

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ**  
**І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ЧАЙКА ОКСАНА ІГОРІВНА**

УДК 373.3.015.31:17.022.1

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ**  
**ПОЛІ- ТА МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ**

13.00.07 «Теорія і методика виховання»  
(педагогічні науки)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора наук

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

## АНОТАЦІЯ

**Чайка О.І. Теорія і практика виховання полі- та мультикультурності у майбутніх філологів.** Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2024.

Дисертаційна робота присвячена теоретико-методологічному й методичному обґрунтуванню, розробці та експериментальній перевірці педагогічної технології виховання полі- та мультикультурності у майбутніх філологів в процесі іншомовної освіти.

Встановлено, що зі зсувом освітніх парадигм і зміщенням фокусу освіти у сторону (само-)формування і (само-)виховання особистості, сучасні дослідження враховують і лінгвокультурний підхід, і духовні цінності, з одного боку, а з іншого, – проблема розвитку майбутніх філологів через призму полі- й мультикультури залишається недостатньо вивченою.

Ідентифіковано, що на даному етапі розвитку гуманітарних наук, зокрема у педагогіці відсутнє чітке розуміння понять «полі- та мультикультурність особистості майбутнього філолога», як і розмежування понять полі- й мультикультурності; бракує теоретико-методологічного обґрунтування педагогічних аспектів виховання цих особистостей у цілісному освітньому просторі ЗВО, що підкреслює актуальність подальших досліджень.

Виявлено низку суттєвих протиріч у педагогічній науці, з урахуванням наявних напрацювань, і окреслено потреби сучасного освітнього простору щодо усвідомлення дедалі питомішої ваги полі- й мультикультурного виховання для майбутніх філологів. Відповідно, встановлено, що на соціально-педагогічному рівні спостерігається дещо неоднозначна ситуація в

Україні щодо полі- й мультикультурної освіти щодо освіти майбутніх філологів, а також полілінгвальності спрямованості процесу.

Відзначено несумісність соціального замовлення на формування відповідних інтеграційних якостей особистості й відсутність наукових концепцій; підкреслено відсутність цілісної системи виховання полі- й мультикультурної й полілінгвальної особистості у ЗВО, які уповноважені на здійснення освітнього процесу, одним із напрямків якого відповідно до спеціалізації є формування майбутніх філологів.

На науково-педагогічному рівні, виявлено наявні й чітко виражені протиріччя між розробленими теоретичними положеннями щодо полі- й мультикультурного виховання майбутніх філологів і необхідністю у визначенні конкретного освітнього вектора на сучасну соціально-педагогічну дійсність з обов'язковим включенням у процес виховання діалогу й полілогу культур, а на науково-практичному рівні, – протиріччя між забезпеченням змісту виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів і відсутністю обґрунтованої технології виховання щодо полі- й мультикультурної вихованості особистості майбутніх філологів.

Встановлено факт недостатньої розробленості педагогічної технології виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів, яким підкреслено прогалини, які потребують доопрацювання, переосмислення й обґрунтування такої педагогічної технології виховання полі- й мультикультурності, що водночас посилюється несистемністю педагогічних впливів на відповідні процеси у сучасних ЗВО.

Зафіксовано і доведено невідповідність використання термінів «полікультурність» і «мультикультурність» в українській педагогіці й запропоновано вирішення цієї проблеми через гармонізацію професійної педагогічної термінології в українській мові з європейськими й світовими стандартами, а саме: чітко розмежовувати поняття і переклад українською мовою таких термінів, як англ. *polyculturalism* 'полікультурність' й

англ. *multiculturalism* ‘мультикультурність’, а також послідовно дотримуватися розмежувань понять і використання українською мовою термінів англ. *intercultural communication* ‘міжкультурна комунікація’ і англ. *intercultural competence* ‘міжкультурна компетентність’, англ. *cross-cultural communication* ‘кроскультурна комунікація’ і англ. *cross-cultural competence* ‘кроскультурна компетентність’, оскільки вимоги до термінів полягають у їхній точності, чіткості, унікальності та відсутності синонімів або взаємозамінних понять, щоб забезпечити ясність і однозначність у використанні галузевих термінів.

Виокремлено з-поміж наявних прогалин необхідність формування полі- й мультикультурної особистості філологів через вдосконалення методичного інструментарію для забезпечення повноцінного полі- й мультикультурного виховання у закладах вищої освіти.

На основі аналізу філософських, лінгвокультурологічних, психолого-педагогічних наукових джерел визначено теоретико-методичні основи виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів ЗВО, що відповідають сучасним світовим тенденціям професійної підготовки та виховання майбутнього фахівця у контексті між- і кроскультурної взаємодії.

Розкрито значення полі- й мультикультурності і полі- й мультикультурної освіти в умовах глобалізаційних й інтеграційних світових процесів. Підкреслено, що полі- й мультикультурності в освіті – це особливий спосіб мислення, що ґрунтується на цінностях свободи, справедливості і рівності; освітня реформа, спрямована на перетворення освітніх систем з традиційних на новітні, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам та можливостям здобувачів освіти незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної власності.

Здійснено аналіз феномену «полі- й мультикультурність» у контексті загальної та професійно-педагогічної культури майбутнього філолога як полі- й мультикультурної мовної особистості.

Доведено, що у контексті дослідження полі- й мультикультурності як складової професійно-педагогічної культури майбутнього філолога, як сукупності культурно-духовних цінностей та професійно-значущих якостей, необхідним стає розв'язання таких питань: що вважається важливим і корисним для педагогічної діяльності майбутнього філолога і відтворюється в ній; за яких умов майбутній філолог сповідує цінності суспільства та своєї професійної групи; яким є механізм набуття і реалізації цінності в особистісній культурі людини; якою є ієрархія основних життєвих і професійних цінностей особистості сучасного філолога.

Виокремлено компоненти полі- й мультикультурності у майбутніх філологів (когнітивний, аксіологічний, комунікативний, саморегулятивний і культуротворчий), які взаємозумовлюють і взаємодоповнюють когнітивну, афективну, ціннісну, мотиваційно-саморегулятивну й поведінкову сфери і визначають здатність особистості до взаємодії з представниками інших культур на усіх рівнях між- і кроскультурної комунікації.

На основі аналізу поняття «культура особистості», надано характеристику поняття «полі- й мультикультурна мовна особистість майбутнього філолога», що об'єднує якісні характеристики загальної, професійної, комунікативної та культури міжнаціонального спілкування.

Визначено методологічні підходи, покладені в основу процесу виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у ЗВО: системний, що дає змогу виявити компоненти полі- й мультикультурного становлення і розвитку полі- й мультикультурної і полілінгвальної мовної особистості майбутнього філолога; культурологічний, який орієнтує на навчання і виховання в контексті діалогу культур, передбачає розробку дидактико-методичних та організаційно-виховних умов для порівняльного гуманістично орієнтованого співвивчення іноземної й рідної мов і культур при формуванні комунікативних компетентностей для між- і кроскультурного спілкування, толерантного ставлення до представників іншої культури;

аксіологічний, який визначає ціннісне підґрунтя національного й загальнолюдського самоствердження полі- й мультикультурної особистості майбутнього філолога, інтеріоризацію цінностей рідної та іноземної культури, що формує позитивну національну ідентичність, пробуджує прагнення до зважання на інтереси полі- й мультикультурного соціуму й урахування інтересів кожного громадянина України; рефлексивний, що сприяє становленню полі- й мультикультурної особистості майбутнього філолога на основі рефлексії професійної і соціокультурної діяльності для забезпечення і встановлення конструктивного міжкультурного діалогу; підхід до формування й вибору освітнього середовища, який визначає ЗВО як культурно-виховний простір, інноваційне мовне середовище з діалогічною взаємодією, як соціокультурний феномен, у якому конструється ідеал майбутнього філолога як моделі полілінгвальної та полі- й мультикультурної мовної особистості.

Теоретично обґрунтовано, спроектовано й експериментально перевірено технологію виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у вищих закладах освіти як поетапне формування позитивної мотивації до полі- й мультикультурного становлення, розвитку полілінгвальної свідомості, естетичних почуттів та інтересу до вітчизняної і світової культур, освоєння лінгвокультурологічних знань і цінностей на основі толерантності і емоційної саморегуляції в процесі діалогу культур, що проявляється в здатності здійснювати між- і кроскультурну комунікацію, використовувати технологію полі- й мультикультурного виховання; рефлексію педагогічної діяльності з подальшим прагненням до професійного мовленнєвого і полі- й мультикультурного саморозвитку.

**Ключові слова:** полі- й мультикультурність, полілінгвізм, полі- й мультикультурна мовна особистість, майбутні філологи, викладач іноземної мови, педагогічна технологія, заклад вищої освіти.

## SUMMARY

**Chaika, O. Theory and Practice of Cultivating Poly- and Multiculturalism in Future Philologists.** Qualifying Research Work Manuscript.

Dissertation for the Academic Degree of Doctor of Education (Pedagogical Sciences) in Specialty 13.00.07 Theory and Methods of Education. National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, 2024.

The dissertation is dedicated to the theoretical and methodological, and methodical substantiation, development, and experimental verification of the pedagogical technology for cultivating poly- and multiculturalism in future philologists within foreign language education.

The work establishes that with the shift of educational paradigms and the focus of education towards [self]-formation and [self]-education of the individual, contemporary research considers both the linguistic-cultural approach and spiritual values, on the one hand, and on the other hand, the issue of the development of future philologists through the prism of poly- and multiculturalism remains insufficiently studied.

The findings have identified that at this stage of the humanities development, particularly in pedagogy, there is a lack of clear understanding of the concepts related to *poly- and multiculturalism of the future philologist's personality*, as well as a distinction between the concepts of *poly- and multiculturalism*; there is a lack of theoretical and methodological substantiation of pedagogical aspects aimed at educating these individuals in the entire educational space of higher education institutions, that emphasizes the relevance of further research.

The research brings to attention many significant contradictions in pedagogical science, considering existing developments, and outlines the needs of the modern educational space regarding the increasingly important role of poly- and multicultural education for future philologists.

Consequently, it establishes that at the socio-pedagogical level, there is a somewhat ambiguous situation in Ukraine regarding poly- and multicultural education for future philologists, as well as the multilingual orientation of the process. The study notes the inconsistency of the social demand for forming relevant integration qualities of personality and the absence of scientific concepts; it emphasizes the lack of a comprehensive system of education for poly- and multicultural and multilingual personalities in higher education institutions authorized to conduct the educational process, one of the directions of which, according to specialization, is the formation of future philologists.

At the scientific and pedagogical level, the research focuses on existing and clearly defined contradictions identified between the developed theoretical provisions regarding the poly- and multicultural education of future philologists and the necessity to determine a specific educational vector for contemporary socio-pedagogical reality, with mandatory inclusion of dialogue and polylogue of cultures in the educational process. Next, at the scientific and practical level, there are contradictions between ensuring the content of poly- and multicultural education in future philologists and the absence of a substantiated technology of education for poly- and multicultural personality upbringing of future philologists.

The results of the study unveil the fact of insufficient development of pedagogical technology for the education of poly- and multiculturalism in future philologists, emphasizing the gaps that require further refinement, reconsideration, and justification of such pedagogical technology for poly- and multicultural education, which is simultaneously exacerbated by the lack of systematic pedagogical influences on these processes in modern higher education institutions.

The work underscores and demonstrates the inconsistency in the use of the terms *polyculturalism* and *multiculturalism* in Ukrainian pedagogy; it proposes a solution to this problem through the harmonization of the Ukrainian professional pedagogical terminology with European and global standards. Specifically, it is suggested to clearly differentiate these concepts and translate into Ukrainian such



terms as polyculturalism" and "multiculturalism," as well as consistently adhere to the differentiation of concepts and the use of Ukrainian terms for "intercultural communication" and "intercultural competence," "cross-cultural communication" and "cross-cultural competence." This is because the requirements for terms lie in their accuracy, clarity, uniqueness, and absence of synonyms or interchangeable concepts, to ensure clarity and unambiguity in the use of professional terminology.

The results of the study highlight among the identified gaps the necessity of forming poly- and multicultural personalities of philologists through the improvement of methodological tools to ensure comprehensive poly- and multicultural education in higher education institutions.

By analyzing philosophical, linguo-cultural, psychological, and pedagogical scientific sources the work establishes the theoretical and methodological foundations for nurturing poly- and multicultural competence in future philologists in higher education institutions (HEIs). These foundations align with contemporary global trends in professional training and education, emphasizing intercultural and cross-cultural interaction.

The work also analyzes and highlights the significance of poly- and multiculturalism, as well as poly- and multicultural education, amidst globalization and integration processes worldwide. It emphasizes that poly- and multicultural education fosters a specific way of thinking based on values such as freedom, justice, and equality. Furthermore, the research underlines that contemporary educational reform aims to transform traditional educational systems into modern ones that cater to the interests, educational needs, and opportunities of learners, irrespective of their racial, ethnic, linguistic, social, gender, religious, or cultural backgrounds.

The research conducts the in-depth analysis of the poly- and multiculturalism phenomenon within the context of the general and professional-pedagogical culture of future philologists as poly- and multicultural linguistic personalities.

It demonstrates that within the framework of studying poly- and multiculturalism as components of the professional-pedagogical culture of future philologists, which encompass cultural and spiritual values as well as professionally significant qualities, it becomes necessary to address the following questions: *what* is considered important and useful for the pedagogical activities of future philologists and is reproduced therein; *under what conditions* does a future philologist embrace the values of society and their professional group; *what is the mechanism* for acquiring and implementing values in a person's personal culture; and *what is the hierarchy* of the main life and professional values of a contemporary philologist.

The components of polycultural and multiculturalism in future philologists (cognitive, axiological, communicative, self-regulatory, and cultural-creative) have been identified, which mutually condition and complement the cognitive, affective, valuable, motivationally self-regulatory, and behavioral spheres, determining the individual's ability to interact with representatives of other cultures at all levels of inter- and cross-cultural communication. Based on the analysis of the *personal culture* concept, the research characterizes and defines the concept of "poly- and multicultural linguistic personality of the future philologist", which integrates qualitative characteristics of general, professional, communicative, and intercultural communication culture.

The findings of the research embody methodological approaches determined as the basis for the process of fostering poly- and multicultural competence in future philologists at higher education institutions: (i) systemic approach, enabling the identification of components of poly- and multicultural formation and development of the poly- and multilingual linguistic personality of future philologists, (ii) cultural approach, orienting towards education in the context of inter- and cross-cultural dialogue, involving the development of didactic-methodical and organizational-educational conditions for comparative humanistic study of foreign and native languages and cultures in the formation of communicative competencies for inter-

and cross-cultural communication, fostering tolerant attitudes towards representatives of other cultures, (iii) axiological approach, defining the value basis for national and universal self-affirmation of the poly- and multicultural personality of future philologists, internalization of values of native and foreign cultures, shaping positive national identity, fostering a desire to consider the interests of the poly- and multicultural society and taking into account the interests of every citizen of Ukraine, (iv) reflexive approach, contributing to the formation of the poly- and multicultural personality of future philologists based on reflection on professional and socio-cultural activities to ensure and establish constructive intercultural dialogue, and (v) environmental approach, defining HEIs as cultural-educational spaces, innovative linguistic environment with dialogical interaction as a socio-cultural phenomenon, constructing the ideal of future philologists as models of multilingual, poly- and multicultural linguistic personalities.

Ultimately, the work theoretically grounds, designs, and experimentally verifies the technology of fostering poly- and multicultural competence in future philologists in HEIs as a phased formation of positive motivation for poly- and multicultural development, development of polylingual literacy, aesthetic feelings, and interest in national and world cultures, mastering linguo-cultural knowledge and values based on tolerance and emotional self-regulation in the process of cultural dialogue, manifested in the ability to conduct inter- and cross-cultural communication, use technology for poly- and multicultural education; reflection on pedagogical activities with a further commitment to professional linguistic and poly- and multicultural self-development.

**Keywords:** poly- and multiculturalism, polylingual literacy, poly- and multicultural language personality, future philologists, foreign language instructor, pedagogical technology, higher education institution.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Монографії

1. Чайка О.І. Полі- та мультикультурність викладача іноземних мов: теорія і практика : монографія. Національний університет біоресурсів і природокористування України. Харків, 2023. 480 с. (24 др. арк.). DOI: 10.15587-2/978-617-8242-00-8

### Колективні монографії

2. Chaika, O., Sharmanova, N. (2022). Ethnosymbolism of zoonyms in poly-cultural and poly-lingual contexts. In: *Ekologia w dyskursie. Wokół animal studies* (ed. by Daniel Kalinowski i Sebastian Szmyjda). Słupsk, s. 17-38.

3. Chaika, O., Sharmanova, N. (2023). Innovative efficiency models in foreign language communication: lifelong learning and multiculturalism. *Lifelong learning: models and methods of implementation*. Kharkiv: PC TECHNOLOGY CENTER, 59–88. <https://doi.org/10.15587/978-617-7319-70-1.ch3> (*індексується у Scopus*).

4. Chaika, O. (2023). International Cultural Ecology: Multicultural and Multilinguistic Risks (based on the surveys and materials from the Russia-Ukraine war), in: *Ekologia w dyskursie. Krajobraz naturalny i kulturowy*, Słupsk, s. 31-64.

### Статті у наукових виданнях,

#### включених до Переліку наукових фахових видань України

5. Chaika, O. I. (2020). Communicative strategies in cross-cultural business environment, *International Journal of Philology*, 11(1), 114-121. <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2020.01.114>.

6. Chaika, O. I. (2020). Communication strategies in instruction / acquisition of languages for specific purposes, *International Journal of Philology*, 11(2), 110-116. <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2020.02.110>

7. Чайка, О. (2021). Формування полікультурності та полілінгвальності майбутніх викладачів іноземних і фахових мов. *Міжнародний філологічний часопис*. Київ: «Міленіум», 133-139. <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2021.03.133>

8. Chaika, O. (2021). Systemic approach underlying methodology to educate and cultivate polyculturality with (of) future LSP teachers in foreign language instruction. *Молодь і ринок*, 5(191), pp. 37-41. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239267>

9. Chaika, O. (2021). Cultivating polyculturalism in higher education: reflective approach. *International Journal of Philology*, 12(4). <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2021.04.026>

10. Chaika, O. (2021). Polyculturalism and polylingualism in educational environment: Educational and upbringing perspectives for foreign language instruction. *Молодь і ринок*, 10(196). С.92-98. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248537>

11. **Chaika, O.**, Pace, M. (2021). Environmental approach in higher education for polyculturalism in foreign language instruction. *Молодь і ринок*, 9(195). С. 52-55. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243893>

12. Chaika, O. (2022). Developing Technology of Dialogic Interaction: Meeting the Requirements for Polyculturalism in Modern Education. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*, 13(1), 62-69. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13\(1\).2022.62-69](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13(1).2022.62-69).

