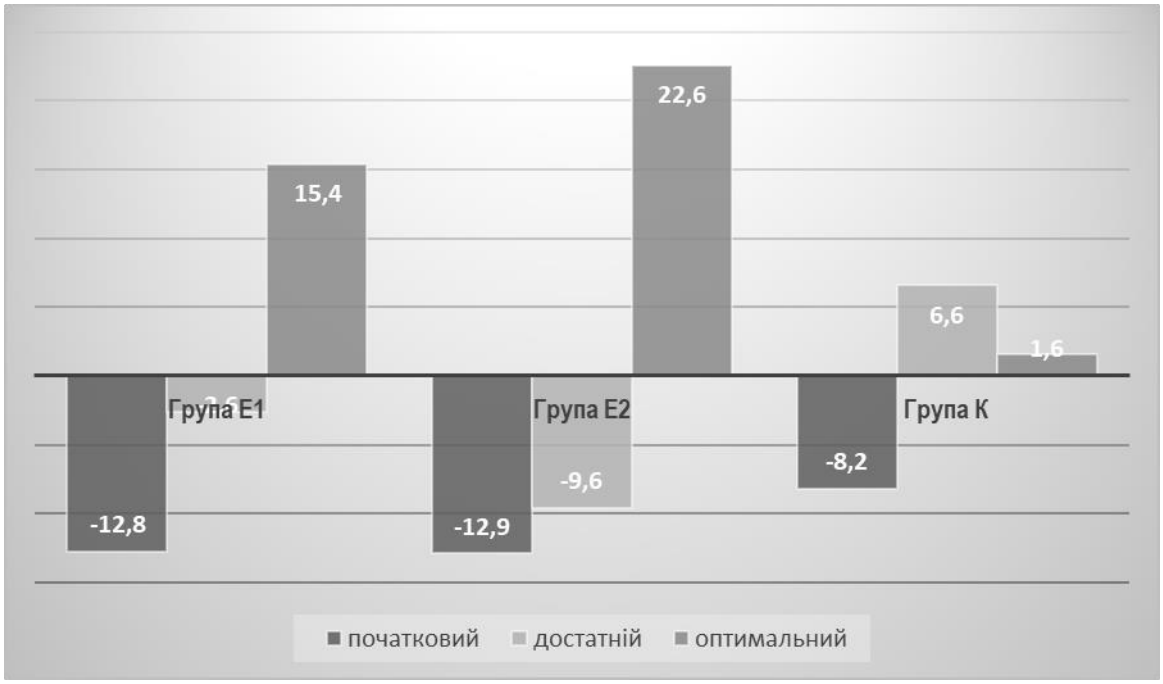

Рис. 3.6. Динаміка рівнів сформованості в учасників педагогічного експерименту когнітивного складника міжкультурної компетентності

На діаграмі (рис. 3.6) бачимо: 1) ширший діапазон динаміки рівнів сформованості когнітивного складника досліджуваної компетентності в експериментальних групах, порівняно з контрольною групою; 2) суттєвішу позитивну динаміку рівнів сформованості когнітивного складника в експериментальній групі E_2 порівняно з групою E_1. Так, в експериментальних групах:

– І варіант реалізації педагогічних умов зумовив приріст за оптимальним рівнем сформованості когнітивного складника на 15,4 %;

– ІІ варіант реалізації педагогічних умов забезпечив приріст за оптимальним рівнем названого складника на 22,6 %;

При цьому в контрольній групі зростання достатнього та оптимального рівнів сформованості когнітивного складника досліджуваної компетентності (6,6 % і 1,6 % відповідно) знаходиться в межах статистичної похибки, яка для сукупної вибірки контрольних груп становить 9,21 %.

Отже, маємо всі підстави стверджувати, що найбільш дієвим щодо формування когнітивного складника міжкультурної компетентності майбутніх

учителів хореографії виявився другий варіант реалізації, коли впроваджувалися в комплексі всі три обґрунтовані педагогічні умови.

Убачаємо доцільним також порівняти між собою результати експериментальних груп на контрольному етапі педагогічного експерименту, аби з'ясувати, який варіант реалізації обґрунтованих педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії виявився дієвішим для когнітивного складника. Результати зведених експериментальних груп, отримані на контрольному етапі педагогічного експерименту, вносимо до таблиці (табл. 3.50).

Таблиця 3.50

Розподіл учасників зведених експериментальних груп E_1 та E_2 за рівнями сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності на контрольному етапі

Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
		к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
E_1	39	7	18,0	19	48,7	13	33,3
E_2	31	5	16,1	13	42,0	13	41,9

Таблиця 3.51

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для когнітивного складника у зведених експериментальних групах E_1 та E_2 на контрольному етапі педагогічного експерименту

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	33,3	41,9	-8,6	73,96	1,756
Достатній	48,7	42,0	6,7	44,89	1,069
Початковий	18,0	16,1	1,9	3,61	0,224
Сума	**100**	**100**	–	–	3,049

Отже $\chi^2_{емп} = 3{,}049$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (3,049 < 6,0), то приймаємо нульову гіпотезу про те, що експериментальні групи E_1 та $E_{.2}$ не відрізняються між собою. Таким чином, проведений педагогічний експеримент не довів переваг якогось одного варіанту

реалізації педагогічних умов формування міжкультурної компетентності щодо її когнітивного складника.

Для наочності відобразимо результати контрольного етапу педагогічного експерименту щодо рівнів сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності в учасників експериментальних груп у вигляді діаграми (рис. 3.7).

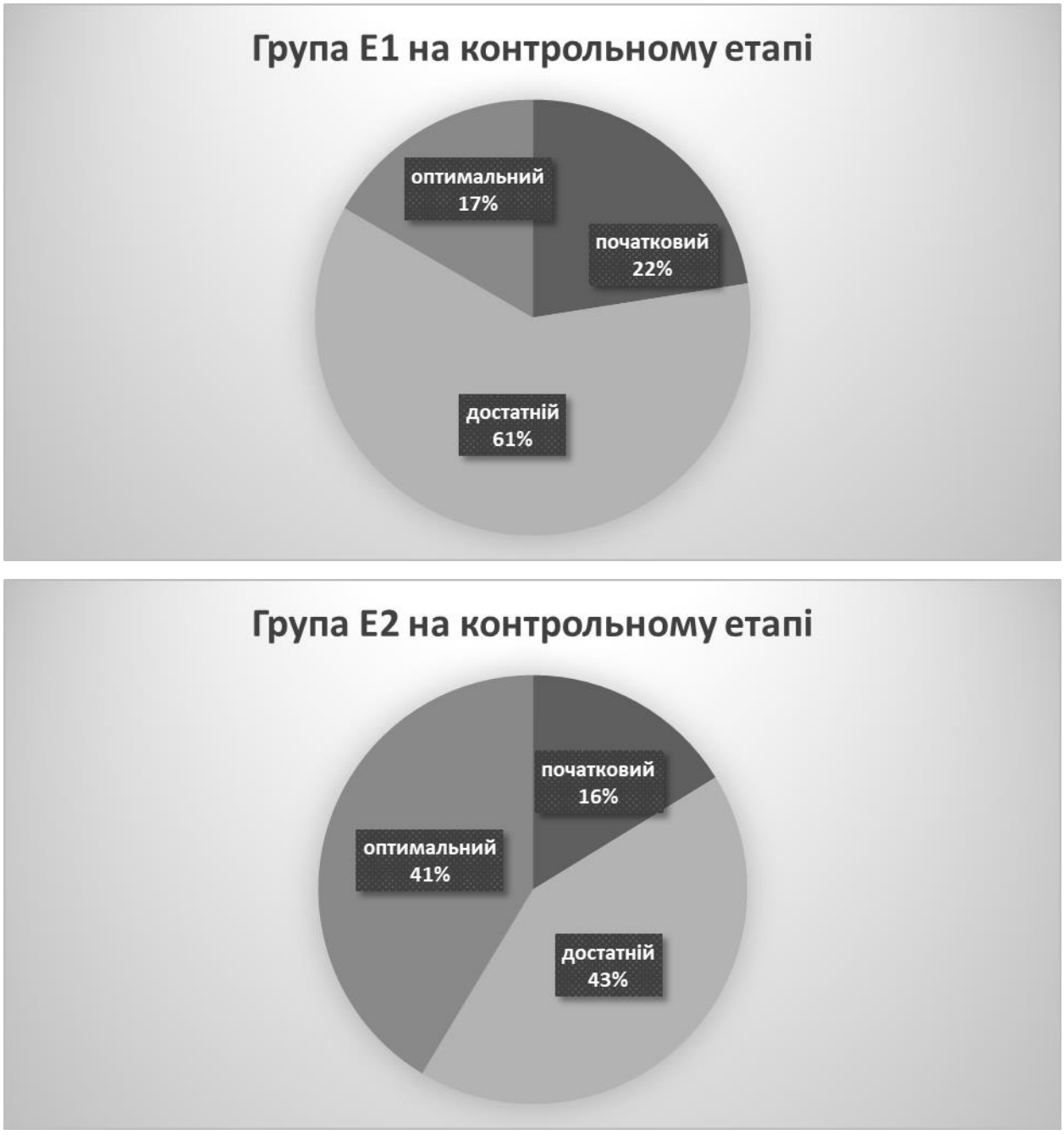

Рис. 3.7. Рівні сформованості когнітивного складника міжкультурної компетентності в експериментальних групах на контрольному етапі

Отже, результати контрольного етапу педагогічного експерименту дають всі підстави стверджувати, що обґрунтовані педагогічні умови є дієвим щодо

формування когнітивного складника міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії.

На наступному кроці було проаналізовано результати контрольного етапу педагогічного експерименту що вихідних рівнів сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності в експериментальних і контрольних групах. Динаміку рівнів сформованості когнітивного складника досліджуваної компетентності в учасників експерименту відображено в таблиці 3.52.

Таблиця 3.52

Динаміка рівнів сформованості *процесуального* складника міжкультурної компетентності в учасників педагогічного експерименту

Шифри груп	Контингент	Рівні сформованості процесуального складника														
		початковий					**достатній**					**оптимальний**				
		Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)	Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)	Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)
		осіб	%	осіб	%		осіб	%	осіб	%		осіб	%	осіб	%	
Е1.1	12	4	33,3	3	25,0	*-8,3*	6	50,0	6	50,0	*0*	2	16,7	3	25,0	*8,3*
Е2.1	10	4	40,0	2	20,0	*-20,0*	4	40,0	4	40,0	*0*	2	20,0	4	40,0	*20,0*
К1	20	8	40,0	6	30,0	*-10,0*	9	45,0	11	55,0	*10,0*	3	15,0	3	15,0	*0*
Е1.2	13	6	46,1	3	23,0	*-23,1*	5	38,5	5	38,5	*0*	2	15,4	5	38,5	*23,1*
Е2.2	11	4	36,3	2	18,2	*-18,1*	5	45,5	4	36,3	*-9,2*	2	18,2	5	45,5	*27,3*
К2	21	9	42,8	7	33,3	*-9,5*	9	42,9	10	47,6	*4,8*	3	14,3	4	19,0	*4,7*
Е1.3	14	6	42,8	4	28,6	*-14,2*	6	42,9	6	42,9	*0*	2	14,3	4	28,6	*14,3*
Е2.3	10	4	40,0	2	20,0	*-20,0*	5	50,0	4	40,0	*-10,0*	1	10,0	4	40,0	*30,0*
К3	20	9	45,0	6	30,0	*-15,0*	8	40,0	11	55,0	*15,0*	3	15,0	3	15,0	*0*

Розміщені в таблиці 3.52 дані свідчать про суттєву позитивну динаміку за оптимальним рівнем сформованості *процесуального* складника міжкультурної компетентності в експериментальних групах. Від'ємна динаміка, яку можемо спостерігати в цих групах за достатнім рівнем, пов'язана з активним переходом чималої кількості студентів-учасників педагогічного експерименту з достатнього на оптимальний рівень. Причому ця кількість перевищує кількість тих, хто перейшов з початкового на достатній рівень сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності.

Показово, що ця динаміка суттєво перевищує позитивну динаміку в контрольних групах. Така різниця в показниках пояснюється тим, що діяльнісний

складник міжкультурної компетентності передбачає наявність у майбутніх учителів хореографії умінь працювати з багатокультурним контингентом учнів, індивідуально працювати з учнями – представниками різних народів, а також співпрацювати з культурно різноманітним соціальним оточенням. Утім, за умовами педагогічного експерименту цілеспрямоване набуття таких умінь передбачалося лише в експериментальних групах.

В експериментальних групах на контрольному етапі експерименту прояви початкового рівня зменшилися на 9–20 % у різні роки.

У контрольних групах теж спостерігається зменшення кількості студентів з початковим рівнем сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності, утім, позитивна динаміка за оптимальним рівнем помітно менша, ніж в експериментальних групах. Формування у студентів контрольних груп перелічених вище умінь, що забезпечують виконання професійних функцій учителя хореографії в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства, зумовлене тим, що вони набувають базових педагогічних умінь і, за умови наявності професійно значущих особистісних якостей і властивостей, що співвідносяться з особистісно-афективним складником міжкультурної компетентності, здатні досить продуктивно виконувати професійні функції в роботі з багатокультурним контингентом учнів та культурно різноманітним соціальним оточенням.

На контрольному етапі експерименту за допомогою критерію Пірсона χ^2 ще раз перевірялась нульова гіпотеза про те, що розподіл учасників експерименту на групи та категорії є незалежною величиною, тобто немає різниці між рівнем сформованості процесуального складника за кількісними показниками в експериментальних і контрольних групах. Альтернативна гіпотеза: розподіл на категорії залежить від розподілу на групи, тобто є різниця між рівнем сформованості діяльнісного складника за кількісними показниками в експериментальних і контрольних групах на контрольному етапі експерименту. Розрахунок здійснювався за тією ж самою методикою, що була використана нами в обробці результатів на констатувальному етапі експерименту.

Динаміку рівнів сформованості процесуального складника досліджуваної готовності в учасників експерименту за зведеними групами представлено в таблиці 3.53.

Таблиця 3.53

Динаміка рівнів сформованості *процесуального* складника міжкультурної компетентності в учасників педагогічного експерименту (по зведених групах)

Шифри груп	Контингент	Рівні сформованості процесуального складника														
		початковий					достатній					оптимальний				
		Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)	Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)	Констат. етап		Контр. етап		динаміка (%)
		осіб	%	осіб	%		осіб	%	осіб	%		осіб	%	осіб	%	
E_1	39	16	41,0	10	25,6	*-15,4*	17	43,6	17	43,6	*0*	6	15,4	12	30,8	*15,4*
E_2	31	12	38,7	6	19,4	*-19,3*	14	45,2	12	38,7	*-6,5*	5	16,1	13	41,9	*25,8*
E	70	28	40,0	16	22,9	*-17,1*	31	44,3	29	41,4	*-2,9*	11	15,7	25	35,7	*20,0*
K	61	26	42,6	19	31,1	*-11,5*	26	42,6	32	52,5	*9,9*	9	14,8	10	16,4	*1,6*

Для розрахунку $\chi^2_{емп}$ для процесуально-діяльнісного складника була складена таблиця 3.54.

Таблиця 3.54

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для процесуального складника на контрольному етапі педагогічного експерименту

Рівні сформованості процесуально-діяльнісного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Початковий	22,9	31,1	-8,2	67,24	2,162
Достатній	41,4	52,5	-11,1	123,21	2,364
Оптимальний	35,7	16,4	19,3	372,49	22,712
Сума	**100**	**100**	–	–	**27,238**

З таблиці випливає: $\chi^2_{емп} = 27{,}238$. За таблицями критичних значень критерію χ^2 з рівнем значущості $\alpha = 0{,}05$ знаходимо $\chi^2_{кр} = 6{,}0$. $\chi^2_{емп} > \chi^2_{кр}$ (27,238 > 6,0), тобто нульову гіпотезу про відсутність залежності в розподілах груп необхідно відхилити. Отже, можна зробити висновок, що треба прийняти альтернативну гіпотезу про наявність залежності у розподілах груп, наведених у

таблиці. Тобто рівень сформованості діяльнісного складника готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в умовах етнокультурного різноманіття сучасного суспільства в експериментальних і контрольних групах на контрольному етапі експерименту різний. Таким чином, очікуваний результат підтвердився, що свідчить про дієвість обґрунтованих педагогічних умов формування міжкультурної компетентності щодо її процесуального складника.

Для наочності відобразимо результати вимірювань рівнів сформованості процесуального складника на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту у вигляді діаграми (рис. 3.8).

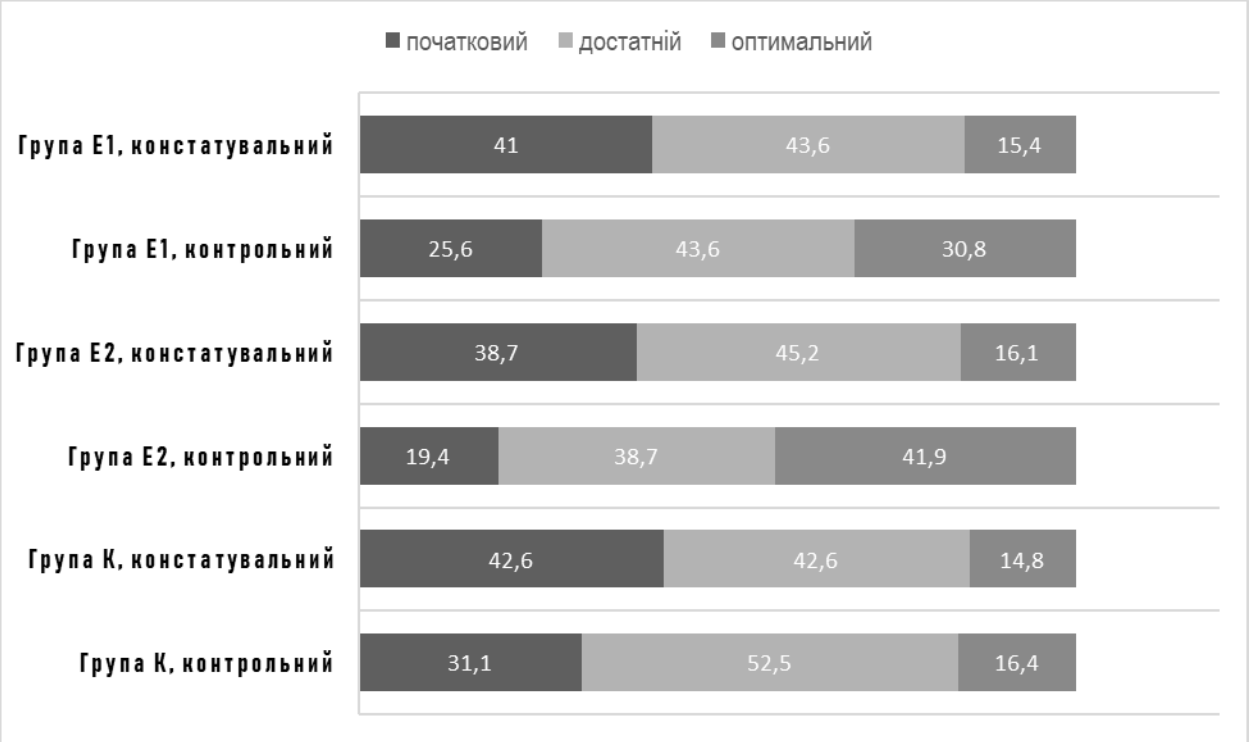

Рис. 3.8. Розподіл учасників експерименту за рівнями сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності

Динаміку рівнів сформованості в учасників експерименту поцесуального складника міжкультурної компетентності відображено на рис. 3.9.