13. Chaika, O. (2022). Technology of Dialogic Interaction as a Means of Fostering Polyculturalism with Future Foreign Language Teachers. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*, 13(3), 103-111. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13\(3\).2022.103-111](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13(3).2022.103-111)

14. Chaika, O. (2022). Workshops and trainings for dialogic interaction: polyculturally centric approach in modern education. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*, 13 (2), 63-71. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13\(2\).2022.63-71](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13(2).2022.63-71).

15. Chaika, O. (2021). Проектування процесу виховання полікультурності майбутніх викладачів іноземних мов. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 3(102), 358-371. <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-102-3-358-370>.

16. **Chaika, O.**, Krimpas, P.G. (2022). Dialogic interaction: inclusivity of poly- / multiculturally oriented facets in foreign language instruction and acquisition. *Molod i Rynok [Youth and Market]*, 1(199), p. 81-88. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.254060>

17. Chaika, O. (2022). Poly- / multicultural education in foreign language teaching. *International Journal of Philology*, 13 (2), 99-108. <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2022.02.010>.

18. Krimpas, P.G., & **Chaika, O.** (2022). Some Desiderata in Teaching Scientific and Legal LSP in Modern Greek: The Case of Loanwords. *International Journal of Philology*, 13 (3), 102-111. [https://doi.org/10.31548/philolog13\(3\).2022.010](https://doi.org/10.31548/philolog13(3).2022.010)

19. Chaika, O. (2022). Implementing Technology of Poly- / Multicultural Education for Future Foreign Language Teachers: Integrated Approach. *International Journal of Philology*, 13(4), 102-109. [http://dx.doi.org/10.31548/philolog13\(4\\_2\).2022.011](http://dx.doi.org/10.31548/philolog13(4_2).2022.011)

20. Chaika, O. (2023). Pedagogical shift in contemporary foreign language teaching: based on multi-cultural / lingual data sets. *International Journal of Philology*, 14(1), 112-121. [https://doi.org/10.31548/philolog14\(1\).2023.012](https://doi.org/10.31548/philolog14(1).2023.012)

21. Chaika, O. (2023). Benefits of Multiculturalism for Foreign Language Teaching. *Molod i Rynok [Youth and Market]*, 3(211), 82-89. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277501>

22. Chaika, O. (2023). Cultural Sensitivity and Diversity Training for Foreign Language Teachers. *Contemporary Studies in Foreign Philology*, 2(24), 396-410. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.24.396-410>

23. Chaika, O. (2023). Key Advantages of Multiculturalism for Foreign Language Teaching and Learning. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*, 14(1), 119-128. [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(1\).2023.119-128](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(1).2023.119-128)

24. Chaika, O. (2023). The role of artificial intelligence in higher education, *Molod i Rynok [Youth and Market]*, 6-7(214-215), 69-74. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287898>.

25. Chaika, O. (2023). Multiculturalism in the Educational System of the Grand Duchy of Luxembourg: Key Benefits. *International Journal of Philology*, 14(3), 101-108, *International Journal of Philology*, 14(3), 101-108, [http://dx.doi.org/10.31548/philolog14\(3\).2023.011](http://dx.doi.org/10.31548/philolog14(3).2023.011).

26. Chaika, O. (2023). Translanguaging in Multilingual Classrooms: A Case Study Analysis. *Philological Review*, 1(21), 127-135, <https://doi.org/10.31499/2415-8828.1.2023.281366>

**Статті у періодичних наукових виданнях,  
включених до категорії «А» Переліку наукових фахових видань України  
та/або у закордонних виданнях, проіндексованих у базах даних  
Web of Science Core Collection та/або Scopus**

27. Kravchenko, N., **Chaika, O.**, Blidchenko-Naiko, V., & Davydova, T. (2021). Polysemantic allusion in a polycultural dimension: definition, structure and semantics (based on Pratchett's Discworld). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(4), 1907-1919. Doi: <https://doi.org/10.52462/jlls.138>.

28. **Chaika, O.**, Savytska, I., Sharmanova, N. (2021). Revisiting Term Studies in Modern Poly-Cultural and Poly-Lingual Contexts: Methodological Approach. *WISDOM*, 19(3), 17-29. <https://doi.org/10.24234/wisdom.v19i3.530>

29. **Chaika, O.**, Savytska, I., Sharmanova, N., Zakrenytska, L. (2021). Poly- and/or multiculturalism of future teachers in foreign language instruction: methodological facet. *WISDOM*, 4(20), 126-138. <https://doi.org/10.24234/wisdom.v20i4.583>.

30. **Chaika, O.**, Chahrak, N., Zhumbei, M., Apelt, H., Kopchak, L., & Litvinova, A. (2021). Pedagogical framework for poly multicultural education of foreign language students seeking a degree in teaching. *International Journal of Health Sciences*, 5(3), 605-616. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v5n3.2618>.

31. **Chaika, O.**, Lytvyniuk, O., Trofymenko, A., Zaluzhna, O., & Shepel, Y. Fundamentals of poly- / multicultural education for a modern foreign language instructor in the system of their professional and personal growth. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, Special Issue (11/02-XXIV), 150-155. [http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/110224/papers/A\\_27.pdf](http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/110224/papers/A_27.pdf).

32. Kravchenko, N., **Chaika, O.**, Kryknitska, I., Letunovska, I., & Yudenko, O. (2022). Commissive Modality of International Legal Discourse: An Implicit Mitigation of the Bindingness. *Theory and Practice in Language Studies*, 12 (6), pp. 1039- 1047. DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.1206.03>. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85134014321&origin=resultslist&sort=plf-f>

33. **Chaika, O.**, Polishchuk, O., Honcharuk, L., Hutyriak, O., & Kolodina, L. (2022). Poly- / Multicultural Education of Future Foreign Language Teachers in a Crosscultural Multilingual Environment. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 12(1), Special Issue XXVI, 122-128. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000797243700021>

34. **Chaika, O.**, Absaliamova, Y., Marchuk, V., Dovhaniuk, E., & Kolesnykov, A. (2022). Poly- and multiculturalism underpinning personality formation of future



foreign language teachers. *Amazonia Investiga*, 11(52), 221-231.  
<https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1985/2658>.

35. **Chaika, O.**, Vakulyk, I., & Hutyriak, O. (2023). Multiculturalism in education: teaching foreign languages and translation. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 13/01-XXXIII, p. 10-16.  
[http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/130133/papers/A\\_02.pdf](http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/130133/papers/A_02.pdf)

36. **Chaika, O.**, Sharmanova, N., Maliuga, N., & Savytska, I. (2022). Multiculturalism in modern mass media: analysis of stereotypes. *Amazonia Investiga*, 11(60), 10-22. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.60.12.1>

37. Chaika, O., Domina, V., & Olishevych, V. (2023). Cambiando los paradigmas en educación: la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la comunicación. *Educación Y Humanismo*, 25(45).  
<https://doi.org/10.17081/eduhum.25.45.6468>

38. Chaika, O., Domina, V., Nikolaienko, S., & Fedosii, O. (2023). Zero Tolerance to Plagiarism in Multicultural Teamwork: Challenges for English-Speaking non-EU and EU Academics. *World Journal of English Language*, 13 (4), 14-22. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n4p14>

**Статті в періодичних наукових виданнях інших держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу**

39. Chaika, O. (2021). Impact of COVID-19 on Educational Process in University: Case Study, *Social Studies: Theory and Practice*, 10 (1), 55-64.  
<https://doi.org/10.34858/sstp.1.2021.005>

40. Sharmanova, N., **Chaika, O.**, Berezovska-Savchuk, N., Denysiuk, V. Slavic Paremiology as a Linguistic Science: Traditional and Contemporary Trends. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 557. Proceedings of the International Conference on New Trends in Languages, Literature and Social

Communications (ICNTLLSC 2021). Atlantis Press.  
<https://doi.org/10.2991/assehr.k.210525.002>

41. Onikienko, I., Bratchenko, L., Mintii, I., & **Chaika, O.** (2022). Remote study for the humanities and social sciences: digitization and coaching. 3rd International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2022), Kryvyi Rih, Ukraine, May 16-17, 2022 (V. Hamaniuk, S. Semerikov and Y. Shramko (Eds.)). SHS Web of Conferences, Vol. 142, <https://doi.org/10.1051/shsconf/202214203001>

### Статті в періодичних наукових виданнях інших держав

42. Chaika, O. (2021). Can leadership-coaching mind-set substitute that of crisis management in higher education? Journal for Researching Education Practice and Theory (JREPT), 4(2) (Special Issue), pp. 14-50.  
<https://bspace.buid.ac.ae/handle/1234/1931>.

43. **Chaika, O.**, Sharmanova, N. (2021). Paremic cliches as a spiritual layer of multicultural communication: cultivating respective values for educators. International Journal of Social Science and Human Research, 4 (4), 812 -823.  
<https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i4-36>.

44. **Chaika, O.**, Sharmanova, N. Advertising pragmatics of contemporary media for polylingualism and polyculturalism. International Journal of Social Science and Human Research, 04 (05), 1215-1221.  
<https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i5-42>

45. **Chaika, O.**, Sharmanova, N., Zakrenytska, L. Communication driven polyculturality of modern TV journalism: polylingual focus for future LSP teachers. International Journal of Social Science and Human Research, Vol. 04 (06). P. 1520-1529. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i6-40>

46. **Chaika, O.**, Vorotniak, L. (2021). Poly-/multiculturalism in higher education: methodological level of the research concept. International Journal of

Social Science and Human Research, Vol. 04 (07). P. 1962-1969.  
<https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i7-52>

47. **Chaika, O.**, Sharmanova, N., Zakrenytska, L. (2021). Formation of Multiculturalism via Phraseology. In: International Journal of Social Science and Human Research, Vol. 04 (08). P. 2160-2168. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i8-29>.

48. Chaika, O. (2021). Pedagogical framework for polyculturalism in higher education: foreign language instruction. International Journal of Social Science and Human Research, Vol. 04 (10). P. 2703-2708. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i10-11>

49. Chaika, O. (2021). Adoption of Team Coaching Competencies for Innovative Translation and Foreign Language Instruction: Polylingual and Polycultural Dimensions in Higher Education. International journal of social science and human research, 04(11), 3420–3431. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i11-52>.

50. Chaika, O. (2021). Implementing a Program on Poly- / Multiculturalism for Future Teachers of Foreign Languages: Practice-Oriented Approach. International journal of social science and human research, 04(12), 3630–3639. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i12-24>

51. Chaika, O. (2022). Dialogic Interaction in Foreign Language Instruction and Acquisition: Implementation Stages for Poly- / Multicultural Education. International Journal of Social Science and Human Research, Vol. 05 (02). P. 718-725. DOI: <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i2-45>.

52. Chaika, O. (2022). Foreign Language Teaching: Content of Poly- And Multicultural Education. International journal of social science and human research, 05(08), 3614–3621. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i8-36>.

53. Chaika, O. (2023). Role of Reflective Practice in Foreign Language Teaching and Learning via Multicultural Education. International Journal of Social Science and Human Research, 6 (2), 1343-1350. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i2-74>.

54. Chaika, O. (2023). Multicultural Education in Foreign Language Teaching: Task-Based Approach. *International Journal of Social Science and Human Research*, 06(03), 1476–1482. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i3-18>.

### Тези наукових доповідей

55. Chaika, O. (2021). Modernising Higher Education Content and Structure with Coaching Competency. *Сучасна освіта – доступність, якість, визнання: збірник наукових праць XII міжнародної науково-методичної конференції, 16–18 листопада 2021 року, м. Краматорськ [за заг. ред. д-ра техн. наук., проф. С. В. Ковалевського і Hon.D.Sc., prof. Dasic Predrag]. Краматорськ : ДДМА, 2021. С. 15-18.*

56. Chaika, O. (2022). Polycultural education via coaching. *Conference Proceedings: Scientific research in XXI century, 6-8 March 2022. Ottawa, Canada. Scientific Collection «Interconf», no 101, 97-107.* <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/18783/16517>

57. Chaika, O. (2021). Term in terminologies: structure and proposed typology in multicultural and polylingual communication. *Proceedings of II International Interdisciplinary Conference “Language, Business and Law, Intercultural Communication: Challenges of Today” (Chaika, O., & Kumar, A., eds.), ABS BOOKS, Delhi.*

58. Chaika, O. (2021). Frequently used syntagms for monomials in translating coaching terminology: multicultural facet for educating university instructing staff. *II Міжнародна конференція «Фахові мови й новітні підходи до їх викладання», м. Київ, 19-20 травня 2021 р.*

59. Chaika, O. (2021). Leadership in Times of Crisis vs Crisis Management in Education. *Leading Education in Times of Crisis and Beyond. Virtual International Conference. Faculty of Education, The British University in Dubai. 29 May 2021.*

60. Chaika, O. Financial, Banking and Legal Terminology in EU Cross-Culture. *Ukraine, Bulgaria, EU: Economic and Social Development Trends: materials of V International Scientific and Practical Conference* (Burgas, Bulgaria, 26 June – 04 July 2021). Burgas: Avangard Prima, 2021. 188 p.

61. Chaika, O. (2024). Polyculture vs multicultural via Ukraine's lens: what's in concept? Матеріали III міжнародної інтердисциплінарної конференції «Мова, бізнес і право, міжкультурна комунікація: виклики сьогодення», 30-31 березня 2022, Київ, Україна; с. 16-20.

62. Chaika, O. (2024). Polycultural tolerance in international business and law. III International Conference *Languages for Specific Purposes and Ways of Instruction and Acquisition: Innovative Approach*, Kyiv, Ukraine, 6-7 April 2022; p. 24-29.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>24</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ПОЛІ- Й МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>42</b>
1.1. Полі- й мультикультурність, полі- й мультикультурна освіта в умовах світової глобалізації та інтеграції .....	42
1.2. Полі- й мультикультурність у контексті загальної й професійно- педагогічної культури філолога як полі- й мультикультурної мовної особистості .....	68
1.3. Методологічні підходи до проблеми виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у закладах вищої освіти .....	95
Висновки до розділу 1 .....	117
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ПОЛІ- Й МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>122</b>
2.1. Концептуальні ідеї полі- й мультикультурного виховання для майбутніх філологів у ЗВО .....	122
2.2. Зміст і структурні компоненти полі- й мультикультурності у майбутніх філологів .....	141
2.3. Полі- й мультикультурний розвиток майбутніх філологів: критерії, показники, рівні .....	184
Висновки до розділу 2 .....	198
<b>РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ ПОЛІ- Й МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ЦІЛІСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>200</b>

3.1. Проектування моделі виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у цілісному освітньому процесі ЗВО: зміст і етапи реалізації .....	200
3.2. Обґрунтування технології виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у цілісному освітньому процесі ЗВО .....	226
3.3. Педагогічні умови, форми, методи й прийоми виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у цілісному освітньому процесі ЗВО .....	245
Висновки до розділу 3.....	280
<b>РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ ПОЛІ- Й МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>284</b>
4.1. Загальні питання організації та проведення експериментальної роботи, діагностика стану вихованості полі- й мультикультурності у майбутніх філологів .....	284
4.2. Упровадження технології виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у цілісний освітній процес закладів вищої освіти .....	327
4.3. Аналіз результатів дослідження виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у закладах вищої освіти .....	377
Висновки до розділу 4 .....	401
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>404</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>410</b>
<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ .....</b>	<b>493</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>494</b>
<b>ДВОМОВНИЙ МІНІГЛОСАРІЙ ТЕРМІНІВ .....</b>	<b>601</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** У процесі глобалізації та зростання впливу на міжкультурні взаємодії між представниками різних країн, важливо звертати увагу на нові тенденції у полі- та мультикультурному (ПМК) контексті, які особливо сприяють толерантному ставленню до культурного різноманіття і рівноцінному сприйняттю особливостей інших національностей, суттєво впливають на виховання та освіту молодого покоління. Із зростанням інтеграції культур, розширенням сфери зайнятості й збільшенням мобільності населення, володіння декількома іноземними мовами стає не лише важливою навичкою для життя, але й критичною необхідністю. Зазначене породжує нові соціальні виклики, зокрема в області освіти, пов'язані з формуванням, підтримкою і розвитком полі- й мультикультурності (ПМК) і полілінгвальної особистості сучасного фахівця. Особистість майбутнього філолога (МФ) виступає як носій і провідник корінних людських цінностей та ідей полі- й мультикультурності. Без належної підготовки, без розуміння фундаментальних засад полі- й мультикультурного сприйняття дійсності таким майбутнім філологом може відбуватися у спотвореній формі, а сам спеціаліст навряд чи зможе ефективно здійснювати педагогічну діяльність у сучасних соціокультурних умовах, ускладнених геополітичною складовою.

Так, завдання закладів вищої освіти (ЗВО) у зв'язку з глобалізацією та міжкультурними контактами окреслюються кількома векторами розвитку й реалізації освітніх планів: а) розширення складових освіти, враховуючи різноманітні культурні аспекти та розглядаючи їх як важливу складову змісту освіти; б) підвищення вимог до оволодіння світовою культурною спадщиною – майбутнім філологам прививається глибоке розуміння й повага як до національної, так і до світової культурної спадщини; в) підвищення вимог до оволодіння іноземними мовами, що уможливлює безпосередній контакт і вільне спілкування, тісну взаємодію з іншими культурами; г) забезпечення доступу до культури і соціального досвіду інших народів; і г) стимулювання



міжкультурної взаємодії з посиленням акценту на компонентах навчання, що сприятиме глибшій міжкультурній взаємодії та взаєморозумінню.

Окреслені завдання відображено в низці нормативних документів, зокрема: ЗУ «Про вищу освіту», ЗУ «Про наукову і науково-технічну діяльність», УП України «Про вдосконалення вищої освіти в Україні» (від 3.07.2020 № 210/2020) та «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» (від 30.09.2019 № 722/2019), акти Кабінету Міністрів України та МОН України, Стратегії національно-патріотичного виховання на 2020 – 2025 роки, розвитку вищої освіти України на 2021–2031 роки тощо. Залучення до взаємодії й поваги до культур кожної нації є однією з глобальних стратегій освіти у XXI столітті. Без вирішення питань полі- й мультикультурної освіти й виховання неможливо впроваджувати зміни та вирішувати завдання модернізації системи освіти, формування й розвитку духовно-моральної сфери особистості-громадянина нашої країни, готувати молоде покоління до міжкультурної взаємодії в умовах складних соціокультурних реалій сучасного світу. Більш того, проблема виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів пов'язана із завданнями національно-патріотичного та інтернаціонального виховання з акцентом на діалог культур, оскільки це зумовлено основними чинниками цього процесу та сприяє створенню глобальної стратегії освіти у XXI столітті.