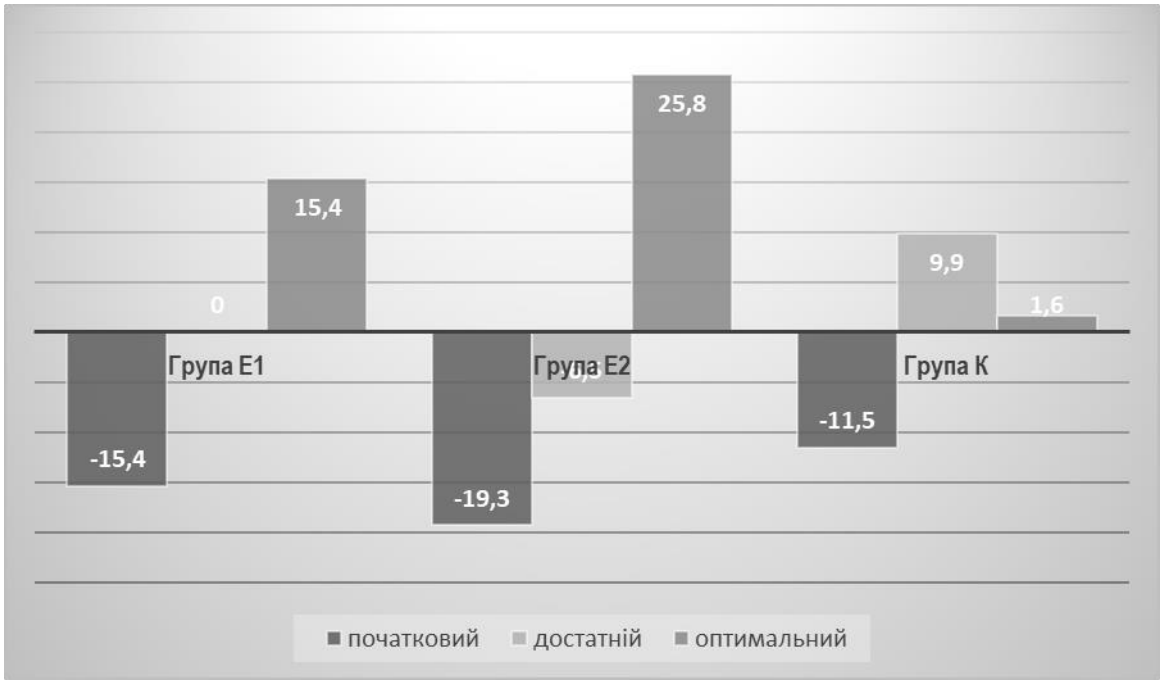

Рис. 3.9. Динаміка рівнів сформованості в учасників педагогічного експерименту процесуального складника міжкультурної компетентності

Діаграма на рис. 3.9 наочно демонструє: 1) ширший діапазон динаміки рівнів сформованості процесуального складника досліджуваної компетентності в експериментальних групах, порівняно з контрольною групою; 2) суттєвішу позитивну динаміку рівнів сформованості процесуального складника в експериментальній групі E_2 порівняно з групою E_1. Так, в експериментальних групах:

– І варіант реалізації педагогічних умов зумовив приріст за оптимальним рівнем сформованості когнітивного складника на 15,4 %;

– ІІ варіант реалізації педагогічних умов забезпечив приріст за оптимальним рівнем названого складника на 25,8 %;

При цьому в контрольній групі зростання оптимального рівня сформованості когнітивного складника досліджуваної компетентності на 1,6 % знаходиться в межах статистичної похибки, яка для сукупної вибірки контрольних груп становить 9,21 %.

Отже, маємо всі підстави стверджувати, що найбільш дієвим щодо формування процесуального складника міжкультурної компетентності майбутніх

учителів хореографії виявився другий варіант реалізації, коли впроваджувалися в комплексі всі три обґрунтовані педагогічні умови.

Убачаємо доцільним також порівняти між собою результати експериментальних груп на контрольному етапі педагогічного експерименту, аби з'ясувати, який варіант реалізації обґрунтованих педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії виявився дієвішим для процесуального складника. Результати зведених експериментальних груп, отримані на контрольному етапі педагогічного експерименту, вносимо до таблиці (табл. 3.55).

Таблиця 3.55

Розподіл учасників зведених експериментальних груп E_1 та E_2 за рівнями сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності на контрольному етапі

Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
		к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
E_1	39	10	25,6	17	43,6	12	30,8
E_2	31	5	19,4	12	38,7	13	41,9

Таблиця 3.56

Розрахунок значення $\chi^2_{емп}$ для процесуального складника у зведених експериментальних групах E_1 та E_2 на контрольному етапі педагогічного експерименту

Рівні сформованості особистісно-психологічного складника (категорії)	Емпірична частота n_i	Теоретична частота n_i'	$n_i - n_i'$	$(n_i - n_i')^2$	$(n_i - n_i')^2/n_i'$
Оптимальний	30,8	41,9	-11.1	123,21	2,940
Достатній	43,6	38,4	5,2	27,04	0,839
Початковий	25,6	19,4	6,2	38,44	1,981
Сума	**100**	**100**	–	–	**5,76**

Отже $\chi^2_{емп} = 5,76$.

Оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$ (5,76 < 6,0), то приймаємо нульову гіпотезу про те, що експериментальні групи E_1 та $E_{.2}$ не відрізняються між собою. Таким чином, проведений педагогічний експеримент не довів переваг якогось одного варіанту

реалізації педагогічних умов формування міжкультурної компетентності щодо її процесуального складника.

Для наочності відобразимо результати контрольного етапу педагогічного експерименту щодо рівнів сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності в учасників експериментальних груп у вигляді діаграми (рис. 3.10).

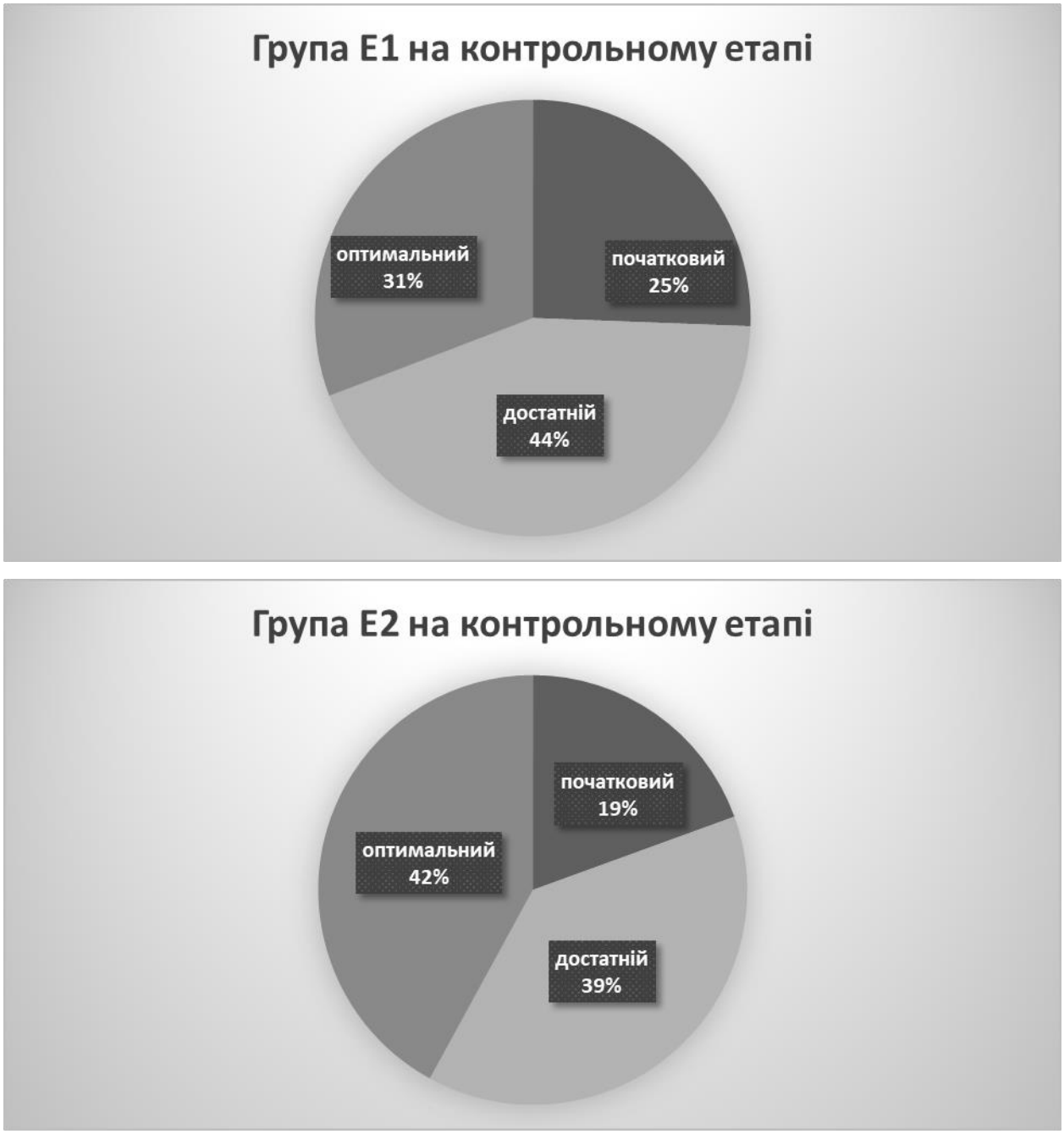

Рис. 3.10. Рівні сформованості процесуального складника міжкультурної компетентності в експериментальних групах на контрольному етапі

Отже, результати контрольного етапу педагогічного експерименту дають всі підстави стверджувати, що обґрунтовані педагогічні умови є дієвими щодо формування процесуального складника міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії.

Висновки до розділу 3

Експериментальна перевірка теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії передбачала два варіанти їх упровадження в освітній процес педагогічного університету. Перший варіант передбачав упровадження перших двох педагогічних умов:

1) розроблення інтегрованого міжкультурного і міждисциплінарного змісту освіти, що реалізується в аудиторній та позааудиторній навчально-пізнавальній, науково-дослідницькій, художньо-творчій діяльності, практичній підготовці майбутніх учителів хореографії;

2) застосування інтерактивних, ігрових, тренінгових та дослідницьких форм і методів роботи для забезпечення пріоритетності формування особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії.

У другому варіанті до цих двох додавалася третя педагогічна умова – активне використання потенціалу міжнародного контингенту студентів педагогічного університету, створення середовища міжкультурного спілкування для забезпечення майбутнім учителям хореографії можливості набуття досвіду спілкування з представниками різних культур.

Схарактеризовано три рівні сформованості складників міжкультурної компетентності: початковий (не задовольняє вимогам до професіоналізму вчителя), достатній (є мінімально допустимим для виконання функцій учителя хореографії), оптимальний (є найбільш бажаним).

На констатувальному етапі педагогічного експерименту за допомогою дібраних діагностичних методик було виміряно вхідний рівень сформованості в учасників експерименту особистісно-афективного, когнітивного і процесуального складників міжкультурної компетентності. Виявлено, що і в експериментальних, і в контрольних групах більшість учасників експерименту демонструють початковий рівень сформованості всіх складників досліджуваної компетентності, найменше – оптимальний рівень. При цьому розбіжності в рівнях сформованості складників міжкультурної компетентності між експериментальними і контрольними групами не є статистично значущими.

На формувальному етапі експерименту учасники експериментальних груп брали участь у варіативному впровадженні обґрунтованих педагогічних умов формування міжкультурної компетентності. В контрольних групах навчання відбувалося в стандартному режимі.

Обидва варіанти впровадження педагогічних умов передбачали на пропедевтичному етапі встановлення випереджувальних міжпредметних зв’язків, коли викладачі різних дисциплін за домовленістю акцентували увагу студентів на інформації, що закладала основи формування переважно когнітивного складника міжкультурної компетентності.

На активно-пізнавальному етапі студенти вивчали спецкурс «Міжкультурна компетентність учителя хореографії», а також, згідно з принципом подвійного входження елемента в загальну систему, міжкультурна проблематика була включена до змісту їх науково-дослідної діяльності, позааудиторної роботи і педагогічних практик. Тим самим здійснювалася робота з системного формування всіх складників міжкультурної компетентності.

Реалізація особистісно-діяльнісно підходу у формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії полягала у використанні різноманітних методів і прийомів навчально-пізнавальної діяльності, які сприяли розвиткові всіх складників міжкультурної компетентності, але насамперед особистісно-афективного складника. Так, були впроваджені елементи тренінгів

толерантності, ігрові прийоми, проектно-пошукові методи, робота з мультимедійним контентом тощо.

На етапі вдосконалення та творчої самореалізації учасники експериментальних груп мали змогу поглиблювати знання й розвивати набуті вміння в ході педагогічних практик, коли повністю самостійно виконували функції вихователя (літня організаційно-педагогічна практика в дитячих оздоровчих таборах) і вчителя хореографії або керівника дитячого хореографічного колективу (виробнича практика).

На додаток до зазначеного другий варіант реалізації обґрунтованих педагогічних умов давав змогу студентам уже починаючи з пропедевтичного етапу занурюватися в середовище міжкультурного спілкування, створене в університеті завдяки присутності в контингенті здобувачів освіти міжнародних студентів.

Результати контрольного етапу експерименту засвідчили суттєво вищі рівні сформованості складників міжкультурної компетентності в учасників експериментальних груп порівняно з контрольними групами [табл. 3.57].

Таблиця 3.57

Зміни рівнів сформованості складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії

Шифри груп	Контингент (осіб)	Рівні сформованості								
		початковий (%)			достатній (%)			оптимальний (%)		
		конст. етап	контр. етап	+/-	конст. етап	контр. етап	+/-	конст. етап	контр. етап	+/-
Особистісно-афективний складник										
E_1	39	59,0	30,8	-25,7	33,3	43,6	+10,3	7,7	25,6	+17,9
E_2	31	54,8	19,4	-35,4	35,5	48,4	+12,9	9,7	32,2	+22,5
К	61	54,1	44,3	-9,8	36,1	40,9	+4,8	9,8	14,8	+5,0
Когнітивний складник										
E_1	39	30,8	18,0	-12,8	51,3	48,7	-2,6	17,9	33,3	+15,4
E_2	31	29,0	16,1	-12,9	51,6	42,0	-9,6	19,3	41,9	+22,6
К	61	29,5	21,3	-8,2	50,8	57,4	+6,6	19,7	21,3	+1,6
Процесуальний складник										
E_1	39	41,0	25,6	-15,4	43,6	43,6	0	15,4	30,8	+15,4
E_2	31	38,7	19,4	-19,3	45,2	38,7	-6,5	16,1	41,9	+25,8
К	61	42,6	31,1	-11,5	42,6	52,5	+9,9	14,8	16,4	+1,6

При цьому результати груп, які брали участь у впровадженні повного комплексу обґрунтованих педагогічних умов, виявилися вищими, ніж у тих, хто брав участь у впровадженні лише двох педагогічних умов [табл. 3.58].

Таблиця 3.58

Розподіл учасників зведених експериментальних груп E_1 та E_2 за рівнями сформованості складників міжкультурної компетентності на контрольному етапі

Група	Контингент (осіб)	початковий		достатній		оптимальний	
		к-ть осіб	%	к-ть осіб	%	к-ть осіб	%
особистісно-афективний складник							
E_1	39	12	30,8	17	43,6	10	25,6
E_2	31	6	19,4	15	48,4	10	32,2
когнітивний складник							
E_1	39	7	18,0	19	48,7	13	33,3
E_2	31	5	16,1	13	42,0	13	41,9
поцесуальний складник							
E_1	39	10	25,6	17	43,6	12	30,8
E_2	31	5	19,4	12	38,7	13	41,9

На цих підставах робимо висновок про вирішальне значення можливостей для особистого спілкування, співпраці з представниками найрізноманітніших культур, які створює багатокультурний контингент студентів більшості педагогічних університетів України, а також цілеспрямованого створення у вишах середовища міжкультурного спілкування для формування в майбутніх учителів хореографії міжкультурної компетентності, зокрема, її особистісно-афективного складника.

Основні матеріали розділу відображено в публікаціях: 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 202, 204, 205, 206, 207, 208.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретичного пошуку та експериментальної роботи дозволяє зробити такі **висновки**.

1. Розкрито на основі узагальнення численних підходів суть міжкультурної компетентності майбутніх педагогів, яку розглянуто як *динамічне інтегративне особистісно-професійне новоутворення, результат професійної підготовки, що забезпечує вчителеві здатність до ефективної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства та освітнього середовища*.

Виокремлено у структурі досліджуваної компетентності три складники: особистісно-афективний (професійно значущі особистісні якості і властивості, що спрямовують майбутнього педагога на ефективну комунікацію і плідну співпрацю з представниками різних культур), когнітивний (професійні педагогічні, фахові, а також специфічні міжкультурні знання, що будуть покладені в основу професійної діяльності в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства й освітнього середовища закладів освіти), процесуальний (фахові та педагогічні вміння, досвід спілкування і співпраці з представниками різних культур, врахування в професійній діяльності особливостей багатокультурного контингенту учнів).

Схарактеризовано особливості змісту міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії, що зумовлюються особливостями їх професійної діяльності: учитель хореографії має справу з синтетичним за природою мистецтвом танцю і здійснює свої освітні функції в процесі хореографічної діяльності та виражальними засобами хореографічного мистецтва, переважно невербальними.

Зроблено на цій основі висновок, що зміст когнітивного складника міжкультурної компетентності вчителя хореографії має містити, з-поміж іншого, комплекс відомостей про особливості невербального спілкування в різних культурах.

2. Уточнено критерії сформованості складників досліджуваної компетентності. Для особистісно-афективного складника це міжкультурна толерантність, зацікавленість у пізнанні різних культур, прагнення до рівноправної співпраці з представниками різних культур, сприйняття ситуацій, які виникають у процесі міжкультурної взаємодії, як особистісно значущих. Для когнітивного складника критеріями визначено: знання теоретичних основ і методики міжкультурної освіти, знання про етнічне, мовне, культурне, конфесійне різноманіття населення України і основні риси культури народів, представники яких мешкають в Україні, знання особливостей народної хореографії і невербальної комунікації, традиційного костюму різних народів, а також особливостей різних стилів сучасного танцю. Для процесуального складника критеріями обрано уміння провадити хореографічну роботу з багатокультурним дитячим колективом, індивідуально працювати з дітьми – представниками різних культур, співпрацювати з багатокультурним соціальним довкіллям, колегами – представниками різних культур.

Схарактеризовано три рівні сформованості складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії: 1) початковий, що не є припустимим для професійної діяльності; 2) достатній, який є мінімально допустимим для професійної діяльності; та 3) оптимальний, що є найбільш бажаним для професійної діяльності сучасного вчителя хореографії.

3. Теоретично обґрунтовано на основі обраних *підходів* (системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, особистісно-діяльнісного, середовищного, міжкультурного) та *принципів* (системності й цілісності, науковості, зв'язку теорії і практики, систематичності й послідовності, подвійного входження компонентів у загальну систему) *педагогічні умови* формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету:

1) розроблення інтегрованого міжкультурного і міждисциплінарного змісту освіти, що реалізується в аудиторній та позааудиторній навчально-пізнавальній,

науково-дослідницькій, художньо-творчій діяльності, практичній підготовці майбутніх учителів хореографії;

2) застосування інтерактивних, тренінгових, ігрових та дослідницьких форм і методів роботи для забезпечення пріоритетності формування особистісно-афективного складника міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії;

3) активне використання потенціалу міжнародного контингенту студентів педагогічного університету, створення середовища міжкультурного спілкування для забезпечення майбутнім учителям хореографії можливості набуття досвіду спілкування з представниками різних культур.

Розроблено з метою експериментальної перевірки обґрунтованих педагогічних умов два варіанти їх упровадження в освітній процес педагогічного університету. Перший варіант передбачав запровадження першої і другої педагогічних умов, у другому варіанті до них додавалася третя умова.

Процес формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету представлено у вигляді моделі, яка містить *концептуально-цільовий* (мета, підходи принципи), *організаційно-змістовий* (педагогічні умови та етапи), *діагностичний* (складники, критерії та рівні їх сформованості, діагностичний інструментарій) блоки.

4. Експериментально перевірено у ході варіативного експерименту обґрунтовані педагогічні умови. Аналіз результатів експериментального дослідження засвідчив дієвість виявлених педагогічних умов та уможливив висновок, що найбільш ефективною є комплексна реалізація одночасно всіх трьох педагогічних умов.

Виявлено на основі зіставлення отриманих на контрольному етапі педагогічного експерименту результатів, їх кількісного та якісного аналізу, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії сприяла суттєвим статистично значущим позитивним змінам у рівнях сформованості складників досліджуваної компетентності.

Виявлено високу дієвість інноваційних методів навчально-пізнавальної роботи, а саме: інтерактивно-ігрових з елементами тренінгу толерантності, широкого залучення мультимедійних ресурсів, пошукових методів, як-от «розшифрування відеозаписів».

Модифіковано з метою наближення до специфіки професійної підготовки майбутніх учителів хореографії та впроваджено в освітній процес оновлену інтерактивну методику «Жива Бібліотека».

Таким чином, вирішення завдань дослідження зумовило досягнення його мети: науково обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів вирішення проблеми формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії. До перспективних напрямів подальших досліджень відносимо розробку більш точного й гнучкого діагностичного інструментарію для вимірювання рівнів сформованості складників досліджуваної компетентності, розробку та апробацію різноманітних форм і методів навчально-виховної роботи міжкультурної спрямованості, пошук шляхів поглиблення співпраці закладу педагогічної освіти та громадських організацій національних меншин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексашенкова И. В. Поликультурное образование в контексте мирового опыта. *Вестник НовГУ*. 2005. № 31.С. 22–26.
2. Андрощук Л. Впровадження педагогічної моделі формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії як творчий процес. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 7. С. 15-21.
3. Андрощук Л. М. Підготовка майбутнього вчителя хореографії в системі хореографічно-педагогічної освіти в контексті участі випускової кафедри в комплексному науковому проекті. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2017. № 2. С. 123–127.
4. Андрощук Л. М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ : Ін-т вищої освіти АПН України. 22 с.
5. Ансамбль П. П. Вирского (Украина) – Гопак (22.12.2011) URL: https://youtu.be/DvZh6VGMkgo
6. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Артюхина АЛександра Ивановна. Волгоград, 2007. 40 с.
7. Атрощенко Т. О. Теоретичні основи процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців: зарубіжний досвід. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робот*а». 2016. Вип. 2 (39). С. 11–14.
8. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України : Аналітичний огляд та рекомендації / за ред. О. Гриценка. Київ : УЦКД, 2001.

9. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер.: А. М. Богуш; авт. кол-в: Бєлєнька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В. та ін. Київ, 2012. 26 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf
10. Бахов І. С., Чернуха Н. М. Методологічні основи сучасної полікультурної освіти. Трипільська цивілізація. 2012. №. 8 (11). С. 37-40.
11. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики : монографія. Львів : ПАІС, 2010. 336 с.
12. Бережна С. Полікультурне суспільство та історичні освітні конструкти. *Світогляд – Філософія – Релігія : зб. наук. пр*. Суми : ДВНЗ "УАБС НБУ", 2011. № 1(1). С. 196–203.
13. Бессарабова И. С. Мультикультурное образование в США: подходы к определению. *Сибирский педагогический журнал*. 2008. № 3. С. 255–265.
14. Біла книга з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності й гідності» : Затверджена міністрами закордонних справ країн-членів Ради Європи на 118-й сесії Комітету міністрів (Страсбург, 7 травня 2008 року) / Рада Європи; Міністерство культури і туризму України [переклад]. Страсбург : Вид-во Ради Європи, 2010. 48 с.
15. Білик О. Соціалізація іноземних студентів у соціокультурному просторі інформаційного суспільства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. С. 439–450.
16. Білик О. М. Центр міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів як складова освітньо-культурного середовища їх соціалізації. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 18–25.
17. Богданова Н. Соціокультурне середовище як визначальний фактор формування культури життєтворчості особистості. *Вісник інституту розвитку дитини. Серія "Філософія. Педагогіка. Психологія"*. 2011. Вип. 15. С. 26–31.

18. Богус М. Б. Поликультурное образование в контексте мирового опыта. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2006. № 2. С. 83–84.
19. Болдирєв А. А. Світові тенденції розвитку хореографічного мистецтва. *Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Умань, 23–24 травня 2014 р.)* / ред. кол. : О. В. Дудник, Л. М. Андрощук. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. С. 20–23.
20. Брайтон К. Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции / пер. с англ. Н. С. Руденко. *Педагогическое образование в России*. 2013. № 1. С. 207–214.
21. Браславски С. Развитие ключевых компетенций в образовании: некоторые уроки из международного опыта. URL : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/cops/russian/IBE_Competences.pdf
22. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. Вип. 1–2. С. 11–18.
23. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 67–72.
24. Буденко Т. Будущее образования: уроки неопределённости : Тезисы сессии Всемирного экономического форума в Давосе / ЛІГАБізнесІнформ Информационное агентство. URL : http://biz.liga.net/upskill/all/stati/3225018-budushchee-obrazovaniya-uroki-neopredelennosti.htm
25. Бурля О. А. Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання : автореф. дис … канд. пед. наук : спец. 13.00.06 – теорія, методика і організація культурно-просвітницької діяльності / Бурля Олена Анатоліївна; Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. Київ, 2004. 18 с.

26. Вайнола Р., Чжан Сяосін. Формування етнічної толерантності студентської молоді в системі виховної роботи вищого навчального закладу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобицький державний пед. ун-т імені Івана Франка. 2016. № 15. С. 271−276.
27. Варецька О. Місце соціальної компетентності в структурі ключових компетентностей вчителя початкової школи. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Сер. : Педагогіка*. 2014. Вип. 3. С. 106–116.
28. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2009. 1736 с.
29. Вивчення світового досвіду підтримки меншинних культур та подолання колоніальної спадщини в культурній сфері / Кушнарьова М. Б., Гриценко О. А., Рябчук М. Ю., Гончаренко Н. К. Туризм Гуцульщини. URL : http://tur.kosiv.info/tourism-and-culture/216-вивчення-світового-досвіду-підтримки-меншинних-культур-та-подолання-колоніальної-спадщини-в-культурній-сфері.html
30. Від співпраці до примирення : посібник для лідерів громадянського суспільства / під заг. ред. О. К. Смірнова ; автори-упорядники: М. А. Араджіоні, І. В. Брунова-Калісецька, А. І. Гусєв, І. Г. Терещенко. Київ : Золоті ворота, 2015. 207 с.
31. Волкова Ю. І. Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Волкова Юлія Ігорівна; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.
32. Володарская И. А., Митина А. Н. Проблема целей обучения в современной высшей школе и пути её решения в социалистической педагогике. *Современная высшая школа*. 1988. № 2. С. 143–150.

33. Волошина Л. Особливості підготовки фахівців-хореографів. *Вісник Львівського університету. Серія: Мистецтво*. 2014. Вип. 14. С. 267-273.
34. Всесвітня доповідь з освіти для всіх / ЮНЕСКО. URL : https://ru.unesco.org/gem-report/allreports
35. Вступ.ОСВІТА.UA. URL: https://vstup.osvita.ua/spec/1-520-2/0-0-1473-0-0-0/
36. ГААНТ имени Игоря Моисеева. Танец Аргентинских пастухов "Гаучо". URL : https://youtu.be/FRDlBQcBiwA
37. Гаврілова Л. Г. Науково-методологічні підходи до аналізу професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2015. Вип. 2. С. 7–16.
38. Гаврілова Л., В. Федоришин. Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами комп'ютерних технологій у теорії вітчизняної музичної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2017. Вип. 5(1). С. 213–225.
39. Гаврілова Л. Г. Професійна компетентність майбутніх учителів музики як педагогічний феномен. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 2. С. 71–82.
40. Гараева М. В. Формирование межкультурной компетенции профильных специалистов в современных российских вузах : дис. … канд. социол. наук : спец. 22.00.06 – социология культуры, духовной жизни / Гараева Марина Викторовна. Ростов-на-Дону, 2006. 161 с.
41. Герасимова И. Г. Структура межкультурной компетенции. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2008. № 67. С. 59–62.
42. Гестеланд Р. Кросс-культурное поведение в бизнесе : Маркетинговые исследования, ведение переговоров, поиски источников поставок и рынков сбыта, менеджмент в различных культурах / Пер. с англ. Днепропетровск : Баланс-Клуб, 2003. 288 с.

43. Годовський В., Арабська В. Теорія і методика роботи з дитячим хореографічним колективом : метод. рекомендації, лекції, навч. програма. Рівне : РДГУ, 2000. 76 с.
44. Голдрич О., Хитряк С. Музична хрестоматія для уроків народно-сценічного танцю. Львів : Край, 2003. 232 с.
45. Голик Л. А. Поликультурное образование в современной Украине. Опыт и перспективы развития содержания образования в XXI веке: Беларусь, Молдова, Россия и Украина : Итоговый отчёт регионального семинара. Минск, Республика Беларусь, 22–23 июня 2003 г. / UNESCO; International Bureau of Education. С. 47–51. URL : https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_7e95df11-530a-4e16-bb07-eafe0f440cb2?_=147206mulb.pdf
46. Гончаренко Л. А. Полікультурна освіченість педагога: теорія і практика. Херсон : РІПО, 2009. 136 с.
47. Гончаренко Ю. В. Естетичне виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – теорія та методика виховання / Гончаренко Юлія Володимирівна; Східноукр. нац. ун-т імені Володимира Даля. Луганськ, 2009. 20 с.
48. Гопак 1910 рік. URL: https://youtu.be/d_2f4SsDkNo
49. Гопак 1931 рік. URL: https://youtu.be/_TO1U47l_kE
50. Гопак 1938 рік. URL: https://youtu.be/zXjxZG2Jmdg
51. Гопак 1953 рік. URL: https://youtu.be/2l-NOI5P4bQ
52. Гопак 1964 рік. URL: https://youtu.be/q4Z4xswmIw0
53. Гопак танцюють японці. URL: https://youtu.be/hr_Yd_ZWRZE
54. Гопак (Украинули) / Грузинский ансамбль Сухишвили. URL: https://youtu.be/qh7fsV3R8Jc
55. Грива О. А. Толерантність освіти як передумова толерантного суспільства. *Мультиверсум. Філософський альманах : зб. наук. пр*. 2007. Вип. 66. С. 3–11.

56. Гриффин П. Навыки и компетенции XXI века. *Startup News*. URL : http://clc.am/J7q97w

57. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Гуренко Ольга Іванівна. Харків, 2005. 20 с.

58. Гущина Т. Н. Педагогическая сущность феномена "образовательная среда": по материалам исследования. *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana)*. 2011. № 4. С. 187–190.

59. Данишенко О. С. Міжкультурна компетентність як вимога часу в європейському вимірі державного управління. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2014. № 6. URL : http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=939

60. Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии или убеждений : Резолюция 36/55 Генеральной Ассамблеи ООН. 25 ноября 1981 г. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_284

61. Декларация о расе и расовых предрассудках / ЮНЕСКО. Париж, 27.11.1978 г. URL : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_906

62. Декларація про права осіб, що належать до національних чи етнічних, релігійних та мовних меншин : Прийнято резолюцією 47/135 Генеральної Асамблеї ООН від 18 грудня 1992 року. URL : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_318

63. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / КМУ. *Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1392*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п

64. Державний стандарт початкової освіти : Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL:

http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний%20стандарт%20початкової%20освіти.pdf

65. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. Москва : Народное образование, 1999. 106 с.
66. Довгополова Я. В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка / Довгополова Яна Володимирівна; ХНУ імені В. Н. Каразіна. Харків, 2007. 206 с.
67. Довгострокова стратегія розвитку української культури – стратегія реформ. *Про схвалення Довгострокової стратегії розвитку української культури – стратегії реформ : Розпорядження КМУ від 1 лютого 2016 р. № 119-р.* / Кабінет Міністрів України. URL : https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/119-2016-р
68. Дука М., Повалій Т. Цілі та зміст навчання майбутніх хореографів професійно спрямованого англомовного монологічного мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 7. (81). С. 185–196.
69. Европейская культурная конвенция : Париж, 19.12.1954 г. / Совет Европы. URL : https://www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018
70. Европейская рамочная конвенция о приграничном сотрудничестве территориальных сообществ и властей : Мадрид, 21.05.1980 г. / Совет Европы. URL : https://www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/106
71. Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств : Страсбург, 05.11.1992 г. / Совет Европы. URL : https://www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148
72. Елизарова Г. В. О природе социокультурной компетенции. *Studia Linguistica: Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы*. Санкт-Петербург : Тригон, 1999. С. 274–281.

73. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 – социальная психология. Л. : ЛГУ, 1991. 38 с.

74. Євтух В. Міжкультурний діалог: ефективний конструкт інтегративного розвитку поліетнічних суспільств. *Політичний менеджмент*. 2009. № 4. С. 14–27.

75. Євтух В. Рамкова конвенція про захист прав національних меншин. *Політична енциклопедія* / Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. Київ : Парламентське видавництво, 2011. С. 623.

76. Желанова В. В. Динаміка середовищеутворення у технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 4. С. 27–32.

77. Завгородня Є. Є. Організаційно-педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх хореографів. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 3. С. 143–147.

78. Загальна декларація прав людини : Прийнята і проголошена Резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015

79. Заключительная декларация Конференции "Интеграция и участие иностранцев в городах Европы", 15–16 сентября 2003 года, Штутгарт, столица земли Баден-Вюртемберг, Германия. URL : https://rm.coe.int/1680719b97

80. Захарова А. М. Межкультурная компетентность в контексте глобализации. *Гуманитарные научные исследования*. 2012. № 10. URL: http://human.snauka.ru/2012/10/1816

81. Збірка документів Ради Європи, ратифікованих Україною / Бюро інформації Ради Європи в Україні. Київ : Фенікс, 2006. 494 с.

82. Івашко О., Когут С. Полікультурна освіта на Україні: вибрані проблеми термінології. *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria: Pedagogika*. 2012. Т. XXI. С. 133–145.

83. Ізраїльський культурний центр ХНПУ імені Г. С. Сковороди. URL: http://hnpu.edu.ua/uk/division/izrayilskyy-kulturnyy-centr

84. Інтеркультурне виховання дітей та молоді засобами музичного мистецтва : колективна монографія ; 2-ге вид., перероб. і доповн. / [за заг. ред. Г. Ю. Ніколаї]. Суми : ВВП "Мрія", 2015. 218 с.

85. Іранський культурний центр ХНПУ імені Г. С. Сковороди. URL: http://hnpu.edu.ua/uk/division/iranskyy-kulturnyy-centr

86. Калькулятор вибірки / Лабораторія соціальних досліджень Інституту соціально-гуманітарних наук ВНТУ. URL : http://socio-lab.vntu.edu.ua/calculator/

87. Канюка І. О., Сердюк Л. С. "Language coach" – інструмент формування та розвитку крос-культурної компетентності. *Open educational e-environment of modern University*. 2018. № 5. С. 123–132. URL : http://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/162/226

88. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Карпова Лариса Георгіївна; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Скроворoди. Харків, 2004. 21 с.

89. Кендзьор П. І. Європейська стратегія полікультурного виховання особистості. *Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія : Педагогічні та історичні науки*. 2011. Вип. 97. С. 97–105.

90. Китайський культурний центр ХНПУ імені Г. С. Сковороди. URL : http://hnpu.edu.ua/uk/division/kytayskyy-kulturnyy-centr

91. Кларин М. В. Дидактика XXI века и вызовы современного образования: обращаясь к наследию общедидактической теории содержания общего

среднего образования и процесса обучения. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2015. № 5 (26). С. 97–108.

92. Ковалинська І. В. Невербальна комунікація. Київ : Освіта України, 2014. 289 с.
93. Козир А. В., Кучменко Е. М. Полікультурне виховання – процес соціалізації студентської молоді. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 14 : Теорія і методика мистецької освіти*. 2015. Вип. 18. С. 86–92.
94. Козырев В. А. Построение модели гуманитарной образовательной среды. *Педагогика*. 1999. № 2. С. 26-32.
95. Колбіна Т. В. Теоретико-методологічні та технологічні засади формування міжкультурної комунікації студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Колбіна Тетяна Василівна; Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2010. 36 с.
96. Колобова Л. В. Становление личности школьника в поликультурном образовании : автореф. дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Колобова Лариса Владимировна. Оренбург, 2006. 40 с.
97. Компетентності для культури демократії : Живемо разом як рівноправні громадяни в культурно багатоманітному демократичному суспільстві / Рада Європи; пер. з англ.: Київський ун-т імені Б. Грінченка; наук. ред. Оксана Овчарук. Страсбург : Вид-во Ради Європи; Європейський центр ім. Вергеланда, 2018. 78 с.
98. Компетенція. Юридична енциклопедія : В 6 т. / редкол.: Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. Київ : Укр. енцикл., 1998. URL : http://leksika.com.ua/16890902/legal/kompetentsiya
99. Комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. *Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та*

Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України від 25.02.2004 № 151/11 / МОН України, АПН України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04/sp:max100

100. Конвенция о защите прав человека и основных свобод : измененная и дополненная Протоколами № 11 и № 14. Рим, 4 ноября 1950 г. / Совет Европы. URL : https://www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/0900001680063778
101. Конвенция о предупреждении преступлений геноцида и наказании за него от 9 декабря 1948 года. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_155
102. Конвенция об участии иностранцев в общественной жизни на местном уровне : Страсбург, 05.02.1992 г. / Совет Европы. URL : https://www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/144
103. Конвенція про права дитини (20 листопада 1989 року) : (редакція зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року). URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021
104. Концепція громадянського виховання / Науковий творчий колектив авторів: Боришевський М. Й., Рябов С. Г., Сухомлинська О. В. та ін. URL : http://www.khpg.org/index.php?id=976002302
105. Концепція гуманітарного розвитку України [Проект] / Розроблено Робочою групою, керівник групи – Радник Президента України, Голова Національної ради з питань духовності і культури при Президентові України, академік НАН України Жулинський М. Г. URL : http://semadm.cg.gov.ua/web_docs/36/2012/07/docs/Проект_Концепц-я%20гуман-тарного%20розвитку%20Укра-ни.pdf
106. Концепція національного виховання студентської молоді : Затв. рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України (протокол № 7/2-4 від 25.06. 2009). URL : www.mon.gov.ua/gr/obg/2009/16_04_09.doc

107. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. *Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ МОН України від 16.06.2015 № 641* / МОН України. URL : http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068-

108. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. *Про затвердження Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України від 25.02.2004 № 151/11* / МОН України, АПН України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1_11290-04/sp:max100

109. Корнилова М. В. Динамика межкультурной компетентности в моно- и поликультурных группах (на материале межкультурного тренинга) : автореф. дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.05 – социальная психология / Корнилова Мария Владимировна. Москва, 2012. 27 с.

110. Кощавець І. М. Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 38. С. 171-178.

111. Кравець Р. А. Культурна компетентність та міжкультурна комунікація у професійній підготовці майбутніх аграрників. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2013. № 1(7). С. 112–115.

112. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. Москва : НЛО, 2002. 581 с.

113. Кристопчук Т. Полікультурність у європейській освітній політиці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (Серія: Педагогічні науки).* № 1–2 (50–51). 2017. С. 122–126.

114. Культура добросусідства. Батьківські збори по-новому : Методичні матеріали та практичний досвід / [автори-укладачі: М. А. Араджіоні, А. І. Гусєв, Г. А. Коломоєць, В. І. Потапова]. Київ : ТОВ "Прометей", 2017. 328 с.

115. Куценко С. В. Формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання / Куценко Сергій Володимирович; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2015. URL : https://nauka.udpu.edu.ua/dysertatsiya-8/

116. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развития личности её субъектов. *Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А.И. Герцена*. 2010. № 128. С. 40–54.

117. Лактионова Е. Б. Структурно-функциональная модель образовательной среды как объекта психологической экспертизы. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2012. № 148. С. 67–76.

118. Леднёв В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд., перераб. Москва : Высш. шк., 1991. 224 с.

119. Лейбман И. Я. О принципе построения и возможности использования Опросника Межкультурного Развития, предложенного Институтом Межкультурной Коммуникации. *Этнопсихология: вопросы теории и практики* / под ред. О. Е. Хухлаева. 2011. Вып. 3. С. 58–66.

120. Логашенко Ю. А. Чувствительность к культурным различиям у студентов с разным опытом межкультурного взаимодействия. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2014. Вып. 11. С. 73–81.

121. Лукьянчикова М. С. О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции. *Россия и Запад: диалог культур*. 2000. Вып. 8. Т. 1. С. 288–290.

122. Лю Цяньцянь. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Лю Цяньцянь ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 20 с.

123. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2008. № 4. С. 21–27.

124. Маркова Н. Г. Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания. *Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2009. № 3. С. 5–11.

125. Мартиненко О. Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії в умовах вищого навчального закладу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 12. С. 165–174.

126. Методичні рекомендації класним керівникам, вихователям, кураторам, психологам, іншим педагогічним працівникам щодо просвітницької роботи з попередження поширення ксенофобських і расистських проявів серед дітей, учнівської та студентської молоді. *Наказ МОН України від 16.12.08 р. № 1/9-806 «Про проведення заходів з профілактики поширення ксенофобських і расистських проявів серед дітей, учнівської та студентської молоді*. URL : http://diversipedia.org.ua/ua/zakonodavstvo

127. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2017 № 600 (у редакції Наказу Міністерства освіти і науки України від 21 грудня 2017 № 1648). URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf

128. Міжнародна конвенція про ліквідацію усіх форм расової дискримінації. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_105

129. Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042

130. Моосмюллер А. Межкультурная компетентность и этноцентризм. *Межкультурная коммуникация: парадигмы исследования и преподавания : материалы Междунар. науч.-практ. конф*. Красноярск : КГПУ, 2003. С. 54-55.

131. На пути к толерантному сознанию / Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. и др.; отв. ред. А. Г. Асмолов. М. : Смысл, 2000. 255 с.

132. Національна рамка кваліфікацій. *Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341* / Кабінет Міністрів України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#Text

133. Національний класифікатор України : "Класифікатор професій" ДК 003:2010. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10

134. Національний освітній глосарій: вища освіта. 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова ; за ред. В. Г. Кременя. К. : Плеяди, 2014. 100 с.

135. Нечаева Е. А. Научные подходы в поликультурном образовании. *Вестник РГУ им. И. Канта.* 2007. Вып. 11. Педагогические и психологические науки. С. 107–110.