На цей час у науці уже накопичено значний потенціал, який виступає фундаментом для подальшої надбудови необхідних змін для вирішення зазначеної проблематики: а) визначено філософську сутність міжкультурної комунікації і компетентності в педагогічному, культурологічному й лінгводидактичному дискурсах: П. Дафф, С. Гіз, Є. Зеленов й ін.; б) розкрито теоретичні аспекти ПМК освіти: М. Байрам, З. Бакум, Дж. Бенкс, К. Грант, А. Катлер, Дж. Клері-Лемон та ін.; в) детально описано лінгвістичні аспекти полілінгвальної й білінгвальної особистості, а також висвітлено проблему відтворення мовної картини світу в мовній свідомості особистості: Б. Дадыє,

Ю. Жлуктенко, Н. Імедадзе, Є. Гауген, Дж. Кремніц та ін.; г) розроблено опис лінгвокультурних, етичних і ціннісних детермінантів полі- й мультикультурної освіти: Р. Арцишевський, І. Бех, Г. Білавич, Н. Грицик, В. Мірошніченко, Т. Потапчук та ін.; г) охарактеризовано особливості міжкультурної комунікації: З. Бакум, Г. Білавич, Г. Гйопферт, К. Крамш, С. Амеліна, О. Тейлор, У. Шмідт й ін.; д) розкрито роль взаємодії мови і культури у викладанні іноземної мови, у тому числі, лінгвокомпаративний аналіз англійської та української мов – Ф. Бацевич, В. Демецька, Н. Миропольська, Т. Скубашевська; е) обґрунтовано концепції мовної особистості і другої мовної особистості: Г. Богин, Б. Бенедикт, В. Дьоміна, Г. Яцікевічус та ін.; є) вивчено аспекти, пов'язані з полі- й мультикультурною освітою, особистісним розвитком людини в міжкультурному діалозі: Ю. Бос-Нюнінг, М. Хоманн, Х. Гепферт, Н. Мукан, Ю. Сорокін, Є. Тарасов, У. Шмідт та ін.; ж) розроблено теоретичні та практичні основи культури спілкування (професійного, педагогічного, міжнаціонального) і виховання цього феномену у майбутніх фахівців у працях таких науковців, як: Т. Атрощенко, О. Васюк, О. Волярська, Н. Дусь, С. Ніколаєнко, О. Шестобуз, В. Шинкарук та ін.; з) розроблено теоретико-методичні основи професійної підготовки учителів іноземної мови: В. Бондар, А. Зязюн, К. Матійчук, М. Супрун; і) розкрито загальні основи виховання студентської молоді: І. Бех, Г. Васянович, Дж. Ірвін, Є. Зеленов, С. Ніто, Н. Ничкало, М. Роганова, І. Сопівник, Г. Шевченко тощо.

*Сучасні українські наукові дослідження* присвячено пошуку відповідей на питання щодо цінності й необхідності полі- й мультикультурного виховання (ПМВ), генези міжкультурної взаємодії, полілінгвального розвитку особистісного розвитку людини в міжкультурному полілозі (І. Бех, З. Бакум), вивченню питань планетарного виховання особистості (Є. Зеленов; С. Ніколаєнко), вивченню особливостей процесу адаптації особистості до нових культурних норм, цінностей та традицій, що виникає у зв'язку зі зміною

соціального середовища та взаємодією з представниками інших культур у кроскультурному вимірі (Н. Сейко, С. Амеліна), перспективам розвитку сучасної вищої іншомовної освіти в Україні й у країнах Ради Європи (С. Ніколаєнко, М. Тадеєва), формуванню мовної особистості в європейському соціокультурному освітньому просторі (В. Махінов, В. Дьоміна), проблемам мови і міжкультурної взаємодії (Ф. Бацевич, Н. Миропольська), питанням виховання загальнокультурних духовних цінностей і смислів (Є. Зеленов, В. Мірошніченко, Т. Потапчук, Г. Шевченко).

Останнім часом багато вітчизняних учених у своїх дисертаційних дослідженнях приділили увагу різним аспектам полікультурної освіти (О. Вихрущ-Олексюк, Е. Ананьян, О. Івашко). Дослідження зосереджені на вивченні полікультурності через призми психології чи історії, на полікультурному вихованні учнів та студентів, а також на розвитку освітнього середовища в університетах і школах (Я. Гулецька, Н. Шульга, О. Слоньовська). Фокусуючись на вихованні і формуванні особистості, дослідження враховують різноманітні аспекти, такі як лінгвокультурний підхід, духовні цінності тощо. Проте, із зацікавленням вчених у дослідженні полі- й мультикультури, проблема розвитку майбутніх філологів через цю призму залишається недостатньо вивченою. Необхідно докладніше вивчити методологію виховання цих аспектів як планетарного явища, формування філолога як полі- й мультикультурної мовної особистості, обґрунтування теоретичних засад виховання, а також розробити для цього таку педагогічну технологію, яка б враховувала структурні компоненти й педагогічні умови відповідної технології у цілісному освітньому процесі закладів вищої освіти.

Водночас, у педагогічній науці відсутнє чітке розуміння понять «полі- та мультикультурність особистості майбутнього філолога», як і розмежування понять полі- та мультикультурності, бракує теоретико-методологічного обґрунтування педагогічних аспектів виховання цих особистостей у цілісному освітньому просторі ЗВО, що підкреслює актуальність подальших досліджень.

Ураховуючи наявні напрацювання у педагогічній науці та ґрунтуючись на вищезазначеному, матеріал дозволяє виявити протиріччя, з одного боку, а з іншого, – потреби у полі- й мультикультурному вихованні для майбутніх філологів на таких рівнях:

– *соціально-педагогічному*: спостерігаються суттєві протиріччя, які відображають складну ситуацію щодо виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів і полілінгвальній спрямованості процесу: (а) несумісність соціального замовлення на формування цих інтеграційних якостей особистості й відсутність наукових концепцій; (б) відсутність цілісної системи виховання полі- й мультикультурної й полілінгвальної особистості у ЗВО, які уповноважені на здійснення освітнього процесу, одним із напрямків якого відповідно до спеціалізації є формування майбутніх філологів;

– *науково-педагогічному*: наявні й чітко виражені протиріччя між розробленими теоретичними положеннями щодо полі- й мультикультурного виховання майбутніх філологів і необхідністю у визначенні конкретного освітнього вектора на сучасну соціально-педагогічну дійсність з обов’язковим включенням у процес виховання діалогу й полілогу культур;

– *науково-практичному*: протиріччя проявляються між забезпеченням змісту виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів і відсутністю обґрунтованої технології виховання щодо полі- й мультикультурної вихованості особистості майбутніх філологів;

– факт недостатньої розробленості педагогічної технології виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів підкреслює прогалини, які потребують доопрацювання, переосмислення й обґрунтування такої педагогічної технології виховання полі- й мультикультурності, що, з іншого боку, посилюється несистемністю педагогічних впливів на відповідні процеси у сучасних ЗВО, а також невідповідністю перекладу українською мовою таких термінів, як англ. *polyculturalism* ‘полікультурність’ та англ. *multiculturalism* ‘мультикультурність’;

– виокремлюється з-поміж наявних прогалин і необхідність формування полі- й мультикультурної особистості філологів через вдосконалення методичного інструментарію для забезпечення повноцінного полі- й мультикультурного виховання у закладах вищої освіти.

Недостатня розробленість досліджуваної проблеми зумовила вибір теми дисертаційної роботи **«Теорія і практика виховання полі- та мультикультурності у майбутніх філологів».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тему дисертаційної роботи затверджено рішенням Вченої ради Національного університету біоресурсів і природокористування України (протокол № 1 від 11 серпня 2023 року).

Дисертацію виконано відповідно до базових положень, висновків та рекомендацій, пов'язаних зі Стратегією національно-патріотичного виховання на 2020-2025 рр., Стратегією розвитку вищої освіти України на 2021-2031 рр., Конвенцією про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження. Наукові результати, теоретичні положення та висновки дисертації безпосередньо пов'язані з тематикою науково-дослідних робіт Національного університету біоресурсів і природокористування України, зокрема НДР: «Підготовка та реалізація перекладацьких проєктів у закладах вищої освіти» (державний номер реєстрації 0118U004694), у межах якої автором розроблено концепт виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів в освітньому процесі закладів вищої освіти.

**Метою дослідження** є теоретико-методологічне й методичне обґрунтування, розробка й експериментальна перевірка педагогічної технології формування й виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у цілісному процесі іншомовної освіти.

**Об'єкт дослідження** – процес виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у цілісному процесі іншомовної освіти.

**Предмет дослідження** – зміст і технологія виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у цілісному освітньому процесі закладу вищої освіти.

Відповідно до мети, об'єкта, предмета дослідження визначено його **основні завдання**:

- визначити науково-методологічні засади виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у закладах вищої освіти;
- з'ясувати генезис проблеми полі- й мультикультурного виховання для майбутніх філологів у контексті інноваційного розвитку;
- на підставі аналізу філософських і психолого-педагогічних джерел і практичного досвіду уточнити сутність та структуру полі- й мультикультурності для майбутніх філологів;
- визначити провідні ідеї концепції виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у закладах вищої освіти;
- обґрунтувати педагогічну технологію виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у закладах вищої освіти;
- розробити структурно-функціональну модель технології виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів і визначити етапи її ефективного функціонування;
- розробити науково-методичне забезпечення та спроектувати процес реалізації технології виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів як вчителів, викладачів і перекладачів сучасних мов у цілісному освітньому процесі закладів вищої освіти;
- експериментально перевірити ефективність розробленої технології виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у цілісному освітньому процесі закладів вищої освіти.

Головною *концептуальною ідеєю* дослідження є положення про те, що сучасний соціально-економічний, політичний і духовний розвиток суспільства вимагає не лише високоосвіченого, компетентного фахівця, а також

особистість, яка характеризується високим рівнем культурності, свідомо відчуває цінності, проявляє творчу активність, вміє ефективно спілкуватися з представниками інших культур та проявляє толерантність до носіїв інших мов і їхніх культур. Більш того, потребу в забезпеченні полі- й мультикультурної освіти і виховання для майбутніх філологів зумовлюють наявні педагогічні, культурні та інформаційні передумови.

**Концепція дослідження** обґрунтовується на таких рівнях: методологічному (що відображає взаємозв'язок щодо вивчення проблеми декількох наукових підходів – системного, культурологічного, аксіологічного, рефлексивного й підходу до вибору / створення освітнього середовища), теоретичному (що формує систему ключових понять, що лежать в основі розуміння категорій, таких як «полікультурність майбутнього філолога» і «мультикультурність майбутнього філолога») і технологічному (що передбачає експериментальну апробацію технології виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у цілісному освітньому процесі).

*Авторська концепція* дослідження опирається на такі положення: умови глобалізації вимагають створення полі- й мультикультурної мовної особистості майбутніх філологів; мета виховання – формування гармонійної особистості, готової взаємодіяти в різних культурних середовищах та поважати як свою, так й інші мови та культури; зміст виховання передбачає розвиток у майбутніх філологів планетарної свідомості та глобального світогляду; технології виховання полі- й мультикультурності повинні відображати принципи діалогу культур та враховувати педагогічні умови; результат виховання – нова місія філолога як модератора культур, який володіє міжкультурною компетентністю та технологіями діалогової взаємодії, здатного забезпечувати успішну групову комунікацію у процесі освоєння іноземних мов і культур, здійснювати полі- й мультикультурне виховання молоді.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальною роботою були охоплені студенти, що здобувають вищу освіту за спеціальністю 035 Філологія (германські мови та літератури (переклад включно)) у Національному університеті біоресурсів і природокористування України, Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, ДВНЗ «Донбаський держаний педагогічний університет», Луганському національному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка.

Для розв'язання означеної вище наукової проблеми запроваджено комплекс загальнонаукових і спеціальних **методів**, завдяки яким було з'ясовано, як відображається діалектична єдність теоретичного та емпіричного рівнів пізнання, зокрема:

- *теоретичних*: аналіз і систематизація концептуальних положень наукової літератури й науково-методичних джерел для визначення її теоретико-методологічних засад і понятійно-категоріального апарату; узагальнення теоретичних положень з метою розкриття ступеня розробленості проблеми дослідження, а також змісту й структури полі- й мультикультурності у майбутніх філологів; теоретичне моделювання для створення структурно-змістової моделі технології виховання полі- й мультикультурності; аналітичне прогнозування для обґрунтування педагогічних умов розвитку полі- й мультикультурної мовної особистості майбутніх філологів; *емпіричних*: анкетування, тестування, бесіда, педагогічне спостереження, самоспостереження, проблемні ситуації з метою виявлення рівня сформованості компонентів полі- й мультикультурності; педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої технології виховання полі- й мультикультурності; *методів математичної статистики* для визначення значущості отриманих результатів експерименту в процесі статистичного опрацювання.

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження.**



- *Уперше розроблено* теоретико-методологічні засади процесу виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у закладах вищої освіти, що відповідають сучасним світовим тенденціям професійної підготовки та виховання майбутніх філологів у контексті між- і кроскультурної взаємодії, й охоплюють рівні: *методологічний* (концепцію, наукові підходи, закономірності, принципи); *теоретичний* (зміст і структурні компоненти), *технологічний* (функції, методи, педагогічні умови, етапи); *методичний* (діагностичний інструментарій та моніторинг), що забезпечують результативність виховання і розвиток майбутніх філологів як полі- та мультикультурної та полілінгвальної особистості;

- На підставі системного, культурологічного, аксіологічного, рефлексивного підходів і підходу до вибору / створення освітнього середовища *обґрунтовано, розроблено й поетапно реалізовано* технологію виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів, представлену як поетапне формування позитивної мотивації до полі- й мультикультурного становлення й розвитку полілінгвальної свідомості, естетичних почуттів та стійкої зацікавленості у творах вітчизняної й світової культур, освоєння лінгвокультурологічних знань та цінностей на основі толерантності та емоційної саморегуляції в процесі діалогу культур, що проявляється в здатності здійснювати між- і кроскультурну комунікацію, використовувати технології полі- й мультикультурного виховання; рефлексію педагогічної діяльності з подальшим прагненням до професійного мовленнєвого, полі- й мультикультурного саморозвитку;

- *Уточнено* в контексті досліджуваної проблеми зміст понять «полі- та мультикультурність» (як ціннісні орієнтації в між- і кроскультурній комунікації у процесі вивчення та навчання іноземних мов, які допомагають створювати більш прийнятне та різноманітне середовище для всіх учасників освітнього процесу, причому полікультурність передбачає знання і розуміння інших культур, здатність до співпраці та співіснування в глобальному

суспільстві на основі подібності й прийнятті цінностей, властивих різним культурам, тоді як мультикультурність фокусується на розмаїтті й унікальності культур, де різноманітність є нормою, а відмінності не обов'язково приймати й інтегрувати у свою культуру, але обов'язково поважати та вивчати), «полі- та мультикультурна мовна особистість» (як якісну характеристику філолога, що є компонентом загальної та професійно-педагогічної культури особистості та характеризується гармонійним поєднанням таких якостей: суб'єкт полілогу культур, має активну життєву позицію, володіє розвиненим почуттям емпатії та толерантності, емоційною стійкістю, вмінням жити у мирі та злагоді з людьми як представниками різних культурних груп, здатний до успішного самовизначення та продуктивної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття суспільства), «полі- та мультикультурна й полілінгвальна (мовна) особистість майбутнього філолога» (як особистість, у структурі якої сформовано комплекс компетенцій, що дозволяє їй орієнтуватися у соціокультурній, етнокультурній та індивідуально-культурній концептосферах, що забезпечує їй можливість активної позитивної взаємодії з представниками полі- й мультикультурного світу, спілкуючись більше, ніж двома мовами);

- *Уточнено* критерії і показники полі- й мультикультурної вихованості у майбутніх філологів: *світоглядно-пізнавальний* (система лінгвокультурологічних знань; між- і кроскультурна компетентність; рівні володіння рідною та іноземною мовами); *емоційно-ціннісний* (система ціннісних орієнтацій; толерантність як повага до цінностей іншої людини / культури; готовність до діалогу й кооперації; емоційна саморегуляція в процесі міжкультурної комунікації); *мотиваційно-комунікативний* (позитивна мотивація до полі- й мультикультурного розвитку; здатність до між- і кроскультурного спілкування; уміння обирати стиль мовної поведінки в полілінгвальному середовищі, комунікативна компетентність); *діяльнісно-рефлексивний* (здатність до використання технологій полі- й

мультикультурного виховання; здатність до професійної та особистої рефлексії; прагнення до самоосвіти, до професійного мовленнєвого та полі- й мультикультурного саморозвитку); *мовно-естетичний* (сформованість естетичних почуттів та визначення зацікавленості до знайомства з вітчизняною і світовою культурами; художньо-естетична толерантність; здатність аналізувати художні тексти з метою ідентифікації художньо-естетичних цінностей, значимості літературних творів іншомовної природи в міжкультурній комунікації; культурно-духовний розвиток особистості);

- *Удосконалено* діагностичний інструментарій, науково-методичний супровід і технологічне забезпечення процесу виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у практиці ЗВО через реалізацію інструментів коучингового портфелю (коучингова бесіда; постановка цілей індивідуальних, групових і командних; проміжні етапи результатосформованості поставлених задач; модерація, медіація, фасилітація як фундаментальні засади формування кінцевого результату тощо);

- *Подальшого розвитку* набули дослідження актуальних проблем полі- й мультикультури в умовах сучасної самоідентифікації й/або інтеграції й глобалізації світових процесів у соціокультурній, геополітичній і економічній площинах; узагальнення досвіду полі- й мультикультурного виховання.