136. Ніколаї Г. Ю., Чжоу Цянь. Теоретичні основи формування інтеркультурної компетентності студентів-хореографів. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2017. Вип. 1 (9). С. 50–58.

137. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология образования. Москва : Эгвес, 2002. 320 с.

138. Нові підходи до історичної освіти в умовах багатокультурного суспільства : навч. посіб. для студ. ВНЗ / К. О. Баханов, С. С. Баханова, Є. В. Більченко та

ін.; Всеукр. асоц. викладачів історії та суспіл. дисциплін "Нова Доба". Львів : ЗУКЦ, 2012. – 163 с.

139. Новые ценности образования : Культурная и мультикультурная среда школ / ред. Р. М. Люсиер и др. Москва : Педагогика, 1996. 184 с.
140. Овсянникова Т. В. Педагогические условия формирования межкультурной компетентности студентов. *Вектор науки ТГУ*. 2011. № 2 (5). С. 152–155.
141. Омельченко С. О., Ябурова О. В. Психологічне обґрунтування соціально-педагогічних принципів забезпечення міжкультурної комунікації українських й іноземних студентів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2017. Вип. 55. С. 171–179.
142. Опыт и перспективы развития содержания образования в XXI веке: Беларусь, Молдова, Россия и Украина : Итоговый отчёт регионального семинара. Минск, Республика Беларусь, 22–23 июня 2003 г. / UNESCO; International Bureau of Education. URL : https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_7e95df11-530a-4e16-bb07-eafe0f440cb2?_=147206mulb.pdf
143. Орлова О. В., Доній В. С. Формування крос-культурної професійної компетенції студентів засобами проектної діяльності в контексті сучасних освітніх вимог. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2017. Вип. 26(2). С. 150–152.
144. Освітньо-професійна програма спец. 024.00.01 Хореографія (за видами) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Київський університет імені Бориса Грінченка; роб. група: Медвідь Т. А., Щербак Д. П., Чапкіс Г. М. Київ, 2017. URL: http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/vstupnikam/im/bak/2018/op_bak_khor.pdf
145. Останин А., Остапенко С. Чемпионат Европы по степу 2016. URL: https://youtu.be/i91UFAm8HJQ

146. Павленко В. М., Таглін С. О. Етнопсихологія. Київ : Сфера, 1999. 407 с.

147. Панасенко Е. А., Кучков В. С. Структура та зміст професійно-психологічної компетентності майбутніх практичних психологів закладів освіти. Наукові записки кафедри педагогіки. 2018. Вип. 43. С. 290–301.

148. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Пархоменко Олександр Миколайович; Ніжинський держ. ун-т імені Миколи Гоголя. Ніжин, 2016. 249 с.

149. Педагогика : Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2005. 720 с.

150. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі : монографія / за заг. ред. Г. Товканець. Мукачево : Ред.-вид. центр МДУ, 2018. 330 с.

151. Первый состав моисеевского "Гаучо". URL : https://youtu.be/HTUucPhkj1Y

152. Переглянута Європейська хартія про участь молоді в місцевому та регіональному житті / Конгрес місцевих і регіональних влад Ради Європи; Council of Europe, July 2015. URL : https://rm.coe.int/168071b58f

153. Перетяга Л. Є. Дидактичні умови формування полікультурної компетентності молодших школярів : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання / Перетяга Людмила Євгенівна; Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків, 2007. 23 с.

154. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія. Херсон : Айлант, 2007. 200 с.

155. Підготовче відділення для іноземних громадян ХНПУ імені Г. С. Сковороди. URL : http://hnpu.edu.ua/uk/division/pidgotovche-viddilennya-dlya-inozemnyh-gromadyan#overlay-context=uk

156. План дій Ради Європи для України на 2018–2021 рр. : Ухвалений Комітетом міністрів РЄ 21 лютого 2018 р. / Рада Європи; Офіс Генерального директорату програм. URL : https://rm.coe.int/coe-action-plan-for-ukraine-2018-2021-ukr/1680925bec

157. Поклад І. М. Розвиток хореографічних здібностей дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Поклад Ірина Миколаївна; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2006. 20 с.

158. Походзей Г. В. Актуальные средства и методы развития межкультурной компетенции будущих судоводителей. URL : http://journals.uspu.ru/attachments/article/1307/Походзей Г. В.pdf

159. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур : Методология и методы этнической и кросс-культурной психологи. Психология межэтнической толерантности. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. 281 с.

160. Про вищу освіту : Закон України / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

161. Про дошкільну освіту : Закон України / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14

162. Про загальну середню освіту : Закон України / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14

163. Про освіту : Закон України / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top

164. Про позашкільну освіту : Закон України / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14

165. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І., Юр'єва К. А. Науково-педагогічна практика магістрантів : (для спеціальностей 8.01010101 «Дошкільна освіта», 8.01010201 «Початкова освіта») : навч.-метод. посіб. для викладачів і магістрантів пед. ун-тів. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. 192 с.

166. Психология : Полный энциклопедический справочник / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 896 с.

167. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. В. И. Белопольский. Москва : Когито-Центр, 2013. 396 с.

168. Радул С. Г. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Радул Сергії Григорович ; Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань, 2014. 24 с. URL: https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/Novuny/26.04.14/2.pdf

169. Рамка компетентностей для культури демократії : Т. 1. Контекст, концепції та модель / Рада Європи. Страсбург : Вид-во Ради Європи; Європейський центр ім. Верґеланда, 2018. 65 с.

170. Рамка компетентностей для культури демократії : Т. 2. Дескриптори компетентностей для культури демократії / Рада Європи. Страсбург : Вид-во Ради Європи; Європейський центр ім. Верґеланда, 2018. 89 с.

171. Рамка компетентностей для культури демократії : Т. 3. Рекомендації щодо впровадження / Рада Європи. Страсбург : Вид-во Ради Європи; Європейський центр ім. Верґеланда, 2018. 135 с.

172. Рамочная конвенция о защите национальных меньшинств : Страсбург, 01.02.1995 г. / Совет Европы. URL : https://www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/157

173. Рамочная Конвенция Совета Европы о значении культурного наследия для общества : Фаро, 27.10.2005 г. / Совет Европы. URL : https://www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/199

174. Расизм і ксенофобія в Україні: реальність та вигадки / Харківська правозахисна група; художн.-оформлювач Б. Є. Захаров. Харків : Права людини, 2009. 192 с.

175. Рева Я. Естетотерапевтичний потенціал хореографічного мистецтва. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2016. Вип. 14. С. 184–191.

176. Регіональний центр японської культури і освіти. URL : http://hnpu.edu.ua/uk/division/regionalnyy-centr-yaponskoyi-kultury-i-osvity

177. Рекомендація № 1 Всесвітньої конференції щодо політики у сфері культури "Збереження культурної самобутності та сприяння її розвиткові". URL : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_731

178. Рекомендація № 13 Всесвітньої конференції щодо політики у сфері культури "Зв'язки між культурами, міжкультурна комунікація". URL : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_736

179. Рекомендація № 14 Всесвітньої конференції щодо політики у сфері культури "Різноманітність культур і міжкультурний обмін". URL : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_737

180. Рекомендація № 15 Всесвітньої конференції щодо політики у сфері культури "Співіснування різних культурних груп у державі та їхні відносини з іншими країнами". URL : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_738

181. Рекомендація № 35 Всесвітньої конференції щодо політики у сфері культури "Збереження й популяризація культурної спадщини. Мир і збереження культурної спадщини". URL : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_743

182. Роганова М. В. Культурно-виховне середовище вищого навчального закладу як один з чинників виховання духовної культури сучасного студента. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 12. С. 264–267.

183. Розвиток художньо-естетичного світогляду майбутніх вчителів хореографії на основі інтегративного підходу : колективна монографія / за заг. ред. О. В. Мартиненко. Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. 256 с.

184. Ростовська Ю. О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів хореографії : монографія. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 105 с.

185. Ростовська Ю. О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання / Ростовська Юлія Олександрівна; Київ. нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2005. 21 с.

186. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007. Т. 10. № 1. С. 125–139.

187. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования : автореф. дис. … д-ра культурологии : спец. 24.00.01 – теория и история культуры (культурология) / Садохин Александр Петрович. Москва, 2008. 44 с.

188. Садохин А. П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации: (Опыт системного анализа). *Общественные науки и современность*. 2008. № 3. С. 156–166.

189. Самойленко Н. Б. Формування знань і вмінь міжкультурного спілкування майбутнього фахівця гуманітарного профілю в процесі його професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 119. С. 221–225.

190. Сапожников С. В. Миротворча та просвітницька місія сучасного педагога. Економічний нобелівський вісник. 2016. № 1. С. 203–207.

191. Сердюк Т. І. Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів хореографії : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Сердюк Тетяна Іванівна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 21 с.

192. Смолюк С. Сутнісна характеристика розвивального освітнього середовища сучасної початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2016. № 14. С. 118–121.

193. Сніговська О. Навчання майбутніх міжнародників, перекладачів новогрецької мови використанню кінесичних засобів невербального спілкування у міжкультурній комунікації. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2016. Вип. 30. С. 144–151.

194. Сніговська О. В. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Сніговська Оксана Володимирівна ; Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань, 2014. 22 с.

195. Стадник Ю. А. Обучение расшифровке танцевального фольклора. *Наука и образование в XXI веке* : сб. науч. тр. по материалам Междунар. заочной науч.-практ. конф., 31 мая 2012 г. : в 5 ч. Тамбов, 2012. Ч. 3. С. 135–136.

196. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) ступеня галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 014 Середня освіта (Хореографія) / Г. Ю. Ніколаї, О. Є. Реброва, О. А. Заболотна, Т. А. Смирнова, Л. М. Андрощук, Т. Л. Повалій, О. С. Мікулінська. Київ, 2017. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovometodychna_rada/proekty_standartiv_VO/014.15-bakalavr-xoreografiya-3-05-17.doc

197. Стандарт вищої освіти України другого (магістерського) рівня, галузі знань 02 Культура та мистецтво за спеціальністю 024 "Хореографія" / Л. Ю. Цвєткова, В. Ю. Сосіна, С. Г. Забредовський, Б. М. Колногузенко, О. В. Лиманська, А. Є. Рехліцька. Київ, 2017. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/naukovo-metodychna_rada/proekty_standartiv_VO/024-xoreografiya-magistr-31.10.2017.doc

198. Статут Організації Об’єднаних Націй з питань освіти, науки і культури / ЮНЕСКО, 16.11.1945. Набрання чинності від 12.05.1954 URL : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_014

199. Стрельніков В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди". Педагогіка. Психологія. Філософія*. 2013. Вип. 28(1). С. 278-285.

200. Стрельцова В. Ю. Соціально-педагогічний супровід процесу соціальної адаптації студентів творчих спеціальностей до умов культурно-освітнього середовища. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2008. № 3. С. 27-32.

201. Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Умань, 23–24 травня 2014 р.) / ред. кол. : О. В. Дудник, Л. М. Андрощук. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 138 с.

202. Таранцева О. О. Формування фахових умінь майбутніх учителів хореографії засобами українського народного танцю : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Таранцева Олена Олександрівна; Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 2002. 20 с.

203. Тарасов С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология. *Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина*. 2011. № 3. Т. 3. С. 133–138.

204. Тищенко Е. Н. Особенности профессиональной компетентности учителя хореографии в современных условиях. *Актуальные научные исследования в современном мире : Материалы III Междунар. научно-практ. инт.-конф. 25–26 июля 2015 г., Переяслав-Хмельницкий*. Переяслав-Хмельницкий : [б.и.], 2015. Вып. 3, ч. 1. С. 65–69.

205. Тіщенко О. М., Юр'єва К. А. Міжкультурна компетентність учителя в нових стандартах вищої освіти. *Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених (11–12 травня 2016 року, м. Харків)* / ред. кол.: Андрущенко О.А. (гол. ред.) та ін. Харків : ХНПУ, 2016. С. 61–64.

206. Тіщенко О. М. Виховні можливості обрядового сценічного танцю. *Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць* / за заг. ред. член-кор. АПН України А.В. Троцко. Харків : ХНПУ, 2008. Вип. 22. С. 164–170.

207. Тіщенко О. М. Вплив інновацій на розвиток освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : Науковий журнал*. 2012. № 4 (22). С. 72–79.

208. Тіщенко О. М. Деякі підходи до бачення формули творчості в освіті. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) : зб. наук. праць* / голов. ред. д-р пед. н., професор Курило В. С. Луганськ : Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2009. № 7 (170) квітень. С. 81-85.

209. Тіщенко О. М. Діалог як засіб актуалізації полікультурної освіти. *Матеріали восьмої Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. «Сучасний соціокультурний простір 2011». 22-24 вересня 2011року*. Севастополь : Інститут наукового прогнозування, Кримський інститут економіки та господарського права (Севастопольська філія), Міжнародне товариство прав людини ТОВ "ТК Меганом", 2011. С. 78–84.

210. Тіщенко О. М. Історичний аспект полікультурної освіти. *Матеріали X науково-практичної конференції молодих учених «Методологія сучасних наукових досліджень» (24–25 жовтня 2013р., м. Харків)* / За заг. ред. голови ради молодих учених, канд. пед. наук, доц. К. А. Юр'євої. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. С. 95–97.

211. Тіщенко О. М. Козацька педагогічна культура у часовому вимірі. *Матеріали Всеук. наук.-практ. конф. «Українська культура та ментальність: самобутність в умовах глобалізації». 12–14.02.2010, Сімферополь–Ялта*. Сімферополь : Кримський ін-т бізнесу; Консалтингово-конфліктологічний центр; Центр розвитку освіти, науки та інновацій, 2010. С. 77-80.

212. Тіщенко О. М. Критерії і рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Українська освіта і наука в XXI столітті:*

погляд молоді : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених (11–12 травня 2017 року, м. Харків) / ред. кол.: Андрущенко О. А. (гол. ред.) та ін. Харків : ХНПУ, 2017. С. 81-85.

213. Тіщенко О. М. Міжкультурна компетентність учителя хореографії: структура та шляхи формування. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць* / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Вип. 43. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. С. 227–238.

214. Тіщенко О. М. Обрядовий танець як креативна форма репертуару хореографічного шкільного колективу. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Вип. 58. Ч. 2. Херсон : Вид-во ХДУ, 2011. С. 268–271.

215. Тіщенко О. М. Обрядовий танець як фактор соціалізації школяра. *Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць* / за ред. член-кор. АПН України А. В. Троцко. Харків : [б. в.], 2009. Вип. 24. С. 161–167.

216. Тіщенко О. М. Основні напрями гуманістичної педагогіки у зрізах громадянського виховання. *Вісник Прикарпатського університету : Педагогіка* / ред. С. М. Возняк. Вип. XXIV. Івано-Франківськ, 2008. С. 156-164.

217. Тіщенко О. М. Основні проблеми полікультурної освіти в сучасному суспільстві. *Матеріали IX науково-практичної конференції молодих учених "Методологія сучасних наукових досліджень" (25–26 жовтня 2012 р., м. Харків)* / За заг. ред. голови ради молодих учених, канд. пед. наук, доц. К. А. Юр'євої. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. С. 69–60.

218. Тіщенко О. М. Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць* / редкол. : І. Ф. Прокопенко та ін. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. Вип. 50. С. 115–128.

219. Тіщенко О. М. Питання полікультурного виховання в освітньо-виховному процесі. *Актуальні проблеми сучасної мистецької освіти в умовах європейської інтеграції: хореографічне та музичне мистецтво* : *Матеріали наук.-практ. конф. "Актуальні проблеми сучасної мистецької освіти в умовах європейської інтеграції: хореографічне та музичне мистецтво", 12–14 квітня 2011 р., м. Харків*. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. С. 37–40.

220. Тіщенко О. М. Проблеми освіти на Україні: культурологічні і аксіологічні тенденції. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2012. Вип. 10. С. 291–295.

221. Тіщенко О. М. Соціально-гуманістичні взаємини людини з людиною в історії українського суспільства. *Таврический экономический журнал*. 2010. № 4. С. 16-19.

222. Тіщенко О. М. Сутність полікультурного виховання у вітчизняній педагогічній думці. *Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць* / за заг. ред. член-кор. НАПН України А.В. Троцко. Харків : ХНПУ, 2013. Вип. 33. С. 210–220.

223. Тіщенко О. М. Сучасні інноваційні цінності в освіті. *Педагогічний альманах : зб. наук. праць*. Вип. 11. Херсон : Південноукр. регіональний ін-т післядипломної освіти пед. кадрів, 2011. С. 30–34.

224. Тіщенко О. М., Волчукова В. М., Бугаєць Н. А., Ліманська О. В. Методика роботи з хореографічним колективом : Основи курсу. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. 326 с.

225. Тіщенко О. М., Волчукова В. М, Косиченко В. А. Ліманська О. В. та ін. Навчально-методичний посібник з тестових завдань для студентів спеціальності «Хореографія» (денна та заочна форми навчання). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2010. 165 с.

226. Третьякова А. В. Формирование межкультурной компетентности с помощью различных видов межкультурного образования. *Этнопсихология: вопросы теории и практики* / под ред. О. Е. Хухлаева. 2011. Вып. 3. С. 156–166.

227. Турецький культурний центр ХНПУ імені Г. С. Сковороди. URL : http://hnpu.edu.ua/uk/division/tureckyy-kulturnyy-centr

228. Тюльпа Т. М. Соціокультурне середовище вищого педагогічного навчального закладу як умова успішної соціалізації студентської молоді. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки"*. 2012. № 3. С. 45–48.

229. Тюльпа Т. М. Теоретичні підходи до формування соціокультурного середовища вищого педагогічного навчального закладу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 122. С. 280–283.

230. Устав Организации Объединённых Наций и Устав Международного Суда / ООН. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_010

231. Фетисова Н. Е. Этнохудожественное воспитание подростков средствами хореографии в учреждениях дополнительного образования : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности (по всем уровням образования) / Фетисова Наталия Евгеньевна. Москва, 2013. 22 с.

232. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Политиздат, 1991. 559 с.

233. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-ге вид. (перероб. і доп.). Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

234. Фріз П. Формування етнокультурної компетентності майбутніх хореографів. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2015. С. 544–551. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2015_2015_58

235. Фурманова Т. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 135. С. 139–143.

236. Хайруллин Р. З. Социальное образование аборигенных народов Севера в Канаде. *Социальная работа: теория, технологии, образование*. 2003. № 1.

237. Хартія Ради Європи з Освіти для Демократичного Громадянства й Освіти з Прав Людини : Рекомендація CM/Rec(2010)7 ухвалена Комітетом Міністрів Ради Європи 11 травня 2010 р. на пропозицію Керівного комітету з освіти (CDED) / Рада Європи; European Wergeland Centre [переклад українською]. Страсбург : Вид-во Ради Європи, 2016. 33 с.

238. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. Луганск : Альма матер, 1999. 138 с.

239. Холоденко О. В. Особливості міжкультурної комунікації. *Кафедра англійської мови технічного спрямування № 1. Факультет Лінгвістики НТУУ "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського"*. 04.09.2018. URL : http://www.kamts1.kpi.ua/node/2483

240. Ху Жунсі. Педагогічні умови адаптації китайських студентів до культурноосвітнього середовища вищих навчальних закладів України : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка / Ху Жунсі; ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка". Луганськ, 2014. 230 с.

241. Червонська Л. М. Особливості професійної підготовки студентів-хореографів в умовах сучасної вищої школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 1. С. 255-259.

242. Чередниченко Л. А. Етапи формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39(4). С. 333–337. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(4)__55.

243. Чернишова А. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Чернишова Алла Михайлівна; Житомирський держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2014. 20 с.

244. Чернуха Н. М. Інтеграційна єдність навчання і виховання у сучасному освітньому просторі вищого навчального закладу. *Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки"*. 2014. № 24(317). С. 125–130.

245. Чернуха Н. М., Бахов І. С. Основні тенденції розвитку полікультурного виховання в сучасному світі. *Молодий вчений*. 2014. № 1 (04). С. 132-136.

246. Черняк Н. В. Трудности оценки межкультурной компетенции учащихся посредством непрямых методов. *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2013. № 2. С. 219–223.

247. Чжан Сяосін. Виховання етнічної толерантності студентів засобами клубної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11 : Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. 2017. Вип. 23. С. 119–125.

248. Чжан Сяосін. Змістово-технологічне забезпечення процесу виховання етнічної толерантності студентів. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Педагогіка*. 2017. № 2 (57). С. 130–133.

249. Шапран О. І., Шапран Ю. П. Типологія освітнього середовища в умовах компетентнісно-зорієнтованої педагогічної освіти. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2015. № 23. С. 4–10.

250. Шинкаренко Т. І. Діяльність Ради Європи у сфері культури. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. 2011. Вип. 96 (Ч. ІІ). С. 3–9.