**Практичне значення здобутих результатів** у створенні методичного забезпечення процесів формування та виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів діяльністю педагогічної студії *«Полі- й мультикультурне виховання здобувачів вищої освіти»* з постійно діючим *семінаром-тренінгом* для викладачів і кураторів академічних груп *«Виховання полікультурної особистості майбутніх філологів: методологія, теорія і практика»* та діяльністю *«Тренінгового центру міжкультурних комунікацій і толерантності»* для студентів філологічних спеціальностей; упровадженням в освітній процес інтегрованого спецкурсу *«Полі- й мультикультурність для майбутніх філологів»*, реалізацією програми

індивідуального полі- й мультикультурного розвитку здобувачів освіти (ЗО) «Самопроєктування полі- й мультикультурної мовної особистості філолога», авторського тренінгу «Коуч-технології у самовихованні полі- й мультикультурної мовної особистості філолога», виховними заходами з полі- й мультикультури у позааудиторній роботі з майбутніми філологами; методиками психолого-педагогічної діагностики рівнів полі- й мультикультурності за визначеними компонентами, критеріями і показниками.

Отримані основні результати і висновки дослідження можуть бути використані в навчальному процесі ЗВО під час викладання психолого-педагогічних дисциплін, проведення курсів основних методик, спеціальних курсів, семінарів, тренінгів, організації наукової діяльності студентів, а також під час проведення виробничої й педагогічної (перекладацької) практики закладами вищої освіти. Крім того, їх можна використовувати для підвищення педагогічної майстерності викладачів і перекладачів у системі післядипломної педагогічної освіти, у процесі розроблення нормативних і варіативних навчальних курсів з педагогічних дисциплін підготовки магістрів за спеціальністю 035 Філологія «Германські мови та літератури (переклад включно), перша - англійська», «Германські мови та літератури (переклад включно), перша - німецька».

**Публікації.** Основні положення дисертації здобувачки опубліковано у 62 наукових працях, з яких 22 статті у наукових виданнях, включених до Переліку наукових фахових видань України, 12 статей у періодичних наукових виданнях, включених до категорії «А» Переліку наукових фахових видань України та/або у закордонних виданнях, проіндексованих у базах даних Web of Science Core Collection та/або Scopus, 6 статей / розділів у колективних монографіях в періодичних наукових виданнях іншої держави, яка входить до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу, та 13 статей у періодичних наукових виданнях іншої держави; 8 тез наукових доповідей, 1 монографії.

Положення й результати кандидатської дисертації «Обрядові номінації весільного циклу в українській, англійській і португальській мовах: семантика, структура, функціонування» у тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Особистий внесок автора.** Дисертаційна робота є самостійно виконаною науковою працею.

У статтях «Формування полікультурності та полілінгвальності майбутніх викладачів іноземних і фахових мов», *Systemic approach underlying methodology to educate and cultivate polyculturality with (of) future LSP teachers in foreign language instruction*, *Cultivating polyculturalism in higher education: reflective approach*, *Polyculturalism and polylingualism in educational environment: Educational and upbringing perspectives for foreign language instruction*, «Педагогічні умови виховання полікультурності майбутніх викладачів іноземних мов» і т.д., автором за різним фокусом і критеріями визначено поняття полі- й мультикультури, полілінгвальності, окреслено проблематику осмислення сутності та створення системної моделі з полілінгвальним та полі- й мультикультурними компонентами виховання з метою розвитку майбутніх філологів в умовах тісної взаємодії із світовою культурою; досліджено освітнє середовище у світлі виховання полі- й мультикультурності в процесі навчання іноземних мов; поєднано поняття лінгвістичної, психологічної та педагогічної складових щодо висвітлення понять «середовище», «освітнє середовище», «полілінгвальне середовище» та «полі / мультикультурне середовище» як нерозривне ціле тощо. У статтях *Dialogic interaction: inclusivity of poly- / multiculturally oriented facets in foreign language instruction and acquisition*, *Paremic cliches as a spiritual layer of multicultural communication: cultivating respective values for educators*, *Advertising pragmatics of contemporary media for polylingualism and polyculturalism*, *Poly- and/or multiculturality of future teachers in foreign language instruction: methodological facet* та ін. (у співавторстві з П. Крїмпас,

Н. Шармановою, І. Савицькою, Л. Закреницькою) авторкою визначено й описано освітні технології діалогової взаємодії у поєднанні з коучинговими компетенціями для виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів, викладачів фахових мов у тому числі, причому полі- й мультикультурно-марковані складові у структурі та змісті навчального матеріалу під час набуття студентами іншомовної компетенції є обов'язковими компонентами успішної міжкультурної комунікації в майбутньому; підкреслено нерозривний зв'язок процесу становлення полі- й мультикультурної особистості студентів з розвитком їхніх умінь самостійного пошуку нового знання, умінь і навичок вилучати ціннісні смисли з іншомовних текстів, їхні усвідомлення та перетворення на власні смисложиттєві ситуації; розглянуто й описано теоретично-методологічну складову виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів, а також у низці інших статей уточнено й продемонстровано різницю між поняттями «полікультурність» і «мультикультурність» тощо.

**Результати дисертації впроваджено** в освітній процес Національного університету біоресурсів і природокористування України, Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка №01-13/171 від 27.03.2022), Луганського національного університету ім. Т. Шевченка (довідка 1/427 від 20.06.2022), ДВНЗ «Донбаський держаний педагогічний університет» (довідка №02-13/11 від 30.03.2023).

**Апробація результатів дисертації.** Основні положення й результати дослідження доповідалися й обговорювалися на науково-практичних конференціях і методологічних семінарах різного рівня, а саме:

*міжнародних:* Interdyscyplinary Międzynarodowy Seminarium Naukowy Kraje Europy wschodniej w obliczu pandemii Koronawirusa SARS-cov-2, Instytut Bezpieczeństwa i Zarządzania, Akademia Pomorska w Słupsku (2021 р.), IV Міжнародна дистанційна науково-методична конференція «Передові

технології реалізації освітніх ініціатив» (2021 р.), II і III Міжнародна міждисциплінарна науково-практична конференція «Мова, бізнес і право, міжкультурна комунікація: виклики сьогодення» (2021 і 2022 рр.), II і III Міжнародна конференція «Фахові мови й новітні підходи до їх викладання» (м. Київ, 2021 і 2022 рр.), *Ekologia w dyskursie. Konferencja II: Wokół animal studies* (Ślupsk, 17-18.06.2021), V Міжнародна науково-практична конференція «Україна, Болгарія, ЄС: економічні та соціальні тенденції розвитку», Університет «Проф. Д-р Асен Златаров», м. Бургас, Болгарія, 2021 р.), *Virtual International Conference. Faculty of Education, The British University in Dubai*, 2021 р., Міжнародна науково-практична конференція «Україна між Сходом і Заходом: проблеми і перспективи міжкультурної комунікації» (до 150-річчя від дня народження Агатангела Кримського), 2021р., Міжнародна наукова конференція «Сучасна освіта – доступність, якість, визнання», Краматорськ, 2021 р., Міжнародна наукова конференція «Мова, культура і суспільство», 2021 р.; Міжнародна науково-практична конференція «Вища технічна освіта XXI століття: виклики, проблеми, перспективи», XI Міжнародна дистанційна науково-практична конференція *Scientific research in XXI century* (м. Оттава, Канада, 6-8.03.2022), *Ekologia w dyskursie* (Akademia Pomorska w Ślupsku, 12.05.2022), IV Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу» (Переяслав, 30.11.2022); Міжнародний науково-практичний вебінар «Проблеми та інновації у викладанні іноземної мови у закладах вищої освіти», присвячений 125-річчю НУБіП України (Київ, 24.03.2023), Міжнародна науково-практична конференція «Продовольча та екологічна безпека в умовах війни та повоєнної відбудови: виклики для України і світу» (Київ, 25.05.2023), VI Міжнародна науково-практична конференція «Міжкультурна комунікація і перекладознавство: точки дотику та перспективи розвитку» (Переяслав, 12-13.05.2023);

*всеукраїнських:* Всеукраїнська наукова онлайн конференція (24-25.01.2021), Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Проблеми філології: історія та сучасність» (2021 р.), IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціокомунікативний простір України: історія та сьогодення» (2021 р.), Всеукраїнська онлайн конференція «Сучасна освіта: методологія, теорія, практика» (2021 р.), Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Динамічні процеси в лексиці та граматиці слов'янських мов» (2021 р.), XI Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми правотворення в сучасній Україні» (Рівне, 20.04.2021), XIV Всеукраїнська науково-практична конференція «Інформаційні технології у професійній діяльності», присвячена 15-річчю утворення кафедри ІКТ та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету, 2021 р., Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Динамічні процеси в лексиці та граматиці слов'янських мов» (Умань, 8–9.11.2022) невиключно;

*на освітніх форумах і конференціях:* II Міжнародний освітній форум «Best Educational Practices: Ukraine, Europe, World» (2021 р.), 85 Науково-технічна та науково-методична конференція університету (ХНАДУ), 11–14 травня 2021 р., Науково-методична інтернет-конференція «Викладання гуманітарних та українознавчих дисциплін засобами дистанційного навчання: теорія і практика закладів вищої освіти», 24.11.2022 року, *Voices from the War - Path to Peace: Ukrainian and international insights*. University of Luxembourg, Luxembourg, 20.10.2022, *Наукові читання до Міжнародного дня слов'янської писемності*, 17.05.2023 р., Кривий Ріг; Міжнародний науково-практичний вебінар «Everybody Talks: Strategies for Effective Discussion» (присвячений 125-річчю НУБіП України) тощо.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, чотирьох розділів і висновків до кожного з них, загальних висновків, списку



використаних джерел, додатків на. Загальний обсяг дисертації становить 612 сторінок.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ПОЛІ- Й МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### 1.1. Полі- й мультикультурність, полі- й мультикультурна освіта в умовах світової глобалізації та інтеграції

Актуальність проблеми дослідження зумовлена реальними потребами сучасного суспільства, світового співтовариства в розвитку ПМК освіти як одного з головних чинників освоєння, збереження і розвитку культурної спадщини людства і зміцнення міжнаціонального співробітництва. ПМК освіта стала окремою галуззю педагогічної теорії і практики в останній чверті ХХ століття. Вона виникла і розвивається на тлі глобальних соціальних, економічних, етнічних і духовно-моральних проблем, що різко загострюються; міжнаціональні конфлікти і війни, криза політичної влади, орієнтація економіки на ринкові відносини викликали потужне напруження соціальних проблем. Протистояння негативним явищам у духовному житті суспільства, окремої людини сприяли виникненню тенденцій до національної нетерпимості і роз'єднаності, загострили проблеми адаптації людини в інокультурному середовищі, наприклад, між Україною й Російською Федерацією, після повномасштабного вторгнення останньої на територію незалежної України 24 лютого 2022 року.

Такі обставини поглиблюються маргіналізацією, соціальною відчуженістю молодого покоління, посилюється геополітичною нестабільністю, напруженням громадських протистоянь, національних конфліктів. В умовах глобалізації та інтеграції представники різних етнокультур або вступають у позитивний діалог, або ворогують між собою. Ця позиція залежить, перш за все, від *рівня полі- чи мультикультурності* кожного

члена суспільства. Тому, проблема виховання ПМК толерантної особистості на етапі розвитку суспільства стає дедалі актуальною. Залучення до накопичених людством цінностей світової культури та знань сприяє розвитку індивіда, дозволяє бути активним учасником загальноцивілізаційного прогресу [1; 2]. Більш того, однією з характерних рис початку ХХІ століття є посилення взаємодії та взаємозалежності країн та народів з метою взаємозбагачення культур, а отже, проблема співвідношення національних та загальнолюдських цінностей в умовах глобалізації сучасного світу набула особливої актуальності. Виникає етнічний парадокс, суть якого полягає в тому, що у повсякденній свідомості та в наукових підходах дедалі актуальнішими стають проблеми загальнолюдських цінностей, планетарного чи глобального мислення. При таких умовах вчені всього світу розглядають питання взаємодії різних етнічних і соціальних спільнот з урахуванням толерантності, акцентують увагу на значущості розвитку ПМК особистості за умов професійної освіти, що дозволяє людині набути здатність гуманного ставлення до інокультурного досвіду. Отже, визначальними чинниками, які актуалізували наукові пошуки в галузі ПМК освіти, визначені такі: укріплення взаємодії між країнами; зростання світової взаємодії й впливу міжнародних факторів; ґрунтовний аналіз глибини феномену культури як явища, що проникає у всі сфери соціального буття; процеси полілогу та взаємовпливу світових та локальних культур; парадигми як домінанти соціокультурного процесу, посилення інтегративних процесів у науці [3].

Інтеграція у світове співтовариство та процеси розбудови відкритого демократичного суспільства ставлять перед системою сучасної освіти мету інноваційного змісту – підготувати і виховати ЗО – майбутнього фахівця, який має загальнопланетарне мислення, здатний ідентифікувати себе не тільки представником національної культури конкретної країни, а бути громадянином світу, відчувати себе суб'єктом діалогу культур, усвідомлювати свою роль, значимість, відповідальність у глобальних загальнолюдських

масштабах. Тому, в умовах багатокультурного світу та поліетнічного суспільства принцип ПМК в освіті стає важливою частиною педагогічної культури [4; 5].

Вивчення генези понять «полікультурність» і «мультикультурність» вимагає розглянути їх у певній послідовності понятійного ряду: «полі- / мульти-» – «культура» – «полі- / мультикультурність» – «культура освіти» – «полі- / мультикультурність в освіті». Так, термін «полікультурність» включає дві базові категорії: «полі» та «культура», укр. *полі-* від грец. *pollós* ‘багато’, тоді як «мультикультурність» включає «мульти» та «культура», укр. *мульти-* від лат. *multus* ‘багато; різноманітно’. Звернемося до поняття «культура», що є базовим для нашого дослідження, й за дві з половиною тисячі років дослідники дали понад тисячу визначень цьому феномену [6].

Термін «культура» у перекладі з латинської означає «обробка землі, її культивування», тобто зміна природного об’єкта під впливом людини, на відміну від змін, спричинених природними причинами [7]. За антропологічним підходом, культура є необхідною складовою людського суспільства, розглядається як «надприродна нормативно-ціннісна система, що регулює індивідуальну поведінку» й постає самостійною та унікальною для кожного народу, що впливає на спосіб життя як окремої особистості, так і всього суспільства, визначає спосіб існування людини через локальні культурні контексти [8], тоді як специфіка культурологічного підходу полягає у фокусі дослідження цілісного знання людини та контексту педагогіки [9]. Далі, багатоаспектність поняття «культура» призводить до того, що у вітчизняній та зарубіжній науці існує безліч підходів до його визначення й розуміння, і жоден з них не є абсолютним або вичерпним. Наприклад, філософський енциклопедичний словник визначає культуру «як сукупність досягнень людства у виробничому, суспільному та розумовому відношенні» [10; с. 268], а словник-довідник з курсу «Філософія» подає визначення культурі як «соціально-прогресована творча діяльність людства у всіх сферах

буття та свідомості, що є діалектичною єдністю процесів опредметнення (створення цінностей і норм) та розпредметнення (освоєння культурної спадщини), спрямованої на перетворення дійсності, на перетворення багатства людської історії на внутрішнє багатство особистості, на всіляке виявлення та розвиток сутнісних сил людини» [11, с. 225]. Узагальнюючи наведені трактування, можна стверджувати, що культура є сукупність досягнень людини, рівень її суспільного й розумового розвитку. П. Герчанівська виділяє у сучасній культурології, соціології та філософії такі підходи до визначення культури: описовий, ціннісний, діяльнісний, функціональний, герменевтичний, нормативний, духовний, діалогічний, символічний, дидактичний та ін. [12].

Сучасні вчені-культурологи, такі як В. Антонюк, М. Кравець, О. Семашко, А. Щербань, В. Піча, О. Яковлєв, розглядають концепції культури з різних підходів: *ціннісного* (сукупність духовних цінностей), *детермінантного* (визначення духовного ядра культури), *інформаційно-семіотичного* (знакові системи) та *діяльнісного* (культура як процес розвитку «сутнісних сил» людини і суспільства) [13], оскільки активне людське буття є складним фактором формування культури як окремої особистості, так і суспільства, утворюючи їхню ціннісно-сміслову основу [14]. Це пояснюється тим, що культура, проявляючись через використання її як *засобу людської діяльності*, становить саму її суть і об'єднує всі аспекти у єдине ціле. Така ключова властивість дозволяє розглядати її як загальний атрибут будь-якого суспільства й індикатор його розвитку [15, с. 86]. Н. Ничкало зазначає, що тоді особистісне становлення включає засвоєння гуманістичних цінностей, що є основою загальнолюдської культури та визначає через культуру внутрішній світ особистості, її сутність [16].

Підсумовуючи зазначене, гуманістичні ідеали, які визначаються духовними, моральними, естетичними та особистісними цінностями, є ключовими для професійної педагогічної діяльності, а засвоєння та прийняття

їх педагогом створює фундамент його професійної культури. Саме на цьому наголошують сучасні науковці щодо реалізації аксіологічного підходу у розробці сучасних педагогічних теорій: ціннісний аспект виховання особистості [17]; формування цілісної особистості педагога [3]; формування цінностей самоактуалізації й духовного саморозвитку особистості [18], людинотворчий та культуротворчий характер педагогічного процесу [19]; роль освітніх цінностей у нових умовах трансформації українського суспільства [20].

На думку Е. Помиткіна, цінність – це виявлення людського виміру культури, що концентрує в собі відношення до різноманітності форм людського існування, об'єднуючи духовний аспект через розум, почуття та волю людини [18]. Отже, культура є універсальним способом людського існування, і способом людської діяльності, і результатом цієї діяльності, вираженого різними способами, а різноманітність підходів до визначення культури вказує на її складність і багатоаспектність.

У контексті нашого дослідження ПМК освіти для МФ важливим є розуміння взаємозв'язку *культури й мови* [21], яким чином можна розвинути у МФ відповідний рівень ПМК для адекватної міжособистісної, між- і кроскультурної взаємодії на основі загальнолюдських цінностей.

Відомо, що мова виконує соціальну функцію спілкування, семіотичну функцію репрезентації явищ різної природи та когнітивну функцію формування думки [22], звідки наше розуміння культури відбиватиме її *соціальну сутність*, підкреслюючи її *знакову природу* й враховуючи її відображення у *когнітивних, ціннісних* структурах особистості.

Серед наявних підходів до культури ми виділяємо *соціальний, інформаційно-семіотичний, когнітивний*, які, на наш погляд, не суперечать, а доповнюють один одного. Для досягнення мети нашого дослідження, що полягає у вихованні ПМК у МФ, важливими є *діяльнісний, комунікативний і ціннісний* підходи до розуміння культури.