251. Штейнер-Хамси Г. Способы отражения в учебных планах и учебниках географических и цивилизационных аспектов многокультурного общества. *Преподавание истории в поликультурном обществе и пограничных*

территориях : Материалы международного семинара (Хабаровск, 21–23 сентября 1998 г.). Хабаровск : Изд. дом "Частная коллекция", 1999. С. 41–50.

252. Эрли К., Мосаковски Э. Культурная компетентность. *Harvard Business Review. Россия*. 2004. № 2. С. 15–19.
253. Юр'єва К. Зміст і шляхи формування полікультурної компетентності педагогів. *Управління школою*. 2004. № 33. С. 10–11.
254. Юр'єва К. А., Новіков О. В., Ячина Т. М. Робота з медіатекстами в процесі формування міжкультурної компетентності майбутніх педагогів на засадах порівняльного народознавства. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2017. Вип. 49. С. 111–127.
255. Юр'єва К. А. Порівняльна етнопедагогіка в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів : монографія / за ред. акад. І. Ф. Прокопенка. Харків : Вид. Рожко С. Г., 2016. 420 с.
256. Юр'єва К. А., Тіщенко О. М. Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць* / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка : Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. Вип. 42. С. 169–182.
257. Якса Н. В. Закономірності професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки.* Вип. 47. 2009. С. 76–80.
258. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 568 с.
259. Янкина Н. В. Формирование межкультурной компетентности студента университета : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Оренбург, 2006. 360 с.
260. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

261. Alsup J. Teachers as people. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice* 2005. №. 18 (1). P. 19–24.

262. Andrzejewski C. Toward a Model of Holistic Dance Teacher Education. *Journal of Dance Education*. 2009. № 9(1). P. 17–26.

263. Auernheimer G. (Hrsg.) Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Auflage 4, durchgesehene. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013. VI + 258 s.

264. Banks J. A. Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations. *Multicultural Education Review*. 2009. № 1(1). P. 1–28. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/23770031.2009.11102861

265. Banks J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*. Jan 1999. vol. 19. P. 3-49.

266. Banks J. A., Banks C. A. M. Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon, 2001. P. 225–246.

267. Bannerman C. Viewing a/new: the landscape of dance in 2009. *Research in Dance Education*. 2009. № 10(3). P. 231–240.

268. Bannon F. Dance: the possibilities of a discipline. *Research in Dance Education*. 2010. № 11(1). P. 49–59.

269. Baptiste H. P., Hughes L. W. The multicultural environment of schools: Implications to leaders. *The principal as leader*. New York : Merrill / Macmillan, 1994. P. 89-109.

270. Barber B. R. An aristocracy of everyone: The politics of education and the future of America. New York: Ballantine, 1992. 330 p.

271. Barkowski H. Prinzipien interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule. *Kulturen – Sprachen – Welten. Die Herausforderung (Inter-) Kulturalität* / H. Eichelberger, E. Furch (Hg.). Innsbruk, 1998. S. 19–36.

272. Barrett M. Intercultural competence: A distinctive hallmark of interculturalism? *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Difference* / Ed. M. Barrett. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2013. P. 147–168.

273. Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoint-Gaillard P., Philippou S. Developing Intercultural Competence through Education. Strasbourg : Council of Europe. 2013. URL: https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258

274. Baskerville D. Navigating the unfamiliar in a quest towards culturally responsive pedagogy in the classroom. *Teaching and Teacher Education*. 2009. № 25 (46). P. 1–7.

275. Bennet C. I. Comprehensive multicultural education: Theory and practice. Boston: Allyn & Bacon, 1999. 320 p.

276. Bennett J. M., Bennett M. J., Landis D. Developing Intercultural Sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. *Handbook of Intercultural learning. 3rd ed.* Thousand Oaks, CA : Sage, 2004. P. 147–165.

277. Bennett M. J. Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices. 2nd Ed. Boston, MA : Intercultural Press; Nicholas Brealey Publishing Company, 2013. 352 p.

278. Bennett M. Development model of intercultural sensitivity. *International encyclopedia of intercultural communication* / Ed. by Y. Kim. Wiley, 2017. URL: https://clc.to/EnD9hA

279. Benson P. G. Measuring cross-cultural adjustment: The problem of criteria. *International Journal of Intercultural Relations*. 1987. № 10. P. 176–196.

280. Biro M. Kako pomiriti Srbe, Hrvate i Bošnjake. *Nova srpska politička misao*. 2001. № 8 (1–4). S. 111–122.

281. Biro M., Mihić V., Milin P., Logar S. Did Socio-Political Changes in Serbia Changed the Level of Authoritarianism and Ethnocentrism of Citizens. *Psihologija*. 2002. № 35 (1–2). P. 37–47.

282. Bishop R., Glynn T. Culture counts: Changing power relationships in education. Palmerston North : Dunmore Press, 1999. 216 p.

283. Bolwell J. Into the light: An expanding vision of dance education. *Dance, power and difference* / S. B. Shapiro (Ed.). Champaign, IL : Human Kinetics, 1998. P. 7-23.

284. Bonbright JM. Dance education 1999: status, challenges, and recommendations. *Arts Education Policy Review*. 1999. № 101(1). P. 33–39.

285. Bond K. Graduate Dance Education in the United States: 1985–2010. *Journal of Dance Education*. 2010. № 10(4). P. 122–135.

286. Boos-Nönning U., Hohmann M., Reich H. Aufnahmeunterricht, Mutter-sprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frank-reich und den Niederlanden. München, 1983.

287. Brighton C. Evaluating Intercultural Competence: a review of selected self-assessment tools. *Papers on Language, Culture and Literature* / A. Witalisz (Ed.). Krosno : Multigraf, 2011. № 3.

288. Buchori S., Dobinson T. Cultural diversity in the early childhood classroom in Australia: Educators' perspectives and practices. *The International Journal of Education for Diversities*. 2012. № 1. P. 41–56.

289. Buck R. Teachers and dance in the classroom: 'So, do I need my tutu?' PhD diss. University of Otago, New Zealand, 2003. 401 p.

290. Burger H. G. "Ethno-Pedagogy" : A Manual in Cultural Sensitivity, with Techniques for Improving Cross-Cultural Teaching by Fitting Ethnic Patterns. Second Edition. Albuquerque, New Mexico : Southwestern Coop. Educ. Lab., Inc, 1968. 314 p.

291. Byram M. Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*. 2000. № 18. Vol. 6. P. 8–13.

292. Byram M., Zarate G. Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. *Sociocultural competence in language learning and teaching* / M. Byram, G. Zarate and G. Neuner. Strasbourg : Council of Europe, 1997. P. 239–243.

293. Capparelli L., Gracia F. Tango Rojo. URL : https://youtu.be/NOJ0m9G5PqI

294. Chappell K. The dilemmas of teaching for creativity: Insights from expert specialist dance teachers. *Thinking Skills and Creativity*. 2007. № 2. P. 39-56.

295. Chepyator-Thomson J. R. Multicultural education: culturally responsive teaching. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2004. № 11/1. P. 31–32.

296. Chi-Yue Chiu, Lonner W. J., Matsumoto D., Ward C. Cross-Cultural Competence: Theory, Research, and Application. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2013. Vol. 44(6). P. 843–848. URL : https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022022113493716?journalCode=jcca

297. Cochran-Smith M., Davis D., Fries K. (2004). Multicultural teacher education. *Handbook of research on multicultural education* / Eds. J. A. Banks & C. A. Banks. San Francisco : Jossey-Bass, 2004. P. 931–975

298. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion (CEFR). Volume with New Descriptors / Council of Europe. Strasbourg : Cedex, 2018. 235 p.

299. Condee W. The future is interdisciplinary. *Theatre Survey*. 2004. Vol. 45. № 2. P. 235–40.

300. Contributions to the second DeSeCo symposium / eds.: D. S. Rychen, L. H. Salganik, M. E. McLaughlin. 2003. URL : http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529505.pdf

301. Council of Europe. Learning to live together : Council of Europe report on the state of citizenship and human rights education in Europe : In accordance with the objectives and principles of the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Strasbourg : Council of Europe Publishing; Cedex, 2017. 156 p. URL : https://rm.coe.int/report-on-the-state-of-citizenship-and-human-rights-eudcation-in-europ/16809676ab

302. Dănescu E. Intercultural education from the perspective of training didactic competences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 180. P. 537-542.

303. Deardorff D. Assessing Intercultural Competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011. № 149. P. 65–79. DOI: https://doi.org/10.1002/ir.381

304. Deardorff D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 2006. № 10. P. 241–266.

305. Deardorff D. K. (2009). Synthesizing Conceptualizations of Intercultural Competence: A Summary and Emerging Themes. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* / D. K. Deardorff (Ed.). Thousand Oaks : SAGE Publications, 2009. P. 265–270. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6

306. Dragoni G. B. [Deputy Secretary General of the Council of Europe]. Opening Speech at the Conference, 20 June 2017. URL : https://rm.coe.int/gabriella-battaini-dragoni-conference-june-2017/168072cf02

307. Earley P. C., Ang S. Cultural Intelligence. Individual Interactions across Cultures. Stanford : Stanford University Press, 2003. 400 p.

308. Elliott D. J. Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*. 1989. № 13. P. 11–18. DOI: https://doi.org/10.1177/025576148901300102

309. Enghauser R. The Quest for an Ecosomatic Approach to Dance Pedagogy. *Journal of Dance Education*. 2007. № 7(3). P. 80–90.

310. European Cultural Convention / Council of Europe. URL : https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018

311. Fantini A. E. Assessing intercultural competence. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* / D. K. Deardorff (Ed.). Thousand Oaks : SAGE Publications, 2009. P. 456–476.

312. Fantini A. E. A central concern: Developing intercultural communicative competence. *Occasional Papers Series, Inaugural Issue* / Ed. by Alvino E. Fantini. Brattleboro, Vermont : School for International Training, 2000. P. 25–42.

313. Findler D., Gorbis M. 10 New Skills That Every Worker Needs. *Rotman Magazine*. 2013. P. 40–45.

314. Fish S. Boutique Multiculturalism, or why liberals are incapable of thinking about hate speech. *Critical Inquiry.* 1997. № 23(2).

315. Frazier L. Multicultural facet of education. *Journal of Research and Development in Education*. 1977. № 11. P. 10–16.

316. Freire P. Teachers As Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach. Boulder, CO : Westview Press, 1998. 100 p.

317. Freire P. Education for Critical Consciousness. New York : Continuum, 2005. 146 p.

318. From inclusive identities to inclusive societies: Exploring complex social identity in the Western Balkans (2016, November 22). URL : http://sibyouth.org/images/research/SIBY%20SRP-4.pdf

319. Garcia R. L. Teaching in a pluralistic society: Concepts, models, strategies. New York: Harper & Row, 1982. 450 p.

320. Gay G. Culturally responsive teaching: Theory, research and practice. New York : Teachers College Press, 2000. 250 p.

321. Gay G. Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*. 2002. № 53(2). P. 106–116.

322. Gilbert A. G. Dance education in the 21st century: a global perspective. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2005. № 76(5). P. 26-35.

323. Gollnik D. M., Chinn P. C. Multicultural education in a pluralistic. Columbus, OH : Merrill, 1998. 404 p.

324. Gorski P. A Working Definition of Multicultural Education. *Multicultural Pavilion*. 2000. January 1. URL : https://www.academia.edu/389626/A_Working_Definition_of_Multicultural_Education

325. Gorski P. What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Journal of Teaching and Teacher Education*. 2009. № 25(2). P. 309–318.

326. Grant C. A. Education that is multicultural – Isn't that what we mean? *Journal of Teacher Education*. 1978. № 29. P. 45–49.

327. Green J. Somatic authority and the myth of the ideal body in dance education. *Dance Research Journal*. 1999. № 32(2). P. 80–100.

328. Green J. Socially constructed bodies in American dance classrooms. *Research in Dance Education*. 2001. № 2(2). P. 155–73.

329. Gudykunst W., Kim Y. Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication. 4th ed. New York : McGraw-Hill, 2002. 448 p.

330. Hartley J. Multiculturalism. *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*. 2nd edition / T. O. Sullivan, J. Hartley e.a. (eds). London : Routledge, 1994. P. 189–190.

331. Hollins E. R., Guzman M. T. Research on preparing teachers for diverse populations. *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* / Eds. M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. P. 477–548.

332. Hrvatić N., Piršl E. Interkulturalne kompetencije učitelja. *Kompetencije i kompetentnost učitelja* / N. Babić (ur.). Osijek : Učiteljski fakultet, Ukraine : Kherson State University Kherson, 2007. 221–230 s.

333. Hunter W. A. Multicultural education through competency-based teacher education. Washington, DC : American Association of Colleges for Teacher Education, 1974. 220 p.

334. Jokić T., Petrović D. Interkulturalna osetljivost nastavnika i činioci uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* / D. Petrović, T. Jokić (Ur.). Beograd : Centar za obrazovne politike, 2016. S. 128–154.

335. Joyce M. First steps in teaching creative dance to children. Mountain View, California : Mayfield, 1994. 226 p.

336. Kandido-Jakšić M. Social distance and attitudes towards ethnically mixed marriages. *Psihologija*. 2008. № 41(2). S. 149–162.

337. Key competencies for a successful life and a well-functioning society / eds.: D. S. Rychen, L. H. Salganik. 2003. URL : http://www.oecd.org/education/research/oecdpublicationidentifieskeycompetenciesforpersonalsocialandeconomicwell-being.htm

338. Kim Y. Y. Intercultural Communication Competence: A Systems-Thinking View. *Readings on Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication* / W. B. Gudykunst, Y. Y. Kim (ur). New York : Mc-Graw-Hill, 1992. P. 371–381.

339. Klak T., Martin P. Do university-sponsored international cultural events help students to appreciate "difference"? *International Journal of Intercultural Relations*. 2003. № 27. P. 445–465.

340. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 1990. № 1. S. 62–93.

341. Korthagen F. A. J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2004. № 20. P. 77–97.

342. Korthagen F. A. J., Vasalos A. Levels in Reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2005. № 11(1). P. 47–71.

343. Krathwohl D. R., Bloom B. S., Bertram B. M. Taxonomy of Educational Objectives. Book 2. Affective Domain. United Kingdom : Longman Pub Group, 1999. 196 p.

344. Lavender L., Predock-Linnell J. From improvisation to choreography: The critical bridge. *Research in Dance Education*. 2001. № 2(2). P. 195–209.

345. Learning to live together : Report on State of Citizenship and Human Rights Education in Europe / Council of Europe. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2017. p. 5 URL : www.coe.int/en/web/edc/report-on-the-state-of-citizenship-and-human-rights-in-europe

346. Learning to Live Together: a Shared Commitment to Democracy. Conference on the Future of Citizenship and Human Rights Education in Europe Strasbourg, 20–22 June 2017 : Declaration, Key Actions and Expected Outcomes on Education for Democratic Citizenship and Human Rights / Council of Europe. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2017. 5 p. URL : https://rm.coe.int/declaration-key-actions-and-expected-outcomes-on-education-for-democra/1680734485

347. Learning to Live Together: a Shared Commitment to Democracy. Conference on the Future of Citizenship and Human Rights Education in Europe Strasbourg, 20–22 June 2017 : General Report / Council of Europe. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2017. 42 p. URL: https://rm.coe.int/learning-to-live-together-conference-final-report/168075956b

348. Leijen Ä. Acknowledging practice: The applications of streaming audio and video for tertiary music and dance education. *Proceedings of the 9th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies: The 9th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies; Riga, Latvia; 14-18 July, 2009*. IEEE, 2009. P. 101–103.

349. Leijen Ä., Admiraal W. F., Wildschut L., Simons P. R.-J. Pedagogy before technology: what should an ICT intervention facilitate in practical dance classes? *Teaching in Higher Education*. 2008. № 13(2). P. 219-231.

350. Leijen Ä., Admiraal W., Wildschut L., Simons P. R. J. Students' perspectives on e-learning and the use of a virtual learning environment in dance education. *Research in Dance Education*. 2008. № 9(2). P. 147-162.

351. Leijen Ä., Lam I., Wildschut L., Simons P. R. J. Difficulties teachers report about students' reflection: Lessons learned from dance education. *Teaching in Higher Education*. 2009. № 14(3). P. 315–326.

352. Leijen Ä., Lam I., Wildschut L., Simons P. R. J., Admiraal W. Streaming video to enhance students' reflection in dance education. *Computers and Education*. 2009. № 52(1). P. 169–176.

353. Leijen Ä., Lam I., Wildschut L., Simons P. R.-J. Pedagogical practices of reflection in tertiary dance education. *European Physical Education Review*. 2008. № 14(2). P. 223–241.

354. Leijen Ä., Valtna K., Leijen D. A. J., Pedaste M. How to determine the quality of students' reflections? *Studies in Higher Education*. 2012. № 37(2). P. 203–217.

355. Leutwyler B., Petrović D., Mantel C. (2012). Constructivist Foundations of Intercultural Education: Implication for Research and Teacher Trainging. *International Perspectives on Education* / N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye, P. Albergaria Almeida (Eds). Sofia : Bulgarian Comparative Education Society, 2012. P. 111–118.

356. Lombard Twins – Astor Piazzolla "ESCUALO". A Dance Scene by Martin & Facundo Lombard. URL: https://youtu.be/snpraQZI5wI

357. Los Hermanos Macana. URL: https://youtu.be/sbbnIUeDs9U

358. Los Hermanos Macana Tango New York Times Square. URL: https://youtu.be/8TNzCiy8iaY

359. Macura-Milovanović S., Gera I., Kovačević M. Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in context of social and cultural diversity – Serbia country report. European Training Foundation, 2010. 82 p. URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/C12578310056925BC125772E002CAB00_NOTE85SBJV.pdf

360. Macura-Milovanović S., Pantić N., Closs A. Challenges in developing teacher preparation for working inclusively in contexts of increasingly diverse populations – the case of Serbia. *Prospects*. 2012. № 42. P. 19–39.

361. Marques I. A. Dance education in/and the postmodern. *Dance, power and difference* / S. B. Shapiro (Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics, 1998. P. 171 85.

362. Matoba K., Scheible D. H. Interkulturelle und transkulturelle Kommunikation. *Working Paper of International Society for Diversity Management*. 2007. № 3. 37 s. URL : https://www.idm-diversity.org/files/Working_paper3-Matoba-Scheible.pdf

363. Melchior E. Culturally responsive dance pedagogy in the primary classroom. *Research in Dance Education*. 2011. № 12(2). P. 119–135.

364. Mihić V., Mihić I. (2003). Poznajem, prihvatam, poštujem – istraživanje etničke distance kod dece i njihovih roditelja. *Psihologija*. 2003. № 36 (2), S. 167–182.

365. Migration and asylum. Capacity Building of Migration Management (CBMM) / European Commission. URL : http://ec.europa.eu/europeaid/documents/case-studies/ukraine_cbmm_en.pdf

366. Miller R. Holism and meaning: foundations for a coherent holistic theory. *Caring for New Life: Essays on Holistic Education*. Brandon, VT: Resource Center for Redesigning Education, 2000. P. 19–40.

367. Moosmüller A. Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kentnisse. Uberlegun-gen zu Ziel und Inhalt im auslandsvorbereitteden Training. *Mit der Differenz leben. Europaische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation* / Hg K. Roth. Munster : Waxmann, 1996. S. 271–290.

368. Nicholas Brothers. The greatest dance sequence. URL : https://youtu.be/LBQOfyR75vY

369. Nieke W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. 273 s.

370. Nieto S. Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*. 2000. Vol. 51. P. 180-187.

371. Nieto S. The Light in their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities. New York : Teachers College Press ; 10th Anniversary edition. 2009. 272 p.

372. OECD. Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge. Paris : OECD Publishing, 2010.

373. OECD. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Paris : OECD Publishing, 2014.

374. Oliver W. The Influence of Pop Culture and Mass Media on Dance Education Today. *Journal of Dance Education*. 2011. № 11(4). P. 111–112.

375. Olson C. L., Kroeger K. R. Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*. 2001. № 5. P. 116-137.

376. Orange dla Ziemi : instrukcja obsługi / Skład Miłosz Pytel. 2006/2007. URL : https://expedition.org.pl/images/Publikacje/Orange_dla_Ziemi_Dla_ucznio%CC%81w.pdf

377. Paige R. M. Instrumentation in Intercultural Training. *Handbook of Intercultural Training: Third Edition* / D. Landis, J. M. Bennett, M. J. Bennett (Eds.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 2004. P. 85–128.

378. Palaiologou N., Gorski P. C. The evolution of intercultural and multicultural education: scholarship and practice for new sociopolitical and economic realities. *Intercultural Education*. 2017. № 28(4). P. 353–355. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2017.1334367

379. Pantić N., Closs A., Ivosevic V. Teachers for the future – teacher development for inclusive education in the Western Balkans / European Training Foundation. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. 150 p. DOI: http://dx.doi.org/10.2816/16766

380. Pascarella E. T., Edison M., Nora A., Hagedorn L. S., Terenzini P. T. Influences on students' openness to diversity and challenge in the first year of college. *The Journal of Higher Education*. 1996. № 67. P. 174-195.

381. Pavasović-Trošt T. The Complexity of Ethnic Stereotypes: A Study of Ethni Distance among Serbian Youth. *Us and Them: Symbolic Divisions in Western Balkan Societies* / Ed. By I. Spasić & P. Cveticanin. Belgrade : The Centre for Empirical Cultural Studies of South-East Europe and the Institute for Philosophy and Social Theory of the University of Belgrade, 2013. P. 135–163.

382. Petrović D. Country Profile Serbia – Study on How Initial Teacher Education prepares student teachers to deal with Diversity in the Classroom. Vilnius : PPMI, 2016.

383. Petrović D. S., Jokić T. Leutwyler B. Motivational aspects of teachers' intercultural competence: Development and psychometric evaluation of new scales

for the assessment of motivational orientation. *Psihologija*. 2016. Vol. 49(4). P. 393–413.

384. Petrović D., Zlatković B. (2009). Intercultural Sensitivity of Future Primary School Teachers. *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion and Child Psychology* / N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, M. Mihova, J. Ogunleye & Z. Bekiroğulları (Eds.). Sofia : Bureau for Educational Services, 2009. Vol. 7. P. 121–128.
385. Petrović D., Zlatković B., Jokić T., Erić M., Dimitrijević B., Leutwyler B. Competences for intercultural education: Conceptualization and Empirical Findings. *InPACT 2016 – International psychological applications conference and trends* / Ed. Pracana. Lisbon: Book of Proceeding, 2016. P. 355–359.
386. Pettigrew T. F., Tropp L. R. A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006. № 90. P. 751–783.
387. Piršl E. Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*. 2011. № 8 (1). S. 53–70.
388. Pommerin G. Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung. *Zielsprache Deutsch*. 1996. № 3. S. 41.
389. Postman N., Weingartner C. Teaching as a subversive activity. New York : Delta Book Dell Publishing, 1969.
390. Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations / eds.: L. H. Salganik, D. S. Rychen, U. Moser, J. Konstant. 1999. URL : http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.53466.downloadList.62701.DownloadFile.tmp/1999.projectsoncompetenciesanalysis.pdf
391. Risner D. Dance Education Matters: Rebuilding Postsecondary Dance Education for Twenty-First Century Relevance and Resonance. *Journal of Dance Education*. 2010. № 10(4). P. 95-110.

392. Risner D. Re-educating Dance Education to its Homosexuality: An invitation for critical analysis and professional unification. *Research in Dance Education*. 2002. № 3(2). P. 181–187.

393. Risner D., Anderson J. Digital Dance Literacy: an integrated dance technology curriculum pilot project. *Research in Dance Education*. 2008. № 9(2). P. 113-128.

394. Risner D., Stinson S. W. Moving social justice: Challenges, fears and possibilities in dance education. *International Journal of Education & the Arts*. 2010. № 11(6). URL: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/S_Stinson_Moving_2010.pdf

395. Ruben B., Kealy D. Behavioural Assessment of Communication Competency and the Prediction of Cross-Cultural Adaption. *International Journal of Intercultural Relations.* 1979. № 3(1). P. 15–47.

396. Scheitza A. Intercultural competence for youth work in a multicultural context. Programme evaluation. Saarbrucken : Krewer Consult Gesellschaft für Organisationsberatung und Internationale Zusammenarbeit Hmb, 1999.

397. Schupp K., Clemente K. Bridging the Gap: Helping Students from Competitive Dance Training Backgrounds Become Successful Dance Majors. *Journal of Dance Education*. 2010. № 10(1). P. 25–28.

398. Shapiro S. B. Toward transformative teachers: Critical and feminist perspectives in dance education. *Dance, power and difference* / S. B. Shapiro (Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics, 1998. P. 7–21.

399. Sims M., Erwin H. A Set of Descriptive Case Studies of Four Dance Faculty Members' Pedagogical Practices. *Journal of Dance Education*. 2012. № 12(4). P. 131–140.

400. Smith-Autard J. The art of dance in education. 2nd ed. London : A & C Black, 2002. 240 p

401. Sööt A., Leijen Ä. Designing Support for Reflection Activities in Tertiary Dance Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012. № 45. P. 448–456.

402. Sööt A., Viskus E. Contemporary Approaches to Dance Pedagogy – the Challenges of the 21st Century. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 112. P. 290–299.

403. Spitzberg B. H., Changnon G. Conceptualizing intercultural competence. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* / Ed. D. K. Deardorff. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. P. 2–52.

404. Stinson S. W. My body/myself: Lessons from dance education. *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning* / L. Bresler (Ed.). London : Kluwer Academic, 2004. P. 153–167.

405. Stinson S. W. Questioning Our Past and Building a Future: Teacher Education in Dance for the 21st Century. *Journal of Dance Education*. 2010. № 10(4). P. 136-144.

406. Stinson S. W. The Hidden Curriculum of Gender in Dance Education. *Journal of Dance Education*. 2005. № 5(2). P. 51–57.

407. Straffon D. A. Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*. 2003. № 27. P. 487–501.

408. Szkudlarek B. Through Western Eyes: Insights into the Intercultural Training Field. *Organization Studies.* 2009. № 30(9). P. 975–986. DOI: https://doi.org/10.1177/0170840609338987

409. Tatar M., Horenczyk G. Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and teacher education*. 2003. № 19(4). P. 397–408.

410. The Defining and selecting key competencies : Executive Summary / eds.: D. S. Rychen, L. H. Salganik. 2001. URL : https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

411. Thomas A. Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik*. 2003. № 1. S. 137–149.

412. Tomanović S., Stojanović D. (2015). Mladi u Srbiji 2015 – stanja, opažanja, verovanja i nadanja [Young people in Serbia 2015.– conditions, perceptions,

beliefs and hopes]. Beograd: Friedrich Ebert Stiftung i SeConS grupa za razvojnu inicijativu, 2015.

413. Van Der Zee K. I., Van Oudenhoven J. P. The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European journal of personality*. 2000. № 14(4). P. 291–309.

414. Vranješević J. The main challenges in teacher education for diversity. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 2014. № 46(2). P. 473–485.

415. Wang H., Hall N. C., Rahimi S. Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*. 2015. № 47. P. 120–130.

416. White Paper on Intercultural Dialogue. Strasbourg : Council of Europe Publishing, URL : http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/WhitePaper_InterculturalDialogue_2_en.asp#P71_5982

417. Zhai L., Scheer S. D. Global perspectives and attitudes toward cultural diversity among summer agriculture students at the Ohio State University. *Journal of Agricultural Education*. 2004. № 45. P. 39–51.

418. Zlatković B., Petrović D. Interkulturalno obrazovanje budućih učitelja u Srbiji'. *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* / Ur. Petrović D., Jokić T. Beograd : Centar za obrazovne politike, 2016. S. 76–87.

Додаток А

Анкета для студентів
на виявлення ставлення до багатокультурності освітнього простору

Шановний студенте!

Перед Вами анкета, яка допоможе з'ясувати Вашу думку щодо сучасного стану міжетнічних стосунків в суспільстві та освітніх установах, міжкультурної толерантності учасників освітнього процесу, а також щодо необхідності здійснення полікультурної освіти та формування толерантності у школярів.

Ваш навчальний заклад, факультет,
курс_____

Ваша стать Ж Ч

Ваша національність_____

Якій мові Ви віддаєте перевагу в спілкуванні?_____

1. Проранжируйте перелічені нижче проблеми, присвоївши їм порядкові номери у відповідності з Вашими уявленнями про актуальність кожної з них для сьогодення України (№1 – найвища актуальність і так далі)

	безпекові (військовий конфлікт на сході України)
	економічні (зайнятість населення, достойний рівень заробітної плати тощо)
	культурні (вивчення рідної мови, збереження культурних традицій тощо)
	національні (суперечності між етнічними групами)
	політичні (конфлікти в боротьбі за владу)
	релігійні (міжконфесійні та внутрішньоцерковні суперечності)
	соціальні (захист малозабезпечених громадян, виплата пенсій тощо)
	інше (що саме)

2. Ваше ставлення до релігії (Оберіть і помітьте позначкою «✓» варіант (варіанти) ставлення із запропонованих або дайте власну відповідь)

Не вважаю себе релігійною людиною та не цікавлюся релігією	
Я цікавлюся релігією, але релігійною людиною себе не вважаю	
Вважаю себе релігійною людиною	
Регулярно беру участь у релігійному житті	
Інше (що саме)	
Не можу відповісти	

3. Проранжируйте перелічені нижче напрями виховної роботи, присвоївши їм порядкові номери у відповідності з Вашими уявленнями про значущість кожного з них (№1 – найвища цінність і так далі)

	Виховання гуманності
	Виховання працелюбності
	Виховання толерантності
	Екологічне виховання
	Естетичне виховання
	Правове виховання
	Формування етнічної ідентичності
	Формування інтеркультурного менталітету
	Формування навичок здорового способу життя
	Формування національної свідомості

Чи вважаєте Ви, що наведений перелік необхідно доповнити ще якимось напрямом виховної роботи? (Тут і далі в більшості випадків Вам слід буде обрати і помітити позначкою «✓» варіант, що найбільше відповідає Вашій думці)

Так	
Ні	
Не можу відповісти	

*Якщо Ваша відповідь «так», то яким саме?*_____

*4. Про яку групу людей Ви можете сказати: «Це – ми»? Оберіть і помітьте позначкою «✓» **одне** найбільш близьке для Вас самовизначення.*

Ми – представники своєї національності	
Ми – послідовники своєї релігії	
Ми – європейці	
Ми – громадяни України	
Ми – жителі Східної (Західної) України	

5. У пропонованій нижче таблиці представлені 6 тверджень. Оберіть і помітьте позначкою «✓» один з шести можливих варіантів ставлення, що найбільше відповідає Вашій впевненості в справедливості кожного твердження.

Варіанти ставлення Твердження	***Абсолютно вірно***	***Скоріше так, ніж ні***	***Не знаю***	***Скоріше ні, ніж так***	***Абсолютно невірно***
Для мене етнічний склад учнів класу не має жодного значення					
Багатоетнічний склад учнів вимагає посиленої уваги та створює додаткові складності в роботі з класом					
Моє людське ставлення до учня як особистості значною мірою зумовлюється його національністю					
Мої професійні дії стосовно учня не залежать від його національності					
Дітям не треба знати, представниками яких народів є їхні однокласники					
Вважаю доцільним розповідати учням про етнокультурну своєрідність народів, що мешкають в Україні					

6. Як Ви вважаєте, чи існує серед студентів Вашого курсу / навчального закладу міжнаціональна та міжрелігійна неприязнь?

Так	
Ні	
Не можу відповісти	

7. З якими проявами міжнаціональної та міжрелігійної неприязні зустрічалися Ви чи Ваші товариші?

Демонстрація вищості однієї етнічної чи релігійної групи над іншими	
Образливі, принизливі чи зневажливі висловлювання	
Виокремлення в групи за етнічною ознакою («добровільна сегрегація»)	
Оголошення бойкоту чи ізоляція	
Фізичне насильство	
Інше (що саме)	

8. Що, на Вашу думку, найбільше впливає на формування <u>позитивних</u> міжнаціональних відносин у молодіжному середовищі?

Чинники впливу на формування <u>позитивних</u> міжнаціональних відносин	**Не впливає**	**Впливає, але <u>не</u> значно**	**Значно впливає**	**Не можу відповісти**
Навчальний заклад				
Навчальні посібники				
Засоби масової інформації				
Соціальне довкілля				
Сім’я				
Спілкування з ровесниками на дозвіллі				
Інше (що саме)				

9. Що, на Вашу думку, найбільше впливає на формування негативних міжнаціональних відносин у молодіжному середовищі?

Чинники впливу на формування негативних міжнаціональних відносин	**Не впливає**	**Впливає, але не значно**	**Значно впливає**	**Не можу відповісти**
Навчальний заклад				
Навчальні посібники				
Засоби масової інформації				
Соціальне середовище				
Сім'я				
Спілкування з ровесниками на дозвіллі				
Інше (що саме)				

10. Як Ви вважаєте, чи провокують засоби масової інформації міжнаціональну та міжрелігійну напруженість?

Так	
Ні	
Не можу відповісти	

11. Якщо Ваша відповідь «так», то вкажіть назви друкованих засобів, каналів чи програм радіо й телебачення, які, на Вашу думку, провокують міжнаціональну та міжрелігійну напруженість?

Газети	
Радіо	
Телебачення	
Інтернет	

Це відомо з:

Особистого досвіду	
Спілкування з товаришами	
Спілкування з викладачами	

12. Чи проводяться (проводилися) у Вашому навчальному закладі заходи з формування толерантності?

	У вищому навчальному закладі	У школі
Так		
Ні		
Не можу відповісти		

Якщо Ваша відповідь «так», то які саме?

Виховні години	
Фестивалі	
Конкурси	
Комунікативні тренінги	
Гурткова (клубна) робота	
Інше (що саме)	

13. Як Ви оцінюєте ефективність подібних заходів?

Заходи	Ефективні	Не достатньо ефективні	Не ефективні	Не можу відповісти
Виховні години				
Фестивалі				
Конкурси				
Комунікативні тренінги				
Гурткова (клубна) робота				

14. Чи вважаєте Ви необхідним надання школам матеріалів і видань, що знайомлять учнів з історією, мовами і культурою (традиціями), досвідом добросусідства народів, що живуть в Україні?

Так	
Ні	
Не можу відповісти	

15. Як Ви ставитеся до впровадження у школах навчального курсу з міжкультурної освіти, який би знайомив учнів з історією, традиціями, культурою, етикетом, мовними, релігійними особливостями населення України?

Такий курс потрібний	
У цьому немає необхідності	
Не можу відповісти	

Дякуємо за співпрацю! Бажаємо успіхів!

Додаток Б

Модифікована шкала соціальної дистанції Е. Богардуса

Оберіть, якою мірою Ви згодні допустити представника кожної з перелічених нижче етнічних груп у своє оточення.

Варіанти ставлення Етнічні групи	**Згоден допустити як члена своєї сім' ї через шлюб**	**Згоден допустити як близьких друзів**	**Згоден допустити як сусідів**	**Згоден допустити як однокурсників**	**Згоден допустити як колег**	**Згоден допустити як учнів мого класу**	**Згоден допустити як громадян України**	**Згоден допустити як туристів в Україні**	**Волів би взагалі не пускати в Україну**
Американці									
Азербайджанці									
Білоруси									
Вихідці з Африки									
Вірмени									
Грузини									
Євреї									
Китайці									
Кримські татари									
Німці									
Роми									
Росіяни									
Румуни									
Туркмени									
Угорці									
Українці									

Додаток В

Опитувальник А. Фантіні YOGA (адаптований)

Абревіатура «YOGA» означає «Ваші цілі, вказівки та оцінка». Цей опитувальник може використовуватися як посібник з самооцінки. Він розроблений, щоб допомогти вам визначити стан розвитку вашої міжкультурної компетентності. Цей документ покликаний допомогти вам критично вивчити свої міжкультурні цілі, послужити керівництвом під час набуття досвіду міжкультурного спілкування та надати інструмент оцінки на різних етапах розвитку вмінь у сфері міжкультурної комунікації.

Оцініть себе в кожній із наведених нижче областей (від 0 – ознака відсутня – до 5 – ознака виявляється дуже яскраво).

Усвідомлення (обізнаність)

Я демонструю усвідомлення:

• відмінностей між мовами та культурами 0 1 2 3 4 5

• моїх негативних реакцій на ці відмінності (страх, глузування, огида, зверхність тощо) 0 1 2 3 4 5

• внутрішньокультурних відмінностей (тобто наявності аспектів різноманітності, таких як раса, клас, стать, вік, здібності тощо) у межах моєї власної культури 0 1 2 3 4 5

• внутрішньокультурних відмінностей (тобто наявності аспектів різноманітності, таких як раса, клас, стать, вік, здібності тощо) у межах інших культур 0 1 2 3 4 5

• моїх власних цінностей, які впливають на мої підходи до проблем у міжкультурному спілкуванні і їх вирішення 0 1 2 3 4 5

• як виражаються мої цінності та етика в конкретних контекстах ситуацій міжкультурного спілкування 0 1 2 3 4 5

• наявності різних культурних стилів, мовленнєвого етикету вербального та невербального спілкування 0 1 2 3 4 5

• мого власного рівня та етапу формування міжкультурної компетентності (наприклад, з точки зору толерантності, емпатії, розуміння цінностей інших культур тощо) 0 1 2 3 4 5

• рівнів та етапів формування міжкультурної компетентності моїх однокурсників, учнів під час педагогічної практики тощо 0 1 2 3 4 5

• фактори, які допомагають і перешкоджають формуванню моєї міжкультурної компетентності, та шляхи їх подолання 0 1 2 3 4 5

• фактори, які допомагають і перешкоджають формуванню міжкультурної компетентності моїх однокурсників, учнів під час педагогічної практики та шляхи їх подолання 0 1 2 3 4 5

Знання

Я можу:

• навести основне поняття культури та визначити її компоненти 0 1 2 3 4 5

• основні етикетні норми і табу (привітання, одяг, поведінка тощо) інших культур 0 1 2 3 4 5

• розпізнати ознаки культурного стресу і знаю стратегії їх подолання 0 1 2 3 4 5

• навести деякі прийоми, щоб максимально засвоїти мову та культуру іншого народу 0 1 2 3 4 5

• сформулювати хоча б одне академічне визначення культури та описати складності культурних систем, використовуючи відповідні поняття та терміни 0 1 2 3 4 5

• описати та пояснити власну поведінку та поведінку представників інших культур у різних сферах (наприклад, соціальна взаємодія, орієнтація в часі, ставлення до довкілля, культи тощо) 0 1 2 3 4 5

• обговорити моделі розуміння стилів та стратегій навчання й описати переважаючі стилі в моїй власній та іншій культурі і їх наслідки 0 1 2 3 4 5

• надати цілий ряд альтернативних моделей для проведення освітніх чи навчальних процесів, що стосуються різноманітних стилів навчання, в міжкультурних та полікультурних умовах 0 1 2 3 4 5

• навести приклади відповідних публікацій, журналів та професійних товариств, які сприяють нашому розумінню міжкультурних комунікацій 0 1 2 3 4 5

Ставлення

Я демонструю бажання:

• спілкуватися з представниками іншої культури 0 1 2 3 4 5

• дізнаватися від представників іншого народу про їхню мову та культуру 0 1 2 3 4 5

• намагатися спілкуватися мовою представників іншої культури та поводитись так, як вони вважають «відповідним» 0 1 2 3 4 5

• брати на себе різні ролі відповідно до різних контекстів культури прийому (наприклад, у сім'ї, школі, в університеті тощо) 0 1 2 3 4 5

• цікавитися певними аспектами інших культур (наприклад, вивчати мову, розуміти цінності, вивчати історію і традиції тощо) 0 1 2 3 4 5

• застосовувати у своїй поведінці те, що я дізнаюсь і вивчаю про іншу культуру (наприклад, говорити іншою мовою, дотримуватися етикету невербальної поведінки тощо 0 1 2 3 4 5

• спілкуватися з іншими та намагатися зрозуміти відмінності у їхній поведінці, цінностях та ставленні 0 1 2 3 4 5

• взаємодіяти різними способами, деякими, зовсім іншими, ніж ті, до яких я звик/звикла 0 1 2 3 4 5

• бути гнучким/гнучкою у спілкуванні та взаємодії з тими, хто мовно та культурно відрізняється 0 1 2 3 4 5

• вступати в діалог з іншими та брати на себе відповідальність за наслідки моїх рішень та дій у межах міжкультурного спілкування 0 1 2 3 4 5

• позбутися упереджень та оцінити складності та тонкощі міжкультурної та полікультурної комунікації та взаємодії 0 1 2 3 4 5

• виявляти співпереживання, емпатію до тих, хто пригнічений через їхній соціокультурний статус 0 1 2 3 4 5

Уміння

• Я демонструю гнучкість під час взаємодії з людьми з культури господаря 0 1 2 3 4 5

• Я використовую моделі, відповідні культурі, і уникаю небезпеки образити представників іншої культури своєю поведінкою, одягом тощо 0 1 2 3 4 5

• Я використовую різноманітні ефективні стратегії, коли взаємодію з представниками різних культур 0 1 2 3 4 5

• Я ефективно спілкуюся з представниками різних культур у різних сферах, враховуючи вік, стать, соціальний статус та інші фактори 0 1 2 3 4 5

• Я використовую відповідну культурну інформацію для вдосконалення свого стилю роботи та професійної взаємодії з представниками різних культур 0 1 2 3 4 5

• Я стежу за своєю поведінкою та її впливом на моє навчання, професійну діяльність 0 1 2 3 4 5

• Я використовую свої знання про інші культури, щоб передбачити поведінку представників різних культур у більшості сфер соціальної та професійної взаємодії 0 1 2 3 4 5

Додаток Г

Робоча програма дисципліни за вибором студентів Міжкультурна компетентність учителя хореографії

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
Кафедра хореографії

"**ЗАТВЕРДЖУЮ**"
Проректор
з навчальної роботи

_____

(проф. Н.М. Якушко)

"____" _____ 2016 року

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Міжкультурна компетентність учителя хореографії
(назва навчальної дисципліни)

освітнього рівня бакалавр
(назва освітнього рівня)

галузі знань 0202 Мистецтво
(шифр і назва галузі знань)

спеціальності 6.020202 хореографія
(код і назва спеціальності)

Харків – 2016 рік

Розробник: **Тіщенко Олена Миколаївна** – викладач кафедри хореографії

Робоча програма затверджена на засіданні кафедри **хореографії**

Протокол № ___ від “___” _____ 2016 року

Завідувач кафедри **хореографії** _____ (Бугаєць Н. А.)