Прихильники *соціального підходу* розглядають культуру як творчу соціальну діяльність, основу на спілкуванні та соціалізації, де формуються цінності, норми і освоюється культурна спадщина, відтак, культура є результатом оцінки особистістю [23]; соціальна сутність культури – «сукупність цінностей, норм, ідеалів, притаманних певній соціальній спільноті (етносу, нації, суспільству), зафіксованих і закріплених у текстах, переказах, звичаях, традиціях, що забезпечують сенс існування людини і суспільства» [24]; культура вбачається як явище, що є відмінним від природи та властиве групі людей, пов'язаних спілкуванням [25, с. 48-54].

Соціальний підхід до культури підкреслює роль *мовної діяльності* як ключового елемента соціалізації, формування свідомості й моделей поведінки в суспільстві. В *інформаційно-семіотичному підході* культура розглядається за допомогою знакових засобів як система «текстів», що виходять за рамки лінгвістики і трактуються у широкому значенні – як будь-який зв'язний знаковий комплекс [26], які включають соціальну пам'ять і передають загальнолюдські цінності та культурні норми. Соціальна пам'ять постає вагомим компонентом культури, оскільки формування ПМК у МФ у процесі іншомовної освіти передбачає засвоєння духовної складової, культурних моделей, які містяться у «текстах» культури, нормах суспільно-прийнятної поведінки з погляду певної культури, розвитку умінь соціальної співпраці [27].

*Когнітивний підхід* до визначення культури розглядає її як процес здобуття знань у момент пізнання. За словами одного із засновників когнітивного підходу У. Гуденафа: «...культура суспільства складається з того, що кожний з його представників повинен знати як діяти відповідно до вимог суспільства; культура є певною системою знань – кінцевим продуктом навчання; загалом, культура не є матеріальним феноменом, вона не складається з речей, людей, поведінки або емоцій, це процес організації цих речей – це форми субстанції мислення людини, їх моделі для сприйняття й інтерпретації» [28, с. 36]. Деякі дослідники когнітивного підходу визнають

культуру як розумову категорію, що існує в когнітивному світі індивіда; як когнітивну організацію концепцій матеріальних і соціальних явищ, що слугує необхідним *узагальненим знанням* для успішної участі людини у суспільному житті [29, с. 17]. Знання утворює *систему пропозицій*, включаючи принципи, переконання, норми та правила як систему духовно-моральних цінностей суспільства, або виступає як *система регуляторів поведінки*. Отже, знання – це система цінностей або регуляторів поведінки, а мова – ментальний конструкт, відображаючи уявлення мовця про світ [29, с. 17], тоді як, на думку Гіртса, мова постає у потрійній іпостасі: як *продукт* і важлива складова культури, її *умова існування*, а також *специфічний спосіб існування*, що впливає на формування культурних кодів [30; 31]. Таким чином, мова, в контексті когнітивного підходу, відображає культурно-національну ментальність її носіїв, а освоєння іноземної мови сприяє формуванню знань про різні способи інтерпретації світу та концептуальні картини. Когнітивний підхід дозволяє простежити взаємозв'язок між мовою як засобом вираження думки та культурою.

*Комунікативний підхід*, пов'язаний з когнітивним, акцентує взаємозв'язки між знаковою та соціальною реальністю через системи комунікацій, де культура вбачається як процес обміну повідомленнями між учасниками, ґрунтуючись на загальних мовних кодах і соціокультурному досвіді [32]. Повідомлення передаються між культурами та їх складовими просторова і в часі. Проблеми комунікативного підходу пов'язані з технологічним перебільшенням, що вимагає більшого фокусу на змісті та соціокультурному контексті інформації [33– 35].

За *діяльним підходом*, культура розглядається як результат та прояв людської діяльності, що формує «другу природу» та впливає на саму людину. Людина як суб'єкт культури через свою діяльність формує та впливає на створену нею культуру [36]. Таким чином, включення у діяльність є ключовим



шляхом формування культури індивіда, включаючи духовні цінності, навички, знання і соціальні якості.

Для нашого дослідження важливою є концепція *культури як творчої діяльності людини*, де культура виступає як творчий процес саморозвитку людини, а творчість визначає спосіб її життя як духовної особистості, причому категорія «творчість» сприймається як спосіб її життя в культурі [37]. Інші розглядають культуру як основу для виховання особистості й забезпечення її духовного розвитку [38 – 40]. За Ю. Богуцьким, концепція культури включає результативний і процесуальний компоненти; становлення і розвиток культури пов'язані з активною творчою діяльністю, в якій об'єктами є не лише природа та суспільні відносини, але й сама людина як суб'єкт культурного процесу [41]. Змінюючи оточуючий світ, людина перебуває у процесі власної трансформації, вдосконалюючи свою соціальну і духовну сутність, що виражається у конкретних культурних цінностях [42; 43], які в процесі освоєння й збереження від попередніх поколінь перетворюються людством у власний духовний світ, сприяючи реалізації суб'єктності кожного [44]. Отже, культура постає як сутнісна характеристика особистості, її духовне дзеркало, а у просторовому й часовому вимірах через культуру відбувається міжособистісний діалог. Звідси вагомим аспектом дослідження є *діалогічна концепція культури*.

*Діалогічна теорія* М. Бахтіна та В. Біблера наголошує на постійному обміні мовленнєвими діями між співрозмовниками, зосереджуючись на нормативних аспектах реалізації мовленнєвих намірів. Взаємодія культур та їхній діалог стають сприятливою основою для розвитку міжетнічних, міжнаціональних і міжособистісних відносин, тому що «спілкуючись, люди створюють одне одного» [45, с. 112]. Діалог культур є постійним, оскільки культура не може розвиватися ізольовано, а взаємодіє з іншими культурами, що є ключовим поняттям для розуміння власної унікальності кожної культури та її самозбереження. Отже, діалог є універсальним принципом, що

забезпечує саморозвиток культури, взаємодію культурних явищ і їхній розвиток у процесі взаємодії, ключовим методом у формуванні мовних форм і розвитку творчої думки, основою для розуміння та підтримки інтерактивного взаємодії, що сприяє еволюції культур і розкриттю їхнього потенціалу у світовому контексті [45, с. 319 - 320].

У контексті діалогового підходу полікультурна освіта (ПО) розглядає культурне різноманіття як збагачення особистого й суспільного духовного коду через планетарність мислення й акцентує увагу на взаємодії та діалозі на всіх рівнях. Сучасна культура шукає спільні цінності та взаєморозуміння, враховуючи унікальність кожної з культур, а глобалізація й зростання ролі міжкультурної взаємодії актуалізують діалог культур [46]. За О. Овчарук, діалог культур формує єдність на різних рівнях соціального життя, виражаючи духовні орієнтири і моральні цінності культури. Культура необхідна для існування суспільства і безперервно трансформується через культурні явища, які є історичними й відображають розвиток сутнісних сил людини [47]. Отже, людина формує і розвиває культуру через свою діяльність, що виявляється не лише в індивідуальному, а й в загальному способі життя та взаємодії з соціальним оточенням [48]. Таким чином, ми віддаємо перевагу *соціальному розумінню* культури, враховуючи її семіотичний характер, прояв у ментальних структурах індивіда і діяльній сутності.

На основі аналізу провідних концепцій зробимо висновок, що загальна культура виникає з цінностей, норм і практик, виражених у «текстах» культури, що є продуктом людської діяльності та розвитку суспільства. «Культура освіти» розглядається як «якість освіти», що характеризується «високою організованістю», певною «зразковістю» явища. Підвищення якості освіти стає ключовим завданням для забезпечення культуровідповідної освіти, що обумовлює посилення культурологічного підходу в педагогіці [49]. Останні два десятиліття ідеї взаємозв'язку культури та освіти активно вивчаються та застосовуються, публікуються культурологічні дослідження в освіті [50],

розробляються та ефективно впроваджуються програми полікультурної (ПО) і мультикультурної освіти (МО), а також розробляються концепції культурологічного та культуровідповідного виховання.

У контексті дослідження ПК МФ як складової професійно-педагогічної культури важливими є такі аспекти: визначення цінностей, які є ключовими для мовленнєвої і педагогічної діяльності; розгляд умов, в яких МФ приймає цінності суспільства та своєї професійної групи; вивчення механізмів набуття і реалізації цінностей в особистісній культурі; ієрархія основних життєвих і професійних цінностей особистості сучасного філолога. ПК, що породжує термін «полікультурна освіта», означає різноманіття та діалогічність наявних у суспільстві культур, включає освоєння основ цих культур, яке забезпечує гармонійне існування особистості в багатокультурному суспільстві та інтеграцію людини у загальнолюдську культуру. Ідея ПК в освіті та вихованні не є новою і стає невід'ємною частиною педагогічної культури в умовах багатокультурного та поліетнічного суспільства [51]. Відмінності між зовнішніми та внутрішніми культурними проявами зафіксовані у всіх народів [52] і ставлення до речей у різних культурах залежить від географічного, культурного й етнічного середовища. Тому, розвиток між- і кроскультурної комунікації потребує вивчення культурних норм і смислових моделей, порушення цих норм стає очевидним під час конфліктів між- і кроскультурного контакту [53], оскільки немає прямого та безпосереднього зв'язку між «людиною та природою» та «людиною та суспільством» [54], природа і суспільство ціннісні у своєму вимірі та за конкретно-історичним образом постають перед людиною як цілком певні канонічні форми культури. Основною пояснювальною схемою є співвідношення «особистість – канон» через спробу подолати розрив та протиставлення зовнішнього та внутрішнього, об'єктивного та суб'єктивного, біологічного та соціального, ідеального та матеріального, інтеріоризації та екстеріоризації, характерних для парадигм класичної психології й педагогіки [55], що є найскладнішим

комплексом соціально-історичних цінностей людського суспільства, закріплених у живих «образах культури» – у творах, традиціях, ритуалах і звичаях [56], тоді як творчість пов'язана з розвитком особистого змісту в житті, що передбачає відповідальне прийняття вищих стандартів загальнолюдської культури та дотримання моральних норм спільноти як внутрішнього «категоричного імперативу» [57]; уподібнення найвищих цінностей родового буття цінностям людини як своїм власним. По суті, через культурно-історичну теорію розвитку дитини Х. Адама й К. Беретт-П'ю культурна антропологія й психологічні дослідження підкреслюють складність орієнтування людини у різноманітні та ієрархії культурних цінностей [58]. Вибір у бік інтеграції чи дисоціації з тими чи іншими культурно-духовними кодами на пряму дотикається зі сприйняттям світу через полі- чи мультикультурну лінзу. Для визначення сутнісної характеристики полі- й мультикультурності звернемося до компаративного аналізу дефініцій.

Поняття «мультикультурність» (МК) виникло пізніше за поняття «полікультурність» (ПК), з'явившись у 70-х роках ХХ століття. Хоча терміни можуть здаватися схожими та здебільшого штучним інтелектом (наприклад, *Google Translate*, іншими онлайн-базами) перекладаються однаково як «полікультурність», що пояснює майже відсутнє розмежування концепцій полі- й мультикультурності у вітчизняній педагогіці, ПК і МК як поняття несуть різний зміст, особливо в контексті питань освіти. На допомогу прийдуть праці зарубіжних науковців, які займалися вивченням питань полі- й мультикультурної освіти (ПО / МО): мультиетнічна освіта – Дж. Оернгаймер, П. Бателан, Дж. Бенкс; ідея мультикультурності – Дж. Дмитрева, Р. Ліз'є; міжкультурна комунікація й виховання – В. Ніке, Дж. Пай та ін. За природою, мультикультурність розуміється по-різному: своєрідна наукова концепція, теоретична конструкція [59]; дискурс про культурні відмінності й ставлення до них [60]; абсолютна ситуація у суспільстві з гетерогенною етнонаціональною структурою [61]; політика

інтеграції меншин у суспільство та стратегія управління міжетнічною, міжкультурною взаємодією [61]. Цікавим є визначення сутності мультикультурності за такою формулою: єдність із різноманітністю [62], оскільки йдеться про гармонійну взаємодію носіїв різних культур у рамках єдиної політико-територіальної спільності – національної держави. Хоча визначення «культурно відокремлених груп» охоплює різні категорії: особи з нетрадиційною сексуальною орієнтацією, люди з обмеженими можливостями, прихильники нетрадиційних релігій тощо, МК спрямована переважно на їх включення та інтеграцію у суспільство, як і представників національних меншин, зокрема іммігрантів. Зусилля успішно їх інтегрувати, уникаючи насильницької асиміляції, призвели до концепції створення полікультурного суспільства, за М. Сайксом, яке відмовляється від гегемонії однієї культури на користь рівноправного співіснування та участі різних культур у суспільному житті [63]. Деякі інші дослідники вважають, що нерівність людей виправдана, якщо вона обумовлена результатом вибору та індивідуальних дій [64], але з засудженням соціальної нерівності різних етнічних груп суспільства. Отже, можемо зробити висновок, що на рівні об'єктивної політики мультикультурність є комплексом заходів щодо викорінення та запобігання будь-яким формам дискримінації та збереженню етнокультурної різноманітності, але з обов'язковою умовою визнання цінностей усіх культур без виокремлення культури, яка домінує в суспільстві. У такому суспільстві усі громадяни країни мають рівні права у розвитку своєї культури, мови, традицій, релігії та етнічних цінностей [65], а принципи МК широко підтримуються політичною елітою [66].

Проаналізуємо найуживаніші у науковій літературі визначення предикатів понятійного ряду «мультикультурність»: «мульти- чи багатокультурна освіта» – «культурний плюралізм» – «мультикультурність».

Так, «багатокультурна освіта (англ. *multicultural education*) пов'язана з культурою людини, а культура у кожного своя, що відображається у вигляді

стилю життя, менталітету, традицій, акценту, діалекту, стилю одягу та зачіски, кухні, правил поведінки, пісень, співів, символів, моральних та естетичних цінностей, освіти, віри тощо» [57]. Тому, у МК «чуже» сприймається як «інше» й основна різниця з ПК полягає у розумінні вибору фокусів світосприйняття й наслідування. Якщо при ПК відбувається взаємодія різних культур, доповнення їх один одним, в результаті чого утворюється спільне, єдине суспільство, то МК не підтримує такі суспільні принципи, вважаючи «чужу» культуру просто «іншою», не вступаючи з нею у взаємозв'язок; МК залишається для «іншої» культури чимось стороннім. Таким чином, *мультикультурна освіта* – це «освіта, спрямована на збереження та розвиток всього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків та форм діяльності, що існують у співтоваристві, на передачу цієї спадщини та інновацій молодому поколінню, на забезпечення рівних прав і можливостей для всіх етносів та соціальних груп» [61], що відповідає принципу «діалогу і взаємодії культур». Услід зазначеному, М. Вошингтон виокремлює поняття *монокультурності* як максимізацію довгострокових інтересів групи і способом впоратися із соціальним стресом, викликаним (i) моделями відчуження, (ii) соціальними та економічними позбавленнями або (iii) політичним утиском [67], а Х. Адам і К. Беретт-П'ю уточнюють, що монокультурність орієнтована на майбутнє і зазвичай походить з любові групи до своєї культури та бажання захистити спадщину своїх предків для своїх дітей [58], чим відрізняється від МК у контексті культурної різноманітності [68] і тим, що монокультурність більше проявляється як активне збереження національної культури країни за рахунок виключення зовнішніх впливів – Японія, Південна Корея та Північна Корея є такими прикладами, хоча існують інші фактори: географічна ізоляція, історична однорідність раси або політична ізоляція [69].

Слід зазначити, що монокультурність тісно пов'язана з *етноцентризмом* [70], практикою уявлення свого способу життя як

природного та обґрунтованого та застосування цієї системи переконань для інтерпретації характеристик інших культур. Наприклад, геноциди, що практикуються протягом усієї історії, ґрунтувалися на етнічній перевазі. Деякі з таких етнічних переваг навряд чи можуть бути забезпечені відповідними історичними та культурними свідченнями; вони можуть представлятися через спотворену інформацію, яка вводить в оману, що використовується в ЗМІ як навмисне відхилення від істини або фактичних даних – пропаганда. Зокрема, в умовах світових подій сьогодення прикладом слугує подвійне вторгнення Російської Федерації на територію України – у 2014 та 2022 роках, а також геноцид українського народу [71]. РФ як держава зі столицею в Москві виникла з історичного минулого Київської Русі, набагато пізніше після заснування та розквіту Київської Русі: «Київська Русь була вільною федерацією держав, що виникла в дев'ятому столітті нашої ери, столицею якої був Київ, заснований у 6-7 ст. н.е. Для порівняння, перша історична згадка про Москву відноситься до 1147 н.е.» [72]. Проте сьогодні Москва проголошує себе батьківщиною Русі, навмисно пропускаючи ключовий компонент *Київська* у назві й залишаючи лише *Русь*, чим виправдовує агресію для себе й претендує на володіння історичними землями України.

Іншим проявом культуровідповідної освіти слугує *бікультурність* як умова володіння двома культурами, що проявляється у процесах етнічної асиміляції й акультурації [53; 73], з формуванням уявлення про те, яка поведінка в тих чи інших ситуаціях є правильною для носіїв чужої культури [74; 75], що проявляється через створення своїх уявлень (стереотипів) про іншу культуру. За С. Шварцом, стереотипи на когнітивному рівні – це «узагальнення, сформовані для упорядкування уявлень та переконань у стандартних рамках» [76, с. 26-30]. А. Лакета визначає бікультурність як конструктивний стан, в якому суб'єкт засвоює два культурні жаргони [77]. Паралельно, М. Раян і К. Томсон виокремлюють *соціокультуралізм*, що зводить його до понять менталітету, культурних традицій і генотипів [78] і

здатності долати вплив економічного детермінізму у поясненні соціально-економічних процесів у суспільстві [79], коли інші фокусуються на культурологічних дослідженнях [80] і прихованих властивостях і якостях феномену [81], чи узагальнюють всі соціально-матеріальні, соціально-демографічні та соціально-психологічні тенденції, що спостерігаються в суспільстві [82].

Окремо вивчаються питання *етнокультурності*, яка поєднує культурні елементи і структури з етнічною специфікою, тобто приналежністю до певного народу [83; 84], актуалізує етнічну самосвідомість для пошуку шляхів самобутнього культурно-історичного розвитку народу [85; 86]. На відміну від загальної культури, специфічна етнічна культура охоплює те, що сприймається етнічною групою та її сусідами як характерне для такої культури та асоціюється з нею [87], її основу складають обряди, звичаї, поведінкові звички та освіта.

*Кроскультурність* постає комплексною галуззю наукових знань, що супроводжує толерантність і є найважливішою складовою мирного співіснування між різними народами та розвитку цивілізації в мультикультурному суспільстві [88], методологічна основа вивчення гуманітарних наук [89]. Кроскультурність – це взаємопроникнення мов і культур, об'єднання знайомого та відмінного, що визначає перспективний підхід до навчання мов. Термін «кроскультурний», який увійшов у слов'янську педагогіку в 19 столітті, означає «схрещування культур» при перекладі з англійської. Кроскультурні тенденції розвитку філософії не визначають перевагу будь-якої культури, оскільки кроскультурний підхід виключає домінуючу роль будь-якої системи понять, зокрема в навчанні і вивченні іноземних мов. З міжкультурної точки зору сучасна ситуація в світі розглядається герменевтично як спосіб діалогу культур, релігій і ідеологій [90; 91], позначаючи відмову від абсолютизації будь-якої культури (включно з власною). Отже, кроскультурність – це поліфонічний процес, прагнення до



гармонії співіснування різних «голосів» і з постійним бажанням зрозуміти чужу думку [92], чіткіше розуміння культурної ідентичності в конкретній людській спільноті [93], що розглядається в процесі міжкультурної взаємодії як взаємозбагачення [94] і можливо завдяки динаміці постійних міжкультурних зв'язків і подоланню абсолютного пріоритету своїх культурних традицій над «чужими».

Ще два інші напрями *транс-культурність* та *між-культурність* постають як новосфери культурного розвитку: перший поза межами усталених національних, гендерних і професійних культур, долаючи замкнутість традицій, мовних і ціннісних детермінацій і розширюючи «надкультурне» поле творчості [95], виявляючи умовність кожного й наближаючись до безумовного [96; 97], й у педагогіці такі компетенції сприяють розвитку навчального процесу і кращому розумінню між учнями та вчителями [98; 99]; другий як складне самоорганізаційне явище позначає взаємозбагачення, єдність та обмін культурами, де взаємодія є об'єктивною і універсальною формою руху і розвитку, визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи, уможлиблює усвідомлення можливого та обов'язкового управління процесами, що відбуваються в міжкультурному просторі, включно з освітою [100]. Префікс «між-», чи «інтер-» від лат. *inter-* «між» позначає сучасний характер взаємовідносин культур як синергію й співвідноситься у дослідженнях по-різному: 1) інтернаціоналізація світу у зв'язку з глобалізацією [100]; 2) проблеми міжкультурної комунікації [56]; 3) міжкультурна діяльність студентів в освітньому середовищі університету [101]; 4) міжкультурна освіта в сучасному суспільстві; 5) міжкультурний фактор у розвитку освіти в деяких регіонах країни [101]; 6) міжкультурна освіта школярів [56]. Тому, освіта в моделі міжкультурного обміну передбачає формування усвідомлення особливостей своєї культури, знань і розуміння систем цінностей [101]. Крім того, міжкультурність прищеплює міжкультурну поведінку та навички міжкультурної компетентності, які допомагають

ефективно взаємодіяти в усьому світі, що наближається до поняття «міжкультурна комунікація».

Наприкінці, базовий термін для дослідження – *полікультурність*, що вказує на тісний зв'язок між усіма етносами народами, що проживають в одному суспільстві. Найважливішим аспектом концепції є те, що культури та народності не розвиваються ізольовано, досягнення є результатом взаємодії різних культур, оскільки ПК не опирається на модель міжгрупового контакту, адже останнє не передбачає мети формування спільної ідентичності та спільних цілей з іншими культурами [103]. ПК багаторівнева і характеризує як суспільство, так і особистість [104]. У ПК важливе значення має сформульоване Кантом «золоте правило моралі», за яким істинно моральною поведінкою вважається така поведінка людини, яка узгоджується з поведінкою інших, враховує їхнє існування, поважає їхню гідність; істотну роль при формуванні моральної поведінки грає цілісне самопізнання, що є стрижнем морального вибору кожної людини. За Кантом, використання людини як засобу для досягнення чужих цілей неприйнятне, а найвищим критерієм правильності є благо людини [105].

Зважаючи на зазначене, ПК є новим напрямком у теоретичних дослідженнях і практиці освіти, про що свідчать публікації за останні десять років. Ще у 1999 р. В. Матіс дав характеристику поняття ПК як «збереження та інтеграцію культурної самобутності особистості в умовах багатонаціонального суспільства, що дозволяє формувати толерантні відносини між різними національностями, виховувати культуру міжнаціонального спілкування» [106, с. 15], тоді як термін «полікультурна освіта» (ПО) протиставляється «мультикультурній освіті», що розглядається як «педагогічний процес, в якому репрезентуються дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою» [107]. Необхідно підкреслити, що в англійській мові термін «мультикультурна освіта» (МО) використовується в роботах дослідників освіти у США, Канаді й

Австралії, тоді як «полікультурна освіта» (ПО) – в навчальній і методичній літературі Європи, окрім Великобританії, де здебільшого переважає термін «міжкультурна освіта» від англ. *intercultural education*. ЮНЕСКО та Рада Європи рекомендують і використовують в своїх документах поняття «міжкультурна освіта», в той же час Організація з економічного розвитку і співпраці використовує «полікультурна освіта» [108; 109].

У теоретичних дослідженнях відзначається ціла низка підходів і концепцій щодо ПК [110 – 120]. ПК ґрунтується на усвідомленні складно структурованого різноманіття культур, визнанні їх додатковості та важливості діалог, передбачає організацію умов для спільної діяльності різнопланових культур, підтримку рівноправності та поваги до світових культурних цінностей, визнає культуру як фактор освіти і націлена на реалізацію цього у контексті культурного діалогу. В освітньому просторі з вибором ПО важливо оцінювати можливості й цінності студентів з урахуванням їхньої самобутності, розглядати їхні субкультури як цінний «інокультурний» феномен. Тоді ПО спрямована на формування якостей особистості, що забезпечують адаптацію в сучасному багатокультурному середовищі, покликана включати кожного члена суспільства в міжнародну культурну спільноту та сприяти взаємодії зі світовою культурою [93]. Більш того, деякі вчені стверджують, що ПК є значущим аспектом освітнього процесу й спрямована на сприяння готовності особистості до самостійного життя у ПК просторі, допомагає адаптації та самореалізації [121], а сучасна ПО має на меті формування високих моральних якостей людини в таких умовах [103].

ПО передбачає існування різних культур, що різняться такими характеристиками, як історія, етнічність, мова, художня і расова специфіка. У цьому контексті ПК виховання полягає у створенні сприятливого середовища для представників різних культур, забезпеченні оптимальних умов для їхньої взаємодії на рівних засадах та уникненні домінування етнічної більшості над національними меншинами. Головною метою ПО є формування якостей

особистості, які сприяють ефективній взаємодії у ПК континуумі, незалежно від національної, етнічної чи расової приналежності [122]. Відтак, ПК особистості базується на емоційних, когнітивних, ціннісних і практичних ПК компетенціях, тому що людина приймає духовно-моральні цінності різних культур і особливості інших народів, результатом чого є сформована толерантність, яка сприяє успішній інтеграції особистості у світовий культурний та освітній простір [123]. Адже ПК суспільства насамперед осмислюється у контексті «плюралістичної парадигми», що постає з безумовного визнання відмінностей, множинності й багатоаспектності культурного і соціального буття, прав і свобод громадянина, віротерпимості, рівності, взаємодії і взаємовпливу культур [4], а ПК суспільство – це суспільство, у складі якого багато етнічних груп, пов'язаних між собою історично сформованими обставинами [124]. Узагальнюючи зазначене, ПО спрямована на виховання цінностей, знань і культури, які сприяють розвитку демократичного та толерантного підходу до всіх етносів і рівноправності в освіті, а принцип плюралізму культури визнає право будь-якої точки зору та інтерпретації світу на існування як рівнозначного в прагненні розуміти світ та адаптуватися до нього [125].

Представники однієї з зарубіжних шкіл вважають, що ПО спрямовує увагу на взаємозв'язок культур, інші припускають, що основним для ПО є протиставлення з МО з її міжособистісними відносинами між представниками різних культур. Так, Д. Гольник розуміє МО як освітню стратегію, при якій культурний менталітет суб'єктів освіти розглядається як позитивний і головний в організації процесу навчання [126, с. 152], а Х. Жиро розглядає її як процес, що значно впливає на індивідуальний розвиток особистості по причині міжкультурного співіснування двох або більше культур [127, с. 282]. Для А. Бернардо й колективу авторів, ПО – «ідея нового руху в сфері освіти» [122, с. 132], тоді як О. Шикиринська та інші стверджують, що це заслуга «полі- й мультикультурного освітнього простору» [103, с. 44]. Услід за

В. Деленко, «мета ПО полягає у формуванні толерантної особистості, здатної активно взаємодіяти з представниками інших етнічних культур» [128, с. 52] і окресленим, можна зробити висновок: ПО спрямована на формування цінностей, знань і культури демократичного і толерантного ставлення до всіх етносів, рівноправності в освіті з наміром їхньої повної інтеграції й асиміляції [92], ПК є однією з найважливіших характеристик сучасного соціуму, сформованість ПК – однією з основних умов ефективної взаємодії індивіда з таким соціумом, а ПК сучасної освіти ґрунтується на загальногуманістичних та педагогічних ідей людяності, зважаючи на принципи рівноправності й толерантності, на ідеї виховання молоді в дусі шанобливого та позитивного ставлення до цінностей усіх етносів [129]; МО постає радше з позиції виховання прийняття і толерантності до інших як спосіб протистояти расизму, упередженням, ненависті, заснованих на культурних відмінностях, МО допомагає становленню культурної ідентичності та усвідомленню культурного розмаїття співтовариств, а також фіксацію неминучості щодо культурних відмінностей людей, яка закладена в освіті через ідеї збереження і розвитку усієї палітри культурних цінностей, норм тощо, які існують у суспільстві й передаватимуться прийдешнім поколінням.

Аналіз висловлювань учених вказує на те, що ПК і МК виражаються через культурний плюралізм. ПК означає об'єднання різних культур у єдиному суспільстві, тоді як МК сприймає «чуже» як «інше», дозволяючи кожній культурі жити у своєму світі, без обов'язкової взаємодії між собою. У ПК контексті толерантність розглядається як визнання рівноправності всіх етнічних та соціальних груп у *єдиному* просторі, а також усвідомлення своєї етнічної ідентичності та здатність до міжкультурного діалогу. З іншого боку, у МК аспекті толерантність полягає у тому, що різні культурні групи можуть існувати *окремо*, не обов'язково взаємодіючи та забезпечуючи суспільну різноманітність. Проаналізувавши ці категорії, висновок у тому, що спільність понять «полікультурність» і «мультикультурність» для цілей освіти

вбачається у цінності суміжного компонента «толерантність», незалежно від суттєвих відмінностей за ознаками; в освіті це сприятиме діалогу культур і принципу ненасилля. Якщо представники різних культур не бажають контактувати між собою, тримаються окремо і не збираються створювати єдине, загальне, ПК суспільство, то в кращому випадку таке призведе до мультикультурності як явища, а в гіршому – до соціального невдоволення та різних суспільних катаклізмів.

Сильні сторони ПК – здатність вести діалог, розуміти людину іншої культури, сприймати її такою, яка вона є, бути їй опорою в критичній ситуації, мати можливість збагачувати свою культуру, коли, через розуміння іншого, збагачуєшся сам. Тоді через освіту ПК особистості є одним з ефективних засобів протистояння негативним наслідкам глобалізації, пом'якшувальним фактором глобалізаційних процесів, а для педагогіки формування ПК особистості МФ постає найважливішою умовою стабільності для будь-якого регіону як детермінант продуктивної життєдіяльності, здатності МФ орієнтуватися в різних сферах соціального та професійного життя з постійною гармонізацією внутрішнього простору.

ПО має за мету стимулювати культурне самовизначення особистості, виражається в усвідомленні своєї національної ідентичності та соціальних виборів, володінні мовами культури для засвоєння та збереження цінностей. Її завдання включає збагачення картини світу МФ культурними концептами, формування комунікативних стратегій для обговорення культурних явищ і підтримання культурних відмінностей через участь у різноманітних практиках. Розвиток умінь і навичок між- і кроскультурного спілкування, знайомство МФ із діяльністю в ПК і МК суспільстві та сприяння набуттю досвіду між- і кроскультурної взаємодії – базові завдання у ПМК освіті, які можуть підвищити ефективність освіти, відображаючи гуманістичну спрямованість процесів глобалізації, сприяючи самовизначенню особистості в культурному контексті та розвитку адаптаційних та творчих якостей у ПМК

середовищі та інформаційному різноманітті. Основними напрямками, в межах яких розвивається ПМК освіта і виховання в провідних країнах світу, є: педагогічна підтримка представників етнічних меншин; бі- й полілінгвальне навчання; багатокультурне виховання, що напряму відображається в спеціальних навчальних програмах і компонентах навчання.

Інтенсивно розвивається міжнародний ПМК освітній простір, країни об'єднує усвідомлення факту, що сучасна освіта повинна стати міжнародною. Освіта набуває рис ПМК освіти, причому у ЗВО не тільки зберігається дух свободи навчання і наукової творчості, а й створюється ПМК середовище, що передбачає свободу культурного самовизначення майбутнього спеціаліста і збагачення його особистості відповідно до змістовного збагачення навчальних курсів і освітніх компонентів.

В Україні проблема ПМК освіти набула особливої актуальності в 90-ті роки ХХ ст., коли в умовах соціально-економічних і політичних реформ виникла нова освітня ситуація, яка характеризується посиленням етнічного компонента у змісті освіти, збільшенням важливості рідної мови у навчанні, врахуванням ідей народної педагогіки та зростанням впливу релігії на формування самосвідомості особистості. За таких умов ПО, з одного боку, сприяє етнічній ідентифікації та формуванню культурної самосвідомості ЗО, а з іншого боку, – перешкоджає їхньому усвідомленню етнокультурної ізоляції від інших країн і народів, що іноді призводить до історичних помилок і навіть геноциду, як, наприклад, нехтування моментом посилення державності й самоідентифікації етносу може призвести до повномасштабного вторгнення сусідньої держави з імперіалістичними проявами й намірами знищити історію, культуру, мову й сам народ. Ці передумови й умови глобалізації й інтеграції завжди є частиною змін, часто стрімких.

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) виділяє три основні виклики, з якими сучасному суспільству доведеться зіткнутися у майбутньому: екологічний, економічний та соціальний. Зміни клімату,

економічна криза, зростання населення, процеси міграції та збільшення соціального та культурного різноманіття перетворюють країни та спільноти [130], що вже впливає на індивідуальне життя і життя суспільства в цілому [131]. Освіта не є винятком. Вчені частіше говорять про такі процеси, як глобалізація та інтернаціоналізація в освіті, яка стає відкритою, глобальною та міжнародною [132]. За даними ОЕСР, у 2016 році кількість іноземних студентів, які здобували вищу освіту у всьому світі, становила понад п'ять мільйонів студентів порівняно з двома у 1999. І студенти, і ЗВО стали академічно мобільними й націлені на конкурентоспроможність на світовому ринку [133]. Університети відкривають кафедри, факультети та програми для іноземних студентів [134], для них це можливість набуття нових навичок, шанс отримати міжнародний освітній досвід, стати більш конкурентоспроможним на ринках праці. Для ЗВО мобільні студенти – джерело доходу, для країн – розвиток економічних та інноваційних можливостей [135].

Українська система вищої освіти має довгу історію взаємозв'язків з міжнародними студентами, прикладом можуть слугувати НУБіП України, Національний університет “Києво-Могилянська академія”, Криворізький державний педагогічний університет, де навчаються студенти з Європи, Америки, Азії та Близького Сходу на бакалаврських, магістерських та докторських програмах. Інтернаціоналізація – позитивний фактор, важливий для підготовки ЗО до участі у глобалізованому та ПМК світі; підвищує рівень толерантності та розуміння себе й інших [136], але є ризик непорозуміння та виникнення конфліктів, коли учасники діалогу очікують своє, а отримують інший тип поведінки [137; 138]. Отже, інтернаціоналізація – спірне питання, і у вищій освіті відзначаються мовні бар'єри, різність культур і методів викладання, різні стилі навчання [139], що є викликом для студентів і викладачів, тому важливість ПМК освіти та компетентність очевидна [140]. МО і соціально-мультикультурна перспектива мають вирішальне значення для



соціального миру та толерантності у суспільстві з різними культурними групами, оскільки розширяють кругозір та пропонують нові можливості [141], а при викладанні іноземних мов формують доброзичливе й толерантне ставлення до цінностей інших культур, мотивують ЗО до вдосконалення рівня іноземної мови та використання другої/третьої іноземної мови як засобів отримання інформації [142], у результаті чого важливого значення набуває виховання ПМК у МФ [143; 144]. Тепер професійна ідентичність МФ потребує пильної уваги в ситуаціях мовного й культурного різноманіття [145], як і різноманітність типів компетенцій, необхідних для глобального спілкування та співпраці [146; 147]. У цьому світлі можна виділити три основні компоненти ПМК у МФ: професійні, полі- й мультикультурні та особистісні компетенції, що формують професійну карту МФ, що визначає здатність підготувати їх до успішної співпраці та уникненню міжкультурних конфліктів, рівень підготовки до інтеграції з освітньою системою та середовищем університету, й питання інтеграції розглядається як одна з форм аккультурації [148; 149]; як міжкультурне залучення вітчизняних та іноземних студентів [150] і як процес розширення діяльності закладу поза його освітньою системою [151 – 157].

З позицій аналізу ПМВ і ПМК освіти, у літературі висвітлюються досить важливі питання вивчення, за якими іноземні студенти постають як об'єкт для розуміння глобального ландшафту вищої освіти [154], процеси інтеграції з університетським життям [155], проблеми перехресної національної комунікації та відносини між іноземними та вітчизняними студентами [156 – 158], питання створення дружньої університетської атмосфери з визнанням різноманітності іноземних студентів [159], процеси адаптації іноземних студентів [160; 161], роль наставників у цих процесах та у процесі сприяння результатам розвитку лідерства для іноземних студентів [162; 163], питання академічної та соціальної підтримки [164], психологічний добробут іноземних студентів та їх психологічна, академічна адаптація до університету [165 – 167],

мотивація іноземних студентів [168; 169], вплив освіти за кордоном та її значення для майбутньої кар'єри іноземних студентів [170]. Окремі праці досліджують успішний процес інтеграції іноземних студентів та сприяння інтеграції [171], погляди викладачів на іноземних студентів та виклики в освіті, а також академічні, соціальні та культурні потреби іноземних студентів [172], зв'язок між культурною компетентністю та навчанням іноземних студентів [171; 172; 5].