Схвалено науково-методичною комісією факультету мистецтв

Протокол № ___ від “____”_____2016 року

Голова методичної комісії _____ (Васильєва О.В.)

© ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2016
© Тіщенко О. М., 2016

1. Опис навчальної дисципліни

<table>
<tr><td rowspan="2">Галузь знань, спеціальність, освітній рівень</td><td rowspan="2">Загальні характеристики</td><td>Навчальне навантаження з дисципліни</td></tr>
<tr><td>денна форма навчання</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Галузь знань
<u>0202 мистецтво</u>
(шифр і назва)</td><td rowspan="2">інваріантна/варіативна</td><td>Рік вивчення дисципліни:</td></tr>
<tr><td>3</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Загальна кількість кредитів – 3</td><td>Семестр</td></tr>
<tr><td>5</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Спеціальність
<u>6.020202 Хореографія</u>
(код і назва)</td><td>Лекції</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Загальна кількість годин – 90</td><td>16</td></tr>
<tr><td>Практичні, семінарські</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Модулів – 1</td><td>30</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Освітній рівень:
<u>бакалавр</u>
(бакалавр/магістр)</td><td>Лабораторні</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Співвідношення аудиторних годин і годин самостійної роботи – 1/1</td><td>–</td></tr>
<tr><td>Самостійна робота</td></tr>
<tr><td>44</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Мова навчання – українська</td><td rowspan="2">Форма підсумкового контролю:</td></tr>
<tr><td>залік</td></tr>
</table>

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета – формування в майбутніх учителів хореографії міжкультурної компетентності, яка має забезпечити їм здатність до ефективної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття сучасного суспільства та освітнього середовища.

Завдання:

- формування у студентів позитивної мотивації до професійної хореографічно-педагогічної діяльності в умовах етнокультурного розмаїття сучасного суспільства;
- озброєння майбутніх учителів хореографії знаннями про традиційні, зокрема, хореографічні культури різних народів, а також про історію становлення й розвитку різних хореографічних стилів;
- вироблення у студентів умінь доцільно застосовувати у професійній діяльності сучасні наукові методи й засоби міжкультурної освіти, формування міжкультурної толерантності дітей і молоді.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен:

знати:

- етимологію термінів, зміст і співвідношення понять *культура*, *традиція*, *традиційна культура*, *громадянська освіта, міжкультурна освіта, толерантність, міжкультурна толерантність*;
- основні положення концепцій: громадянського виховання, гуманітарного розвитку України, національного виховання студентської молоді, національно-патріотичного виховання дітей та молоді про міжкультурну освіту, міжкультурну компетентність і педагогічні умови її формування;
- концепції міжкультурної освіти Дж. Бенкса, П. Горскі, Г. Дмитрієва, І. Лощенової, С. Ньєто, Н. Паліолог та ін.;
- суть, структуру та критерії сформованості міжкультурної компетентності;
- мету, завдання, принципи, форми, методи міжкультурної освіти дітей і молоді;
- напрями, зміст, форми спільної роботи закладу освіти, сім'ї, громадськості з міжкультурної освіти дітей і молоді.;
- особливості невербальної комунікації різних нардів;

уміти:

- визначати не лише відмінне, але й спільне в різних культурах;
- формувати в учнів уявлення про культурне різноманіття сучасного світу, сприяти усвідомленню його цінності, виховувати позитивне ставлення до культурних відмінностей;
- здійснювати самодіагностику сформованості складників міжкультурної компетентності;
- діагностувати сформованості складників міжкультурної компетентності учнів;
- добирати зміст, форми й методи міжкультурної освіти, виходячи з етнокультурних особливостей контингенту учнів;
- запобігати виникненню та проявам в дитячому середовищі нетерпимості до інокультурності;
- організаційно та методично забезпечувати ефективність взаємодії навчального закладу, сім'ї та громадськості в міжкультурній освіті дітей і молоді;
- з метою оптимізації міжкультурної освіти молодого покоління організовувати ознайомлення дітей з культурою, зокрема, хореографічною народів що мешкають в Україні, залучаючи до цієї роботи представників громадських організацій національних меншин і батьків учнів.

3. Програма навчальної дисципліни

Тема 1. **КУЛЬТУРНЕ РІЗНОМАНІТТЯ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА. СУТНІСТЬ І МЕТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ**

Історія людства як історія співіснування народів і культур. Сучасна етнокультурна ситуація в Україні. Етнічний склад населення України за даними перепису 2001 року.

Основні положення концепцій: громадянського виховання, гуманітарного розвитку України, національного виховання студентської молоді, національно-патріотичного виховання дітей та молоді про міжкультурну освіту.

Тема 2. **УКРАЇНА Й УКРАЇНЦІ В ІСТОРІЇ ЄВРОПИ ТА СВІТОВІЙ КУЛЬТУРІ**

Персоналії. Кого вважати українцем

Українці та українська культура в історії розвитку культури і техніки. Україна і українці в загальноєвропейському і світовому історичному і культурному контексті.

Тема 3. **КУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ НАРОДІВ, ПРЕДСТАВНИКИ ЯКИХ МЕШКАЮТЬ НА ХАРКІВЩИНІ**

Терміни і поняття *культура, традиція, традиційна культура, звичай, обряд.*

Структура культури суспільства та особистості.

Аксіологія. Матеріальні культура. Духовна культура.

Особливості традиційної культури народів, представники яких мешкають на Харківщині: основні свята й пам’ятні дати, звичаї та ритуали, ритуали гостинності, мовленнєвий і невербальний етикет; побутова культура; традиційний одяг; традиційна кухня; фольклор.

Культура регіону в українському культурному житті та його специфічність.

Тема 4. **ХОРЕОГРАФІЧНА КУЛЬТУРА РІЗНИХ РЕГІОНІВ УКРАЇНИ**

Різноманітність регіонів України. Маркери території де ми живемо.

Народна хореографічна культура різних регіонів України: спільне й відмінне.

Аматорські й професійні, дитячі хореографічні колективи різних регіонів України.

Відомі хореографи, танцівники, педагоги різних регіонів України.

Тема 5. **Я ТА ІНШІ**

Стереотипи та їх роль у житті людини і суспільства. Поняття дискримінації.

Ксенофобія. Расизм. Упередження й забобони. Толерантність.

3д-модель (деперсоналізація, дегуманізація, делегітимізація).

Шляхи запобігання виникненню етнічних упереджень і забобонів.

Міжкультурна комунікація.

Тема 6. **МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ**

Суть міжкультурної компетентності вчителя хореографії. Структура міжкультурної компетентності: особистісно-афективний, когнітивний, процесуальний складники. Етапи та умови формування міжкультурної компетентності особистості.

Показники сформованості складників міжкультурної компетентності, методики їх діагностики.

Тема 7. **ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ БАГАТОКУЛЬТУРНОГО СОЦІАЛЬНОГО ОТОЧЕННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ**

Навчальні заклади Харківщини з вивченням мов національних меншин; навчальні заклади і творчі колективи, створені національно-культурними товариствами: особливості змісту, форм і методів освітньої діяльності.

Організація спільної роботи навчального закладу, сім'ї та громадськості з міжкультурної освіти дітей і молоді: напрями, зміст і форми діяльності. Досвід роботи національно-культурних товариств з громадянської та міжкультурної освіти дітей та юнацтва. Робота з батьками щодо міжкультурної освіти учнів.

Всеукраїнські та Міжнародні фестивалі й конкурси хореографічного мистецтва.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин			
	денна форма			
	усього	у тому числі		
		лекції	семінарські / практичні	самостійна робота студентів
Змістовий модуль 1. Міжкультурна компетентність учителя хореографії				
Тема 1. Культурне різноманіття сучасного суспільства. Сутність і мета міжкультурної освіти	8	2	2	4
Тема 2. Україна й українці в історії Європи та світовій культурі	12	2	4	6
Тема 3. Культурні особливості народів, представники яких мешкають на Харківщині	12	2	4	6
Тема 4. Хореографічна культура різних регіонів України	12	2	4	6
Тема 5. Я та інші	16	4	8	4
Тема 6. Міжкультурна компетентність учителя хореографії	10	2	4	4
Тема 7. Використання потенціалу багатокультурного соціального оточення в професійній діяльності вчителя хореографії	20	2	4	14
Усього годин	***90***	***16***	***30***	***44***

5. Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин

6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	***Тема 1.*** Культурне різноманіття сучасного суспільства. Сутність і мета міжкультурної освіти. *Дискусія* «Національний характер» – міф чи реальність? «Національний характер», як його трактують різні галузі науки? Що таке менталітет?	2
2	***Тема 2.*** Україна й українці в історії Європи та світовій культурі. *Питання для обговорення* 1. Україна й українці в історії Європи та світовій культурі. 2. Українці, які мене вразили.	4
3	***Тема 3.*** Культурні особливості народів, представники яких мешкають на Харківщині *Складання картотеки позакласних заходів* міжкультурної спрямованості, зокрема, для ознайомлення учнів з культурами народів, представники яких мешкають на Харківщині. *Елементи тренінгів толерантності. Вправи*: Подарунки Дві культури Привітання	4
4	***Тема 4.*** Хореографічна культура різних регіонів України *Обговорення повідомлень:* Традиційна хореографічна культура різних етнографічних регіонів України. Відомі хореографічні колективи різних регіонів України. Видатні хореографи України. *Робота в форматі кіноклубу*: Перегляд і аналіз відеозаписів. Опанування методики «розшифрування відеозаписів».	4
5	***Тема 5.*** Я та інші *Елементи тренінгів толерантності. Вправи*: Павутиння забобонів Мітки Імітаційна гра «Карамбія» Імітаційна гра «Зустріч цивілізацій» *Робота з моральними дилемами:* Дилема Хельги (Голокост) Не хочу брати в цьому участь (геноцид вірмен) Вимерле село (Голодомор) Добрі сусіди (депортація кримських татар) *Робота в форматі кіноклубу*: Перегляд і аналіз короткометражного фільму *Strangers* (2004) із застосуванням прийому стоп-кадр.	8
6	***Тема 6.*** Міжкультурна компетентність учителя хореографії *Робота в малих групах* Моделювання структури міжкультурної компетентності	4

	Робота з діагностичними методиками Асоціативний експеримент Анкетуваня Шкала соціальної дистанції тощо	
7	***Тема 7.*** Використання потенціалу багатокультурного соціального оточення в професійній діяльності вчителя хореографії *Планування в малих групах роботи зі створення* Словничка дружби Довідника календарно-обрядових, релігійних або сімейних свят Українців Довідника календарно-обрядових, релігійних або сімейних свят різних народів, представники яких мешкають в Україні Довідника українських танців Довідника танців різних народів, представники яких мешкають в Україні *Захист-презентація пошукових проектів*	4
	Разом	**30**

7. Теми лабораторних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1		

8. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	***Тема 1.*** Культурне різноманіття сучасного суспільства. Сутність і мета полікультурного виховання *Теми рефератів (на вибір студента)* 1. Етнічний склад населення нашого регіону (за даними перепису 2001 року). 2. Зіставлення основних положень концепцій: громадянського виховання, гуманітарного розвитку України, національного виховання студентської молоді, національно-патріотичного виховання дітей та молоді щодо міжкультурної освіти,. 3. Відображення питань міжкультурної освіти, міжкультурної толерантності та педагогічних умов її формування в міжнародних документах	4
	Тема 2. Україна й українці в історії Європи та світовій культурі *Підготовка до дискусії з питань:* 1. Україна й українці в історії Європи та світовій культурі 2. Українці, які мене вразили	6
	Тема 3. Культурні особливості народів, представники яких мешкають на Харківщині *Виконання творчих письмових завдань*: Дивні казки (на матеріалі казок «Колобок», «Ріпка») Китайська каліграфія (зобразити займенники «ми (свої)» та «вони (чужі)»).	6
	Тема 4. Хореографічна культура різних регіонів України *Підготовка повідомлень*:	6

	Характеристика хореографічної культури однієї етнографічної групи українців Характеристика хореографічної культури одного народу, представники якого мешкають в Україні. *Виконання творчих письмових завдань*	
	Тема 5. *Я* та інші Створення ментальних карт за темою. Розробка шляхів подолання проявів ксенофобії в дитячому колективі.	4
	Тема 6. Міжкультурна компетентність учителя хореографії Створення графічної моделі міжкультурної компетентності.	4
	Тема 7. Використання потенціалу багатокультурного соціального оточення в професійній діяльності вчителя хореографії 1. Виконання самостійних творчих завдань. 2. Підготовка до захисту-презентації пошукових проектів.	14
	Разом	**44**

9. Індивідуальні завдання

Виконання пошукового проекту.

Орієнтовна тематика пошукових проектів:

1. Що я розкажу своїм закордонним друзям про Україну (Харків, своє місто тощо)?
2. Представників різних народів в історії України.
3. Внесок представників різних народів в розвиток культури України.
4. Порівняльний аналіз хореографічної культури двох-трьох етнографічних груп українців.
5. Порівняльний аналіз хореографічної культури двох-трьох народів, представники яких мешкають в Україні.
6. Про які феномени культури різних народів, які мешкають в Україні, я розкажу своїм зарубіжним друзям?
7. Дитячі/аматорські хореографічні колективи, створені національно-культурними товариствами народів, представники яких мешкають на Харківщині.

10. Методи навчання

Проблемна лекція, дискусія, «мозковий штурм», робота в малих групах, асоціативний тест; тренінгові заняття; інтерактивне заняття в форматі «Жива Бібліотека»; заняття у форматі дискусійного кіноклубу; педагогічне проектування.

11. Методи контролю

Оцінювання участі у роботі на заняттях, оцінювання виконаних самостійних творчих практичних робіт, оцінювання рефератів, оцінювання виступів з повідомленнями, захист-презентація проектів

12. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота							Захист проекту	Сума
Т1	Т2	Т3	Т4	Т5	Т6	Т7	25	100
10	10	10	10	10	10	15		

Вид роботи	Критерії оцінювання	Макс. к-ть балів	Підсумок
Виступ з повідомленням	Змістовність	2	10
	Логічність викладу	2	
	Самостійність	2	
	Контакт з аудиторією	2	
	Наявність наочності/мультимедійної презентації	2	
Реферат (тема на вибір студента): 1. Етнічний склад населення нашого регіону (за даними перепису 2001 року). 2. Зіставлення основних положень концепцій: громадянського виховання, гуманітарного розвитку України, національного виховання студентської молоді, національно-патріотичного виховання дітей та молоді щодо міжкультурної освіти,. 3. Відображення питань міжкультурної освіти, міжкультурної толерантності та педагогічних умов її формування в міжнародних документах	Відповідність темі	2	10
	Глибина розкриття теми	2	
	Наявність плану, логічність структури	2	
	Самостійність	2	
	Якість оформлення	2	
Творчі практичні завдання			
Дивні казки	Змістовність	3	5
	Якість оформлення	2	
Китайська каліграфія	Змістовність	3	5
	Якість оформлення	2	
Картотека виховних заходів міжкультурної спрямованості	Змістовність	3	5
	Якість оформлення	2	
Словничок дружби мовами трьох-чотирьох народів, представники яких мешкають у регіоні	Змістовність	8	10
	Якість оформлення	2	
Довідник календарно-обрядових, релігійних або сімейних свят українських свят	Змістовність	10	15
	Якість оформлення	5	
Довідник календарно-обрядових, релігійних або сімейних свят різних народів, представники яких мешкають в Україні	Змістовність	10	15
	Якість оформлення	5	
Довідник українських танців	Змістовність	10	15
	Якість оформлення	5	
Довідник танців різних народів	Змістовність	10	15
	Якість оформлення	5	
Захист-презентація пошукового проекту	Змістовність	5	25
	Самостійність	5	
	Відповіді на запитання	5	
	Контакт з аудиторією	5	
	Наявність наочності	5	

13. Методичне забезпечення

14. Рекомендована література

Базова

1. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України : Аналітичний огляд та рекомендації / за ред. О. Гриценка. Київ : УЦКД, 2001.
2. Закон України «Про загальну середню освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14
3. Закон України «Про освіту». URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12
4. Конституція України : Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР / Верховна Рада України. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80
5. Концепція громадянського виховання / Науковий творчий колектив авторів: Боришевський М. Й., Рябов С. Г., Сухомлинська О. В. та ін. URL : http://www.khpg.org/index.php?id=976002302
6. Концепція гуманітарного розвитку України [Проект] / Розроблено Робочою групою, керівник групи – Радник Президента України, Голова Національної ради з питань духовності і культури при Президентові України, академік НАН України Жулинський М. Г. URL : http://semadm.cg.gov.ua/web_docs/36/2012/07/docs/Проект_Концепц-я%20гуман-тарного%20розвитку%20Укра-ни.pdf
7. Концепція національного виховання студентської молоді : Затв. рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України (протокол № 7/2-4 від 25.06. 2009). URL : www.mon.gov.ua/gr/obg/2009/16_04_09.doc
8. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. *Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ МОН України від 16.06.2015 № 641* / МОН України. URL : http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068-
9. Ковалинська І. В. Невербальна комунікація. Київ : Освіта України, 2014. 289 с.
10. Людина у полікультурному суспільстві : навч.-метод. посіб. для викл. вищих навч. закладів з курсу за вибором студентів соціогуманітарних спец. / Пометун О. І. Султанова Л. Ю. та ін. Київ : Інжиніринг, 2010. 248 с.
11. Полікультуріка: як організувати виховання міжкультурної толерантності у школі та позашкільній діяльності : навч.-метод. посіб. / авт.-упоряд. А. Ленчовська, К. Крейдерман, М. Грінберг. Київ : ТОВ «Майстерня книги», 2010. 344 с.

Допоміжна

12. Етнонаціональна структура українського суспільства : довідник / [В. Б. Євтух, В. П. Трощинський, К. Ю. Галушко, К. О. Чернова]. Київ : Наукова думка, 2004. 344 с.
13. Єлігулашвілі М., Федорович І., Пономарьов С. Організація навчання з питань дискримінації : практ. посіб. / Міжнародна організація з міграції (МОМ), Представництво в Україні. Київ : [б.в.], 2015. 136 с.
14. Жива бібліотека «Ініціативи Розмаїття» : посібник для організаторів / Луа Потт'є. Київ : ТОВ «Інжиніринг», 2010. 40 с.
15. Розподіл населення за національністю та рідною мовою. Україна. *Всеукраїнський перепис населення'2001* / Державний комітет статистики України. URL: http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/nationality_population/nationality_popul1/select_5/?data1=1&box=5.1W&rz=1_1&rz_b=2_1&k_t=00&botton=cens_db
16. Розподіл населення за національністю та рідною мовою. Харківська область. Всеукраїнський перепис населення'2001 / Державний комітет статистики України. URL: http://2001.ukrcensus.gov.ua/regions/reg_khar?ozn=1&ter=63&ttt=5.1W
17. Триняк М. В. Інтеркультурна комунікація: освітній вимір : монографія. Харків : ХНАДУ, 2010. 248 с.
18. Юр'єва К. А., Вороненко О. В. Етнокультурне різноманіття як виклик і ресурс для сучасної системи освіти України. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи.* 2014. Вип. 43. С. 259-281.
19. Юр'єва К. А., Холтобіна О. У. Огляд перспективних моделей розвитку освіти в умовах етнокультурного розмаїття сучасного українського суспільств.а *Актуальные научные исследования в современном мире : материалы III Междунар. научн.-практ. инт.-конф., 25–26 июля 2015 г., Переяслав-Хмельницкий : сб. науч. тр*. Переяслав-Хмельницкий : [б.и.], 2015. Вып. 3, ч. 1. С. 72–77.