*Сучасні українські наукові дослідження* вивчають низку аспектів ПМВ, міжкультурної взаємодії, полілінгвального розвитку як особистісного розвитку людини в міжкультурному полілозі, зокрема, у світлі планетарного виховання особистості [5], перспективи розвитку сучасної вищої іншомовної освіти в Україні й у країнах Ради Європи [173], формування мовної особистості в європейському соціокультурному освітньому просторі [174], проблеми мови і міжкультурної взаємодії [33]; виховання загальнокультурних цінностей і духовних смислів [175; 176], все дедалі гостріше постає питання постійного вивчення, опису й реалізації технологій ПМК освіти, що стає предметом дисертаційних досліджень [177 – 186]. Наявні наукові розробки свідчать про важливість ПМК освіти і необхідність включення її у національну освіту, оскільки її сутність і зміст полягають у засвоєнні знань про власну культуру та культурні цінності інших народів, у вихованні покоління в дусі шанобливого ставлення до інокультурних систем з позицій ПМК підходу.

Так, ПМК в освіті означає специфічний підхід, що базується на ідеях свободи, справедливості та рівності; включає освітню реформу, спрямовану на адаптацію традиційних систем до індивідуальних потреб і можливостей ЗО, незалежно від їхньої ідентичності; пронизує усі аспекти навчально-виховного середовища, сприяючи розумінню та застосуванню культурних концептів. У центрі ПМК лежить визнання різноманітності культур, створення умов для спільної діяльності, пізнання та поваги до культурних цінностей. Освіта формується під час взаємодії особистості з культурою спільноти, що

забезпечує її індивідуальне самовизначення, а широкий спектр контактів зі світовою культурою розширює можливості індивідуальної освіти.

Основна мета ПМК освіти в Україні включає збереження та розвиток національної культури, виховання громадян демократичної держави, усвідомлення міжкультурних відносин та формування цілісного світогляду. У підсумку зазначаємо, що *метою* ПМК освіти виступає формування Людини культури, планетарного мислення і творчості, здатної до активної та ефективної життєдіяльності у багатонаціональному оточенні, де присутнє високорозвинуте відчуття взаєморозуміння та поваги до інших культур; Людини з духовним стержнем і навичками жити в мирі та злагоді, гармонійно розвивати світ разом з людьми різних національностей, рас, вірувань.

*Завдання* ПМК освіти включають: освоєння ЗО культурних аспектів свого етносу з метою інтеграції в інші культурні середовища або самоідентифікації й збереженні етнокоду з проявленням поваги й толерантності до «чужих»; виховання у ЗО усвідомлення різноманітності культур у глобальному та національному контексті; розвиток позитивного ставлення до культурних різниць, сприяння розвитку та самовираженню особистості; створення сприятливих умов для взаємодії ЗО з представниками інших культур; розвиток навичок ефективного спілкування та взаємодії з ними; формування планетарного мислення й свідомості громадянина світу, поширення толерантного підходу та підтримка гармонійного міжнаціонального спілкування. *Зміст* ПМК освіти багатоаспектний і характеризується широкою міждисциплінарністю, вивчаючи проблеми ПМК у складі навчальних дисциплін гуманітарного, природничо, художньо-естетичного циклів та у спеціальних циклах з історії та культури окремих народів. Важливо розглядати ПМК з акцентом на психолого-педагогічні аспекти дослідження, зокрема феномену ПМК мовної особистості МФ, що асоціюється із *підвищенням освіченості* та соціального успіху МФ у ПМК оточенні [93].

## **1.2. Полі- й мультикультурність у контексті загальної та професійно-педагогічної культури філолога як полі- й мультикультурної мовної особистості**

Розглядаючи культуру з позиції освіти, можна назвати, що вона має педагогічну сутність. З одного боку, культура виступає як інструмент навчання та виховання молодого покоління, з іншого, – несе у собі цілий спектр якостей, які мають формуватися у людині й МФ зокрема. У цьому контексті культуру можна розглядати як прояв людської сутності, що охоплює всі сторони буття і процес відтворення людини у всьому багатстві її властивостей та потреб, універсальності [187], а сутність педагогічного аспекту поняття культури – це бачення освіти через призму культури, тобто розуміння її як культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, усі компоненти якого наповнені людськими смислами та слугують людині, яка вільно проявляє свою індивідуальність, здатна до культурного саморозвитку та самовизначення у світі культурних цінностей [188].

Основною характеристикою сучасного глобального суспільства є ПМК, що визначається як збереження та інтеграція культурної ідентичності особистості в полі- й мультинаціональному суспільстві. ПК визначають як розвиток толерантних стосунків між різними національностями, формування культури міжетнічного спілкування, а також взаємодію всіх типів місцевих культур, що, в свою чергу, дозволяє створити умови для розвитку культурної толерантності у процесі інтеграції. Таким чином, питання ПК освіти на сьогоднішній день стає вкрай актуальним, і включає особливості оволодіння як знаннями, так і досвідом і нормами поведінки, усвідомлення феномену формування індивідуальної ідентичності вихованців, їхніх гуманістичних якостей. Більш того, культура та освіта взаємопов'язані, адже загальний об'єкт – Людина культури та освіти; універсальні цінності – культура, освіта,

гуманність, духовність; творчий характер культурно-педагогічної діяльності; загальні функції – розвиток, освіта та виховання людини. Освіта має викладатись у контексті певного типу культури. Культурологічна парадигма фокусується швидше не так на знанні, але в засвоєнні культурних елементів. Викладач має бути носієм високої культури, він сам є цінністю та виробляє нові цінності – студентів, через що також ідентифікує себе з культурою. Педагогічна діяльність – це, насамперед, діалог культур, обмін культурними цінностями, а не лише передача знань, навичок та умінь. Саме ПК виховання стає основою, що дозволяє формувати громадянську та етнічну ідентичність, виховувати людину, здатну ефективно жити в полінаціональному світі, що володіє особливим «планетарним мисленням», сприймає себе представником національної культури й водночас активним громадянином світу, суб'єктом діалогу й полілогу культур.

Вся історія – це історія культури та освіти. Тому, щоб визначити стратегічні цілі освіти, необхідно вивчити історію розвитку культури та педагогіки. Людина живе у світі культури, яка, за образним висловом філософів, становить її другу природу. Будь-яке суспільство є культурне ціле, всередині якого як його складова розвивається і функціонує освіта, транслуючи зумовлені культурним контекстом смислові структури. Культурна людина – освічена людина, вихована на основі образу Людини – ідеалу цієї культури. Освіта як навчання, виховання, формування є базовою культурною формою існування, воно лежить у його основі. Лише з передачею культурних зразків і способів взаємодії людини зі світом, що спостерігаємо в освітньому просторі, можливо уявити людське життя. Культура реалізується у різних формах людської діяльності: релігія, політика, філософія, наука, освіта, мистецтво та ін. Будь-яка форма культури відображає суть людського в людині.

Отже, освіта обумовлена культурою, у якій існує. Вона слугує збереженню та передачі культурних цінностей, забезпеченню самобутності

національних культур, їхньої взаємодії, плюралізму, формуванню шанобливого ставлення до представників різних національних та етнічних культур [189]. Освіта є важливим духовним компонентом людської діяльності, в якому втілюються різні сторони життя людини (інтелектуальна, трудова, художня, соціальна та ін.), тому освітньо-виховний процес як складова культурного процесу, що здійснюється у культурно-освітньому середовищі ЗВО, сприяє ціннісно-смісловому розвитку особистості [190]. Розглядаючи освіту як частину культури, що, з одного боку, живиться нею, а з іншого, – впливає на її збереження і розвиток через людину, забезпечує сходження її до загальнолюдських цінностей і ідеалів культури [19]. Освіта – це «закріплення і усвідомлення того природного зв'язку, що існує між окремою особистістю і загальнолюдською культурою», – зазначає В. Кремень [191, с. 5] і продовжує: «культура – це спресований досвід тисячоліть, що передається і засвоюється у процесі навчання, він містить у собі культуру поведінки, спілкування, почуттів, мислення і практичної конструктивної діяльності». Як людино-, культуро- та духотворчий процеси визначає сучасну освіту і виховання академік Г. Шевченко [175, с. 220]. У контексті педагогіки духовності «саме освіта і виховання мають виконати найважливішу місію нинішньої цивілізації – сформувати у підростаючих поколінь Одухотворений образ Людини Культури XXI століття, здатної зберегти громадську мораль, природні багатства, національно-культурну ідентичність та загальнолюдські цінності» [192, с. 292].

У дослідженнях академіка І. Беха «культура означає розвиток сутнісних сил та здібностей людини, результати діяльності якої виражаються у матеріальних і духовних цінностях, створених нею», вона виражає також високий рівень якісного розвитку духовних досягнень людини, тобто відбувається ототожнення понять «Культурна людина» і «Вихована людина». Виходячи з цього, освіта повинна бути культуровідповідною, а це значить, всі

компоненти освіти мають бути звернені до культури і людини як її творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку [193 – 198].

Зв'язок культури і освіти трансформує уявлення про базові цінності освіти як виключно інформаційно-пізнавальних, усуває вузько наукову спрямованість його змісту та принципів навчання, розширює культурно-антропологічні засади освіти [200]. Культурологія освіти розглядає освіту та її розвиток з погляду особистісного зростання людини (самовизначення, саморозвиток, самореалізація) через розвиток структур культурної діяльності, зміни в культурній творчості особистості, динаміку спілкування та комунікативної культури, розвиток кола спілкування зростання рівня культури (якість та ступінь виразності ціннісного змісту окремих освітніх процесів, систем, спільнот); розвиток та зростання рівня культури освіти як сфери в цілому, зміни у соціокультурному контексті освіти ( предметного, інформаційного та предметного середовища, моделей, форм та механізмів організації) [200]. Ось чому сучасна культура, підкреслюючи унікальність людини, її самоцінність саморозвитку та самореалізації, особливу увагу звертає на толерантність, необхідність діалогу, орієнтації на «Іншого» в процесі міжкультурної взаємодії [201].

Сутність сучасного розуміння культури в педагогіці відображає особливий напрямок ПМК освіти, орієнтований на існування множинності культур, яке як найважливішу цінність розглядає людину, розвиток її індивідуальної культури на основі гармонії, діалогу та взаємовпливу безлічі культур, різних за спрямованістю, рівнем з домінуючою їх орієнтацією на загальнолюдські цінності [202]. Виходячи з аналізу підходів до ПМК освіти, ми можемо сформулювати висновок про неоднозначність та багаторівневість тлумачення цього феномену. Принцип ПМК в освіті забезпечує на *когнітивному* рівні засвоєння зразків та цінностей світової культури, досвіду різних країн та народів; на *ціннісно-мотиваційному* рівні – формування установок до міжкультурної комунікації, розвиток толерантності до інших; на

діяльнісно-поведінковому рівні – активну взаємодію з представниками різних культур та збереження власної культурної ідентичності; на *індивідуальному* рівні – пошук себе, своєї індивідуальності серед інших індивідуальностей. Далі, у контексті дослідження щодо виховання ПМК у МФ визначаємо ПМК освіти як цілісний феномен, що зумовлює взаємовідносини між культурою індивідуумів, культурою освітньої установи та культурою суспільства на основі *принципу діалогу культур*.

Організація практичної діяльності наголошує на важливості діалогічного підходу, який виражається у взаємовизначеності культур у рівноправному діалозі. Таким чином, ПМК визначає взаємовідносини між освітою та культурою як середовищем для росту і розвитку особистості, а також між педагогом і партнером як учасниками культурного виміру. У процесі спілкування з іншими культурами людина поєднує різні культурні аспекти в своєму світосприйнятті, робить моральний вибір, відповідає на життєві питання і розвиває свої духовні якості [203 – 206]. Тому ставлення до ЗО має визначатися з розуміння його як вільної, цілісної особистості, яка здатна до самостійного вибору цінностей, вільної орієнтації й самовизначення у світі культури на основі саморефлексії та подальшої самореалізації [207]. Звідси, ПМК в освіті розглядається як спосіб теоретичної концептуалізації та практичної організації освіти на основі цінностей рівноправного діалогу, взаємної поваги та ненасилля між індивідуальними й колективними суб'єктами, що передбачає одночасне існування кількох ціннісних і цільових підстав і перспектив, доступних кожному суб'єкту освіти, а також внутрішній та зовнішній діалог між ними [204].

Ще однією актуальною проблемою ПМК освіти є підготовка МФ, розвиток навичок між- і кроскультурних компетенцій. Як показує досвід, проблемою тут є недостатнє усвідомлення педагогами важливості спеціальних зусиль щодо виховання терпимості до культурних відмінностей та відсутність необхідних методичних умінь. Тому постає проблема



формування у МФ таких навичок між- і кроскультурної компетенції, як: чутливість до культурних відмінностей, повага до унікальності культури кожного народу, терпимість до незвичайної поведінки, бажання позитивно ставитися до всього несподіваного, готовність реагувати на зміни, гнучкість у прийнятті альтернативних рішень, відсутність завищених очікувань від спілкування із представниками інших культур. Ці навички та вміння дозволять усім суб'єктам освітнього процесу навчитися управляти ризиками нетерпимості, ксенофобії та ненависті.

Слід також зазначити, що для розуміння сутності ПМК особливе значення мають положення М. Бахтіна [26] про людину як унікальний світ культури, що вступає у взаємодію з іншими особистостями-культурами, що творять себе в процесі взаємодії та впливають на інших. Розуміння «я» відбувається через спілкування з іншими. На цьому рівні ПМК розуміється як система міжкультурних та соціальних та освітніх відносин, способів інтеріоризації культури, формування загальнолюдських цінностей у вигляді ПМК освіти.

ПМК забезпечує збереження традицій, відкриває перед ЗО нові культурні перспективи, орієнтує на різноманітність та відкритість у відносинах, знайомить його з традиціями та тенденціями розвитку культур, формує здатність прийняття різних культур та дбайливого до них відношення. Провідна роль належить культурним відмінностям, що виникають на «кордонах» різних культурних просторів та середовищ: «це я відчуваю і розумію сам», «так про це говорять книги», «це стверджують засоби масової інформації», «так говорять про це батьки» та ін. Можна сформулювати висновок про те, що ПМК на *макрорівні* характеризує різноманіття та взаємний вплив різних культур суспільства, на *мезорівні* визначає різноманіття та взаємний вплив різних етнічних культур, на *мікрорівні* показує різноманіття та взаємний вплив різних індивідуальних культур. Тож, ПМК як принцип у цьому контексті передбачає: визнання складно структурованої

множини культур, їх додатковість; необхідність полілогу культур; створення умов для забезпечення збереження та розвитку всіх культур.

Ми визначаємо *принцип ПМК* як вимогу створення сукупності умов освіти, що забезпечують інтеграцію соціокультурного та індивідуального досвіду ЗО на основі полілогу індивідуальних культур, полілогічності змісту та технологій взаємодії індивідуальностей, відкритості її культурі соціуму. Таким чином, цей підхід передбачає: ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є пошук особистих смислів, діалог та співробітництво у досягненні цілей культурного саморозвитку; ставлення до освітньої установи як до цілісного ПМК простору, де відтворюються культурні зразки спільного життя дітей і дорослих, де відбуваються культурні події, здійснюється виховання людини культури; обґрунтування культури як засобу, що формує вміння осягати причини, тенденції розвитку ПМК середовища, що допомагає самореалізовувати в ній свої сутнісні сили та здібності; особливими характеристиками педагогічних технологій виступає співпраця, діалог.

Розглянемо як співвідноситься ПМК із загальною, професійною і педагогічною культурою МФ, що характеризує їх як *ПМК мовну особистість*.

Поняття «загальна культура особистості» введено у науковий обіг як термін, що узагальнює наявність складних особистісних інтегративних характеристик, сформованих у процесі розвитку індивіда [208]. У колективній монографії під редакцією О. Базалука й низці інших праць розкриваються стратегічно-ціннісні концепти, моделі формування образу Людини майбутнього, планетарно-космічної особистості; основні характеристики ідеального образу Людини майбутнього включають в себе екологічно орієнтовану та трансцендентну індивідуальність, обдаровану потенціалом високорозвиненої духовності, з екогуманістичним підходом до соціобуття і багатим внутрішнім світом завдяки розвинутому емоційному інтелекту й образності мислення, розумінню і співпереживанню ціннісних, життєвих і

духовних смислів своїх і «інших» [209 – 211]. Загальна культура є базовою у характеристиці культурного розвитку людини, вона складається з різних видів, зокрема економічної, демократичної, правової, інтелектуальної, моральної, екологічної, художньої, фізичної, культури спілкування, культури праці й сімейних відносин.

Людина як соціальна істота розвивається за законами природи та виховується з урахуванням потреб певного соціального середовища, суспільства, індивіда [212; 213]. Власне на рівні індивідуальної культури здійснюється народження нових ідей, поглядів, підходів, ціннісних уявлень та норм. Лише отримавши певне закріплення (матеріалізацію у тому чи іншого формі) і поширення у суспільстві, це нове стає надбанням культури суспільства. У цьому постійному протиріччі, заснованому на розбіжності культури особистості та суспільства, закладено джерело руху та розвитку культури [214; 215].

Тобто загальну культуру людини визначаємо як єдине ціле, що включає: *особистісну (внутрішню) культуру*, обумовлену якостями та особливостями людини, що виховується в родині, закладах освіти; *освіченість* як освоєну сукупність знань, що характеризується системністю, широтою й глибиною. Загальна культура особистості містить у собі етичні, інтелектуальні, релігійні та інші знання, які повинен мати й керуватися у своїй діяльності кожний член суспільства, незалежно від його професійної приналежності. Деякі науковці до складу загальної культури вводять гуманітарну культуру як її основний компонент, адже гуманітарна культура об'єднує знання про людину [215]. Якщо загальна культура особистості відображає широкий спектр освоєння цінностей духовної та матеріальної культури, а також включає рівень активності особистості у створенні та продукуванні цих цінностей, то професійна культура особистості, по суті, відображає цей прояв загальної культури в умовах конкретної професійної діяльності. Загальна культура тісно пов'язана з професією людини і відповідно до неї проявляються специфічні

якості фахівця. Так, загальна культура педагога – це не тільки компоненти педагогічної майстерності, але й своєрідний механізм, на основі якого розвиваються професійно значущі та особисті якості педагога.