15. Інформаційні ресурси

1. http://www.nrius.org.ua/ –

   Офіційцний сайт Національного науково-дослідного інституту українознавства та всесвітньої історії Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України
2. http://www.tolerspace.org.ua/ua/

   Сайт проекту «Планета толерантності». Містить інформацію про табір «Джерела толерантності», клуби толерантності, блоги, бібліотеку корисних матеріалів тощо.
3. http://www.etnolog.ru/ –

   сайт містить різноманітну інформацію про народи й країни світу
4. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/mif_enc/index.php –

   Міфи народів світу : Енциклопедія. На сайті Бібілотеки Гумер
5. Результати перепису населення України 2001 р.: http://demoscope.ru/weekly/2004/0173/analit05.php

   http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/
   http://www.nbuv.gov.ua/polit/02dksvpn.htm
6. http://khpg.org/index.php?id=976002302 –

   Концепція громадянського виховання особистості
7. Strangers (2004) – short film by: Erez Tadmor & Guy Nattiv [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://youtu.be/RpjHSiQLPmA
8. Гопак 1910 рік. URL: https://youtu.be/d_2f4SsDkNo
9. Гопак 1931 рік. URL: https://youtu.be/_TO1U47l_kE
10. Гопак 1938 рік. URL: https://youtu.be/zXjxZG2Jmdg
11. Гопак 1953 рік. URL: https://youtu.be/2l-NOI5P4bQ
12. Гопак 1964 рік. URL: https://youtu.be/q4Z4xswmIw0
13. Гопак танцюють японці. URL: https://youtu.be/hr_Yd_ZWRZE
14. Гопак (Украинули) / Грузинский ансамбль Сухишвили. URL: https://youtu.be/qh7fsV3R8Jc

Додаток Д

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у провідних фахових виданнях України та виданнях, включених до міжнародних наукометричних баз:

1. Тіщенко О. М. Педагогічні умови формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі педагогічного університету. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць* / редкол. : І. Ф. Прокопенко та ін. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2018. Вип. 50. С. 57–71. (*Index Copernicus, ERIH PLUS*)

2. Тіщенко О. М. Міжкультурна компетентність учителя хореографії: структура та шляхи формування. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць* / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка ; Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. Вип. 43. С. 227–238. (*Index Copernicus*)

3. Тіщенко О. М., Юр'єва К. А. Компетенція, компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць* / за заг. ред. проф. В. І. Євдокимова і проф. О. М. Микитюка. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. Вип. 42. С. 169–183. (*Index Copernicus)*

4. Тіщенко О. М. Сутність полікультурного виховання у вітчизняній педагогічній думці. *Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць* / за заг. ред. член-кор. НАПН України А.В. Троцко. Харків : ХНПУ, 2013. Вип. 33. С. 210–220.

5. Тіщенко О. М. Проблеми освіти на Україні: культурологічні і аксіологічні тенденції. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2012. Вип. 10. С. 291–295.

6. Тіщенко О. М. Вплив інновацій на розвиток освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : Науковий журнал*. 2012. № 4 (22). С. 72-79.

7. Тіщенко О. М. Сучасні інноваційні цінності в освіті. *Педагогічний альманах : зб. наук. праць*. Херсон : Південноукр. регіональний ін-т післядипломної освіти пед. кадрів, 2011. Вип. 11. С. 30–34.

8. Тіщенко О. М. Обрядовий танець як креативна форма репертуару хореографічного шкільного колективу. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Ч. 2. Херсон : Вид-во ХДУ, 2011. Вип. 58. С. 268–271.

9. Тіщенко О. М. Деякі підходи до бачення формули творчості в освіті. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) : зб. наук. праць* / голов. ред. д-р пед. н., професор Курило В. С. Луганськ : Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2009. № 7 (170) квітень. С. 81–85.

Статті в інших періодичних виданнях:

10. Тіщенко О. М. Виховні можливості обрядового сценічного танцю. *Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць* / за заг. ред. член-кор. АПН України А.В. Троцко. Харків : ХНПУ, 2008. Вип. 22. С. 164–170.

11. Тіщенко О. М. Основні напрями гуманістичної педагогіки у зрізах громадянського виховання. *Вісник Прикарпатського університету : Педагогіка* / ред. С. М. Возняк. Вип. XXIV. Івано-Франківськ, 2008. С. 156–164.

12. Тіщенко О. М. Обрядовий танець як фактор соціалізації школяра. *Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць* / за ред. член-кор. АПН України А. В. Троцко. Харків : [б. в.], 2009. Вип. 24. С. 161–167.

13. Тіщенко О. М. Соціально-гуманістичні взаємини людини з людиною в історії українського суспільства. *Таврический экономический журнал*. 2010. № 4. С. 16-19.

Навчально-методичні посібники:

14. Тіщенко О. М., Волчукова В. М., Бугаєць Н. А., Ліманська О. В. Методика роботи з хореографічним колективом : Основи курсу. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2013. 326 с.

15. Тіщенко О. М. Волчукова В. М, Косиченко В. А. Ліманська О. В. та ін. Навчально-методичний посібник з тестових завдань для студентів спеціальності

„Хореографія” (денна та заочна форми навчання). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2010. 165 с.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

16. Тіщенко О. М. Критерії і рівні сформованості міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії. *Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених (11–12 травня 2017 року, м. Харків)* / ред. кол.: Андрущенко О. А. (гол. ред.) та ін. Харків : ХНПУ, 2017. С. 81-85.

17. Тіщенко О. М., Юр’єва К. А. Міжкультурна компетентність учителя в нових стандартах вищої освіти. *Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених (11–12 травня 2016 року, м. Харків)* / ред. кол.: Прокопенко І. Ф. (гол. ред.) та ін. Харків : ХНПУ, 2016. С. 61–64.

18. Тіщенко О. М. Особенности профессиональной компетентности учителя хореографии в современных условиях. *Актуальные научные исследования в современном мире : Материалы III Междунар. научно-практ. инт.-конф. 25–26 июля 2015 г., Переяслав-Хмельницкий*. Переяслав-Хмельницкий : [б.и.], 2015. Вып. 3, ч. 1. С. 65–69.

19. Тіщенко О. М. Історичний аспект полікультурної освіти. *Матеріали X науково-практичної конференції молодих учених „Методологія сучасних наукових досліджень” (24–25 жовтня 2013р., м. Харків)* / За заг. ред. голови ради молодих учених, канд. пед. наук, доц. К. А. Юр’євої. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2013. С. 95–97.

20. Тіщенко О. М. Основні проблеми полікультурної освіти в сучасному суспільстві. *Матеріали IX науково-практичної конференції молодих учених „Методологія сучасних наукових досліджень” (25–26 жовтня 2012 р., м. Харків)* / За заг. ред. голови ради молодих учених, канд. пед. наук, доц. К. А. Юр’євої. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2012. С. 69–60.

21. Тіщенко О. М. Питання полікультурного виховання в освітньо-виховному процесі. *Актуальні проблеми сучасної мистецької освіти в умовах*

європейської інтеграції: хореографічне та музичне мистецтво : *Матеріали наук.-практ. конф.* „*Актуальні проблеми сучасної мистецької освіти в умовах європейської інтеграції: хореографічне та музичне мистецтво*”, *12–14 квітня 2011 р., м. Харків*. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. С. 37–40.

22. Тіщенко О. М. Діалог як засіб актуалізації полікультурної освіти. *Матеріали восьмої Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* „*Сучасний соціокультурний простір 2011*”. *22-24 вересня 2011 року*. Севастополь : Інститут наукового прогнозування, Кримський інститут економіки та господарського права (Севастопольська філія), Міжнародне товариство прав людини ТОВ „ТК Меганом”, 2011. С. 78–84.

23. Тіщенко О. М. Козацька педагогічна культура у часовому вимірі. *Матеріали Всеук. наук.-практ. конф.* „*Українська культура та ментальність: самобутність в умовах глобалізації*”. *12–14.02.2010, Сімферополь–Ялта*. Сімферополь : Кримський ін-т бізнесу; Консалтингово-конфліктологічний центр; Центр розвитку освіти, науки та інновацій, 2010. С. 77-80.

Апробація результатів дослідження здійснювалася на засіданнях кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти, кафедри хореографії ХНПУ імені Г. С. Сковороди (2010–2018 рр.), а також була представлена у формі доповідей і повідомлень на конференціях різного рівня, зокрема: *Міжнародних* – «Сучасний соціокультурний простір-2011» (Севастополь, 2011), «Актуальні наукові дослідження в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2015), «Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді» (Харків, 2017); *Всеукраїнських* – «Українська культура та ментальність: самобутність в умовах глобалізації» (Сімферополь–Ялта, 2010), «Українська освіта і наука в XXI столітті: погляд молоді» (Харків, 2015); *регіональних* – «Актуальні проблеми сучасної мистецької освіти в умовах європейської інтеграції: хореографічне та музичне мистецтво» (Харків, 2011), «Методологія сучасних наукових досліджень» (Харків, 2012, 2013).

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
BORYS GRINCHENKO KYIV UNIVERSITY

Інститут мистецтв

Бульвар Ігоря Шамо, 18/2, м. Київ, 02154,
Україна, тел. +38 (044) 295-34-89
e-mail: im@kubg.edu.ua, www.im.kubg.edu.ua

Institute of Arts

18/2 Ihor Shamo Blvd., Kyiv, 02154,
Ukraine, tel.: +38 (044) 295-34-89
e-mail: im@kubg.edu.ua, www.im.kubg.edu.ua

11.12.2018 р. № 314
№_____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Тіщенко Олени Миколаївни
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти
на тему «Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії
в освітньому середовищі університету» в освітній процес
Київський університет імені Бориса Грінченка

Цим засвідчуємо, що упродовж 2014 – 2018 рр. матеріали теоретико-експериментального дослідження Тіщенко Олени Миколаївни «Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету» впроваджувались в освітній процес Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка.

Зокрема, про результати свого дослідження дисертантка доповідала на засіданнях кафедри хореографії. Надані О. М. Тіщенко матеріали: програми і методичні матеріали до курсів «Теорія і методика викладання народно-сценічного танцю», «Практикум з хореографічного ансамблю (народного, сучасного, бального танцю)», «Історія костюму», посібники «Методика роботи з хореографічним колективом: основи курсу», «Навчально-методичний посібник з тестових завдань для студентів спеціальності «Хореографія» (денна та заочна форми навчання)», «Фактори козацького гарту: полівиховний аспект», «Основи козацької педагогіки: полівиховний аспект» викладачі використовують у процесі викладання дисциплін «Народно-сценічний танець», «Методика роботи з хореографічним колективом», «Хореографічний ансамбль».

Обговорення результатів дослідження та впровадження розроблених дисертанткою навчально-методичних матеріалів свідчать, що дисертаційна робота Тіщенко Олени Миколаївни є актуальною з огляду на важливість підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах етнокультурного різноманіття сучасного суспільства, а також реалізації основних положень Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді.

Результати дисертаційної роботи Тіщенко О. М. було обговорено на засіданні кафедри хореографії (протокол № 2 від 05 вересня 2018 р.)

Завідувач кафедри хореографії,
кандидат мистецтвознавства Т.А. Медвідь

Заступник директора з наукової
роботи Інституту мистецтв
Київського університету
імені Бориса Грінченка,
кандидат мистецтвознавства І.О. Ягодзинська

Підпис Т.А. Медвідь, І.О. Ягодзинської – Засвідчую
Директор
Інституту мистецтв К.Ю. Бацак

Міністерство освіти і науки України

ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 22-18-34, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

Від 25.09.2018 № 369/1-н

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів науково-педагогічного дослідження Тіщенко Олени Миколаївни на тему: «Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету» за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти»

Дана довідка засвідчує, що упродовж 2014-2018 рр. результати дослідження Тіщенко Олени Миколаївни впроваджувалися в освітній процес мистецького факультету Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Зокрема, були використані запропоновані автором тренінгові технології, кейси, методи інтерактивного навчання тощо, які сприяли максимальному насиченню науково-методичної роботи з викладачами теоретичним психолого-педагогічним змістом, набуттю ними педагогічних умінь і вдосконаленню професійно важливих особистісних якостей.

Зарекомендували себе з позитивного боку розроблені дослідником шляхи розробки та реалізація індивідуальних програм розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів, прийоми створення стимулювального професійно-педагогічного середовища та встановлення взаємодії професійно-педагогічного й цілісного освітнього середовищ навчального закладу.

Довели свою достовірність і валідність дібрані дисертанткою діагностичні методики для виявлення рівнів сформованості у студентів – майбутніх учителів хореографії складників міжкультурної компетентності.

Питання ефективності впровадження результатів науково-педагогічного дослідження Тіщенко Олени Миколаївни та доцільності їх подальшого застосування в освітньому процесі обговорено на засіданні кафедри музичного мистецтва і хореографії (протокол №2 від 25 вересня 2018 року).

Довідка видана для подання у Спеціалізовану вчену раду К 12.112.01 в Державному вищому навчальному закладі «Донбаський державний педагогічний університет».

Проректор з наукової роботи
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка Михида С. П.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Львівський державний університет фізичної культури

вул. Костюшка, 11, м. Львів, 79007, тел: (032)255-32-01, факс: (032)255-32-08
E-mail: info@ldufk.edu.ua Код ЄДРПОУ 34606048

03.12.2018р. № 1334 На № _____

ДОВІДКА
про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
Тіщенко Олени Миколаївни на тему «Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету»
за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Цим засвідчуємо, що результати дисертаційного дослідження було впроваджено в освітній процес Львівського державного університету фізичної культури у 2014–2018 рр. Зокрема, було апробовано:

– розроблені дисертанткою зміст і навчально-методичне забезпечення в межах теми дослідження «Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету» за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти;

– інтерактивні та дослідницькі форми і методи навчально-пізнавальної роботи студентів – майбутніх учителів хореографії, спрямовані на забезпечення пріоритетності формування особистісного складника міжкультурної компетентності;

– педагогічні умови реалізації моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів-хореографів;

– навчально-методичні посібники «Методика роботи з хореографічним колективом: «Основи курсу», «Навчально-методичний посібник з тестових завдань для студентів спеціальності 024 «Хореографія» (денна та заочна форми навчання)», «Фактори козацького гарту: полівиховний аспект», «Основи козацької педагогіки: полівиховний аспект».

Ефективність упровадження результатів дисертаційного дослідження Тіщенко Олени Миколаївни в освітньому процесі обговорено на засіданні кафедри хореографії та мистецтвознавства (протокол № 2 від 11 вересня 2018 року).

Довідка видана для подання у Спеціалізовану вчену раду Д 12.112.01 в Державному вищому навчальному закладі «Донбаський державний педагогічний університет».

Проректор з НР і ЗЗ,
професор А.С. Вовканич

Зав. кафедри хореографії та мистецтвознавства
професор, кандидат педагогічних наук В.Ю. Сосіна

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ

вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від 12.09.2018 р. № 01/10-338

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
Тіщенко Олени Миколаївни
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.04 –теорія і методика професійної освіти
на тему «Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету» в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Результати дослідження Тіщенко Олени Миколаївни «Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету» дійсно використовуються в навчально-виховному процесі викладачами кафедри хореографії факультету мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди упродовж 2014-2018 рр. Надані О. М. Тіщенко матеріали увійшли до навчально-методичних посібників «Методика роботи з хореографічним колективом : Основи курсу», «Навчально-методичний посібник з тестових завдань для студентів спеціальності «Хореографія» (денна та заочна форми навчання)», які широко застосовуються на заняттях, у самостійній роботі студентів, для проведення поточного і семестрового контролю навчальних досягнень здобувачів освіти. Програма і навчально-методичний комплекс курсу за вибором «Міжкультурна компетентність учителя хореографії» активно використовуються викладачами під час проведення лекційних і практичних занять з дисциплін «Теорія і методика викладання народно-сценічного танцю», «Практикум з хореографічного ансамблю (народного, сучасного, бального танцю)», «Історія костюму», кураторами академічних груп – у виховному процесі, а також студентами при написанні курсових і кваліфікаційних робіт.

Варто відзначити теоретико-практичну цінність здійсненого дослідження, досвід роботи дисертантки з вивчення і практичного вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів хореографії до професійної діяльності в умовах етнокультурного різноманіття сучасного суспільства, що може бути рекомендований іншим закладам вищої педагогічної та мистецької освіти.

Результати дослідження Тіщенко О. М. було обговорено на засіданні кафедри хореографії (протокол № 1 від 30 серпня 2018 р.)

Ректор Іван ПРОКОПЕНКО

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, 73003. Тел.: +38(0552) 32-67-05, 32-67-31; факс 49-21-14; e-mail: office@ksu.ks.ua; http://www.kspu.edu
МФО 820172 код за ЄДРПОУ 02125609 р/р 3522 7222 000120; 3521 2022 000120 банк Держказначейська служба України, м. Київ

29.12.2018 р. № 16-31/1942
На № _____ від _____ 201__ р.

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження Тіщенко Олени Миколаївни на тему: «Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету»
зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Дана довідка засвідчує, що результати дисертаційного дослідження Тіщенко Олени Миколаївни «Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету» за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти впроваджувалися в процес освітньої діяльності Херсонського державного університету у 2017–2018 рр. під час підготовки бакалаврів-хореографів на дисциплінах «Методика викладання хореографії», «Робота з дитячим хореографічним колективом» та інших.

Запровадження розроблених і теоретично обґрунтованих дисертанткою педагогічних умов – розробка та реалізація теоретично обґрунтованої моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії, яка містить мету, завдання, принципи, етапи, методичне забезпечення цього процесу; розробка інтегрованого міждисциплінарного змісту професійної підготовки, спрямованого на формування когнітивного та діяльнісно-практичного складників міжкультурної компетентності майбутніх учителів-хореографів, що реалізується в аудиторній та позааудиторній навчально-пізнавальній, науково-дослідницькій, художньо-творчій діяльності студентів, їх практичній підготовці; застосування інтерактивних та дослідницьких форм і методів роботи для забезпечення пріоритетності формування особистісного складника міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії; активне використання потенціалу міжнародного контингенту студентів педагогічного університету для набуття майбутніми вчителями-хореографами досвіду міжкультурного спілкування –

сприяло підвищенню ефективності процесу підготовки майбутніх учителів-хореографів до професійної діяльності в умовах етнокультурного різноманіття сучасного суспільства, більш глибокому усвідомленню студентами сучасних освітніх трендів і власних потреб у професійній підготовці, підтвердило доцільність упровадження розробленої моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії. Результати дослідження О. М. Тіщенко знайшли практичне застосування в організації аудиторної роботи на дисциплінах «Методика викладання хореографії», «Класичний танець», «Народний танець» та інших, позааудиторної навчально-пізнавальної, науково-дослідної, художньо-творчої діяльності студентів, їх практичної підготовки тощо.

Вважаємо, що проведене дослідження має теоретичне та практичне значення, а його результати можуть бути використані в освітній діяльності закладів вищої педагогічної освіти різних рівнів, закладів післядипломної педагогічної освіти, а також при підготовці майбутніх хореографів у закладах мистецької освіти.

Питання ефективності впровадження результатів науково-педагогічного дослідження Тіщенко Олени Миколаївни та доцільності їх подальшого застосування в освітньому процесі обговорено на засіданні кафедри хореографічного мистецтва (протокол № 5 від 05.12.2018 року).

Довідка видана для подання у Спеціалізовану вчену раду Д 12.112.01 в Державному вищому навчальному закладі «Донбаський державний педагогічний університет».

Проректор з наукової роботи ХДУ — професор Омельчук С.А.

Терешенко Н.В
(32-67-71)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

Від 24.09.2018р № 437/1
на № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів кандидатської дисертації
Тіщенко Олени Миколаївни «Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів хореографії в освітньому середовищі університету»
у процес професійної підготовки студентів факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Дисертаційна робота Тіщенко О. М. є актуальною в контексті реалізації основних положень Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, зокрема в процесі підготовки майбутніх учителів хореографії до професійної діяльності в умовах етнокультурного різноманіття сучасного суспільства.

Дисертантка Тіщенко О. М. співпрацювала з викладачами кафедри хореографії Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, передала для використання матеріали дослідження, посібники «Методика роботи з хореографічним колективом: Основи курсу», «Навчально-методичний посібник з тестових завдань для студентів спеціальності «Хореографія» (денна та заочна форми навчання)», «Фактори козацького гарту: полівиховний аспект», «Основи козацької педагогіки: полівиховний аспект», а також програми і методичні матеріали до курсів «Теорія і методика викладання народно-сценічного танцю», «Практикум з хореографічного ансамблю (народного, сучасного, бального танцю)», «Історія костюму» тощо.

Науково-методичні праці, програми курсів та інші матеріали дисертантки Тіщенко Олени Миколаївни знайшли застосування у професійній підготовці майбутніх учителів хореографії, зокрема у процесі ознайомлення з традиціями виховання різних народів, а також у підготовці до професійної діяльності в умовах етнокультурного різноманіття сучасного суспільства.

Результати дисертаційної роботи Тіщенко О. М. було обговорено на засіданні кафедри хореографії (протокол № 2 від 24 вересня 2018 р.).

Завідувач кафедри хореографії,
кандидат філологічних наук, доцент Л.В.Павлішена

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор О.М.Галус