У контексті дослідження зазначимо, що культура педагога – це засіб педагогічної діяльності, основа й умова педагогічної майстерності. У професійній діяльності педагог опирається на потенційні можливості своєї особистості, а удосконалювання загальної культури дозволяє йому розвивати творчість і педагогічну майстерність саме в ПМК освіти.

ПМК філолога, викладача-філолога ЗВО розглядається як частина загальної і професійно-педагогічної культури особистості й співвідноситься з нею як її складова. Проблемі *педагогічної культури* педагога, її складовим, процесу її удосконалення присвятили свої наукові розвідки багато учених [217 – 232]. Так, у монографії М. Фіцули педагогічна культура розглядається як проєкція загальної культури, що знаходить своє вираження в системі професійних якостей і специфіці діяльності педагога [231], В. Гриньова розуміє педагогічну культуру викладача як певний ступінь оволодіння ним педагогічним досвідом, ступінь його досконалості у педагогічній діяльності, як досягнутий рівень розвитку його особистості, а також виділяє складові педагогічної культури. Серед них можна відзначити педагогічну культуру й ерудицію, інтелектуальність, педагогічну вправність, здатність комбінувати педагогічну та наукову працю, набір професійних якостей, методи педагогічного спілкування та поведінка, вимогливість, бажання до самовдосконалення [233].

Інші підкреслюють, що педагогічну культуру викладача характеризує гармонійний розумовий і моральний розвиток, стійка педагогічна спрямованість, педагогічна майстерність, культура темпераменту, наукова й художньо-естетична обізнаність, комунікативність, самовдосконалення, здатність творчо мислити [234]; якісна характеристика особистості педагога, яка постає як індикатор розвитку суспільства в цілому [229]; при вивченні

питань сутності й формування культури педагога з позицій культурологічної підготовки [235]. Педагогічна культура напряму взаємопов'язана з економічно-політичною, духовною й естетичною культурами суспільства. Як складова суспільного життя, вона охоплює різноманітні аспекти педагогічної реальності, постає складною ієрархією динамічної системи.

Цікавим для нашого дослідження є змістовно-функціональний аналіз педагогічної культури, що передбачає виявлення функцій, рівнів, компонентів педагогічної культури, розроблений В. Беніним [236]. Автор розглядає функції педагогічної культури, виділяючи їхні основні аспекти: 1) трансляція соціального досвіду – акцентує універсальність інформаційного сприйняття в стабільному суспільстві, проте зміна соціального середовища може порушити традиції, спричиняючи напругу; 2) регулятивна – включає контроль за поведінкою та формуванням особистості під впливом соціального досвіду, що передбачає обмеження педагога вибором методів впливу та управління формуванням особистісних якостей; 3) семіотична функція визначає світ символів та знаків у культурі, що перетворюють інформацію; 4) ціннісна стабілізує педагогічний вплив через систему цінностей, що підтримує його основи; 5) творча, чи креативна функція, з одного боку, сприяє розвитку творчих здібностей ЗО, а з іншого, – підкреслює творчий характер роботи педагога. На основі вищевикладеного, учений приходить до висновку, що всі функції педагогічної культури реалізуються у всіх формах трансляції соціального досвіду і не можуть бути закриті тільки в освітніх [236].

Складові педагогічної культури як прояви творчої індивідуальності педагога, на думку В. Ягупова, це «ерудиція, наукові знання, науковий світогляд; комунікативна культура; психолого-педагогічна та методична підготовка, педагогічна майстерність; особистісні якості (духовне багатство, гуманізм, справедливість, толерантність, відкритість, оптимізм, прагнення до самовдосконалення); розвинуте професійно-педагогічне мислення, професійна компетентність; педагогічна техніка (як сукупність прийомів

володіння і прийомів впливу на інших вербальними і невербальними засобами» [232, с. 80]. Більш того, педагогічна культура МФ діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною, оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їхнім складником і водночас містить їх [242, с. 59-60]. У дослідженнях з урахуванням тенденцій гуманізації педагогічної діяльності підкреслюється, що педагогічна культура обумовлена духовною домінантою особистості, її емоційним ставленням до цінностей освіти й виховання, власною педагогічною позицією в розв'язанні спільних завдань, гуманістичним педагогічним світоглядом, а також індивідуальним досвідом у реалізації педагогічних систем, технологій, авторських методик, що є елементами *професійної культури* особистості [175; 192 – 196; 223].

Професія як соціально-культурне явище має складну структуру: предмет, засоби й результат діяльності; мету, цінності, норми, методи й технології, зразки й ідеали. Високий рівень професійної культури характеризується здатністю до розв'язання відповідних професійних завдань, що забезпечує сформоване професійне мислення, яке інколи може і гальмувати розвиток спеціаліста, якщо поглинає інші якісні характеристики особистості, порушуючи її цілісність і гармонійність. Професійну культуру складає комплекс знань, умінь і навичок, володіння яким робить спеціаліста конкретної галузі праці майстром своєї справи, що, безумовно, є специфічною характеристикою професійної педагогічної культури. Висока *професійна педагогічна* культура обов'язково містить у собі *високу загальну* культуру особистості.

Сьогодні перед педагогічною наукою постають питання, пов'язані, перш за все, з формуванням професійної культури спеціаліста, які відповідають вимогам Нової школи. Для цього ведеться пошук оптимальних методів, здатних забезпечити постійний саморозвиток педагога, його самовдосконалення, безперервну потребу й навички професійної та

особистісної самореалізації в умовах подальшої роботи в освітніх установах [237]. Якщо загальна культура – це рівень вихованості, освіченості людини, то професійна культура особистості передбачає засвоєння професійних знань, набуття професійної компетентності, сформованості професійно значущих ознак, які необхідні для участі в професійній діяльності; охоплює духовний потенціал особистості, розумові, емоційні і практичні аспекти її свідомості. Професійна культура не лише визначає цікавинки особистості у пізнанні, а й формує світоглядні погляди, ціннісні настанови, загальне життєве кредо. Таким чином, професійна культура МФ є вищим рівнем професіоналізму, який досягається за допомогою філософського осмислення та самопізнання у своїй професії, є інтеграційною якістю особистості професіонала, умовою та передумовою результативної педагогічної діяльності, складним особистісним формуванням, що поєднує рефлексивну культуру, професійну експертність, педагогічну довершеність, здатність до науково-дослідної діяльності, спрямованої на професійне самовдосконалення та самореалізацію [238, с. 58], оскільки «вчитель зможе залучити учня до цінностей загальнолюдської культури, якщо сам має досить високий рівень професійно-педагогічної культури» [238, с. 202].

В. Завалевський визначає педагогічну культуру як «професійну культуру людини, що займається педагогічною діяльністю, гармонію високорозвиненого педагогічного мислення, знань, почуттів і професійної творчої діяльності, що сприяє ефективній організації педагогічного процесу» [239, с. 121]. Найважливішою ознакою професійної культури, за Н. Мазур [240, с. 12-14], є здатність особистості до саморозвитку, коли інші дослідники відзначають проявлення професійної культури в здатності до розвитку і вдосконалення творчих можливостей для розв'язання нестандартних завдань і виконання професійних обов'язків [241, с. 17] або акцентують увагу на трьох її показниках: засвоєння професійних знань та навичок, які формують педагогічний світогляд; уміння творчо мислити та

покращувати компетентності й самонавчання; сукупністю соціально значущих якостей, таких як інтелігентність, патріотизм, духовна культура та ерудованість) [235, с. 87]. За О. Уваркіною, професіоналізм викладача є системна властивість особистості, інтегративна якість, що включає не тільки характеристики висококваліфікованої праці, а й особливу думку, а також особливу організацію психіки. Інакше, структурно професіоналізм включає свого роду піраміду, в основі якої лежать: професійні знання; ними «надбудовується» професійний досвід; професійна компетентність; професійна придатність [228].

Таким чином, для цілей ПМК освіти, професійно-педагогічна культура МФ є сферою творчої діяльності філолога, характеристикою і практичною реалізацією його педагогічних здібностей. Як складова загальної культури професійно-педагогічна культура – це комплексна система, що включає в себе особистісні якості МФ, необхідні знання, вміння та досвід, необхідний для успішної професійної діяльності. Як будь-яка система, вона свідомо організується, взаємодіє з навколишнім середовищем і має інтегративну природу, яка поєднує наявні складові у єдине ціле. Виховуючи й навчаючи інших, МФ творить себе, саморозвивається, самовдосконалюється через реалізацію у педагогічній діяльності. Особливості педагогічної діяльності МФ пов'язані, перш за все, з *комунікативною складовою*, тому аналіз змістовної сутності комунікативної культури сприятиме визначенню сутності ПМК мовної особистості МФ.

На сьогодні питання функціонування, змісту, технологій формування комунікативної культури широко представлені у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях [242 – 260]. Деякі автори складовою професійно-педагогічної культури визначають культуру спілкування. Так, на думку Т. Ханецької, культура спілкування має такі компоненти: знання про особливості та засоби спілкування; вміння формулювати висловлювання за допомогою комунікативних засобів, які відповідають меті спілкування; комунікативні



навички спілкування, котрі забезпечують ефективне формулювання висловлювання [256]. Ю. Кудінов, аналізуючи культуру педагогічного спілкування як професійну якість особистості, розглядає її соціальні, особистісні та діяльнісні характеристики. Кожну з цих сторін автор описує, виділяючи типові особистісні риси. Наприклад, соціальна сторона включає колективізм, допомогу, співчуття та увагу до індивідуальних особливостей. Особистісна сторона виражається у педагогічній впевненості, товаришкості, порядності, дипломатичності та толерантності. Діяльнісна сторона охоплює відповідальність, вимогливість, співробітництво, доброзичливість та взаємодопомогу [245]. За В. Полторацькою, структура комунікативної культури майбутнього педагога містить чотири елементи: потребнісно-мотиваційний, особистісний, рефлексивний та практико-дієвий [247]. Аналізуючи сутність соціально-педагогічного феномену «культура спілкування» за аксіологічним, особистісним та діяльнісним напрямками, науковці розглядають його структуру у зв'язку з комунікативною культурою педагога як сукупність комунікативних настанов, знань про комунікативну культуру (психолого-педагогічних закономірностей та етики спілкування, теорії загальної та педагогічної комунікації тощо) та комунікативних умінь й навичок [254], і також визначають структуру та рівні професійного спілкування, пов'язуючи їх професійною психологічною культурою як інваріантною [253]. Запропонований Т. Чмут термін «комунікативні настанови особистості» означає готовність особистості до певних дій і спілкування, відображаючи рівень сформованості мотивації та комунікативних якостей особистості, таких як відкритість, заохочення, прийняття, довіра, емпатія, прагнення до діалогу, потреба у створенні сприятливого психологічного мікроклімату, самовдосконалення, толерантність, рефлексія тощо [255].

У процесі соціалізації людина стає свідомою особистістю через спілкування з іншими. Деякі випадки виживання дітей серед тварин підтверджують роль спілкування у формуванні людини. Спілкування визначає

не лише становлення, а й подальше життя людини у суспільстві, що підкреслює важливість цього аспекту в житті. О. Потебня вказував, що мова не лише висловлює готові думки, але й створює їх, не є просто відображенням світогляду, але є дією, що його формує [261].

Зміст і структуру *культури педагогічного спілкування* викладено в сучасних дослідженнях [269; 260; 262 – 264]. Педагогічне спілкування – це специфічний вид взаємодії, який має свої особливості, включаючи комунікативні, інтерактивні та перцептивні аспекти; у той же час підпорядковується загальним психологічним закономірностям, що характерні для спілкування як форми міжособистісного взаємодії.

Педагогічне спілкування – це засоби та методи взаємодії педагога та ЗО у навчально-виховному процесі. Дослідження в педагогічній психології вказують на те, що багато труднощів у педагогічній діяльності походять не лише від недоліків наукової та методичної підготовки викладачів, але й від деформації сфери професійно-педагогічного спілкування. Спілкування передбачає обмін інформацією, але воно виходить за межі простого передачі даних. Важливою частиною спілкування є бажання відобразити образ однієї людини в іншій та транслювати себе через спільну діяльність. Особистісне спілкування, де викладач і студент діляться своїм буттям та обговорюють події, виходить як ключовий інструмент вирішення навчально-виховних завдань. Продуктивне спілкування визначає успішну реалізацію дидактичних та виховних завдань педагога у ЗВО. Так, Г. Улунова акцентує увагу на таких складових структури педагогічного спілкування, як: творча мотивація, в основі якої такі гуманістичні цінності, як любов до людей, інтерес до спілкування, прагнення підвищувати культуру спілкування; інтелектуально-логічні та емоційно-евристичні комунікативно-творчі здібності; характер і результативність спілкування, відповідно до конкретної ситуації (створення атмосфери, яка сприяє співтворчості та безконфліктній взаємодії); знання основ теорії професійного спілкування (сутності, функцій, структури, стилів

спілкування тощо) [253]. Саме ці якості визначають зміст комунікативної культури особистості.

Проблеми педагогічного спілкування є основою професійної діяльності викладача. Його специфіка полягає в різних соціально-рольових та функціональних позиціях викладача і студента. Основні етапи включають планування, організацію взаємодії та управління педагогічним процесом: викладач ініціює та керує процесом, спрямованим на передачу знань, а студент отримує знання та навички. Здатність до ефективного спілкування завжди вважалася ключовою для викладача й студентів. Оптимальне педагогічне спілкування сприяє розвитку мотивації, творчого навчання, формуванню особистості та позитивному емоційному клімату.

Дослідження, які були проаналізовані, нерідко обмежуються окремими аспектами культурності особистості, не враховуючи їх взаємозв'язку та контексту функціонування в освітньому процесі. Услід за об'єктом нашого дослідження, процесом виховання ПМК у МФ, які мають стати ретрансляторами культури, що синтезують духовні цінності рідної та іншої мов та їх культур, проаналізуємо зв'язок *мови і культури*.

Первісний підхід до аналізу культури в контексті походження мови базувався на уявленні про те, що культура є гомогенним явищем, властиве всім суспільствам, це загальна діяльність, спрямована на створення людини, як зазначається у роботах Тайлора при описі культури як «комплекс цілей, що містять знання, віру, мистецтво, мораль, закон, звичаї й будь-які інші риси (capabilities) і звички, що здобуваються людиною як членом суспільства через мову» [265, с. 2]. З початку антропологічних досліджень Боаса, мова й культура розглядаються в нерозривному зв'язку відповідно до того, яке значення набуває мова і як вона впливає на процес розвитку людини в суспільстві [266, с. 124], що читаємо у [273, с. 31], завжди підкреслював В. фон Гумбольд: «Мова – сховище народного духу, культури, об'єднана духовна енергія народу, чарівним способом втілена у певних звуках... мова

втілює своєрідність народу, його національне бачення світу, національну культуру...». Дане положення є важливим, оскільки проблема виховання ПМК особистості МФ у процесі оволодіння іноземною мовою як засобом пізнання іншої культури перебуває у фокусі нашого дослідження.

Суттєвим для нашого дослідження також є змістовна характеристика компонентів культури та її структури у взаємодії з мовою: «культура складається з експліцитних і імпліцитних моделей, що абстраговані від поведінки людини, проте є необхідними для її регулювання; ці моделі здобуваються й передаються за допомогою символів, що становлять собою досягнення (*distinctive achievement*) у розвитку людських колективів, включаючи їх втілення в артефактах; суть (*essential core*) культури полягає в традиційних, історично набутих ідеях і цінностях, пов'язаних з ними; системи культури можуть, з однієї сторони, розглядатися як похідні від дій, а з іншої, як такі, що обумовлюють елементи наступних дій» [268, с. 134]. Спроба А. Крьобера й С. Клюкгона дати визначення культури, враховуючи різні підходи, є важливим для характеристики феномена культури як механізму соціального спадкування й узагальненого способу життя народу. Цей висновок корисний для нашого дослідження, тому що він підкреслює соціальну сутність культури, пов'язуючи її з поведінкою людини у суспільстві.

Увага вітчизняних дослідників не лише сьогодні зосереджена на проблемах взаємодії культур, відносин культури і мови, а також пошуку оптимальних форм міжкультурного спілкування. Вивчення мови як духовного феномену, що відображає весь комплекс людського буття, історичний та культурний розвиток суспільства знаходить своє відображення у багатьох працях [269 – 273]. Мова – це скарбниця національної культури народу, адже увесь життєвий досвід, як і досягнення культури, фіксуються у мові, знаходять в ній своє відображення. Тому вивчаючи будь-яку мову, особливо іноземну, необхідно обов'язково враховувати її оригінальне вираження у вигляді конкретної національної мови, що відображає національний дух і національну

культуру народу – носія цієї мови. На цьому наполягали учені-мовознавці, педагоги, філософи [274 – 280; 22].

Іван Огієнко, визнаний історик культури, описав національну мову як частину культурного явища у своїй праці «Українська культура», де зазначив: «І який би бік життя ми не взяли, ми скрізь побачимо, що народ наш виявляє себе окремим, своєрідним народом, народом з самостійною культурою» [281]. Услід за твердженням, що в мові відбивається «дух нашого народу» і що по «коренях слів можна довідуватись і про культуру нашу», погоджуємося з ще однією думкою: «Мова – це наша національна ознака, в мові – наша культура, ступінь нашої свідомості... Мова – це форма нашого життя, життя культурного й національного, це форма національного організування. Мова – душа кожної національності, її святощі, її національний скарб... Звичайно, не сама по собі мова, а мова як певний орган культури, традиції. В мові – наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання!.. Мова – це не тільки простий символ розуміння, бо вона витворюється в певній культурі, в певній традиції. В такому разі мова – це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного я... І поки живе мова – житиме й народ яко національність. Не стане мови – не стане й національності: вона геть розпорошиться поміж дужчим народом...» [281, с. 239-240].

Мова, як духовна субстанція, вивчення її в контексті соціально-філософських аспектів дозволяє розглядати взаємозв'язок мови і духовності, що відкриває аспекти сакральності мови, вказує на її вплив на людину, розкриває значення для духовного життя та виокремлює функції та відображення навколишнього світу. Мова не лише відображає світ і психологічний стан людини, але і створює можливості для втілення задумів і намірів у дійсність, що надає їй унікальну владу та визначає роль у формуванні сприйняття навколишнього середовища. Мова втілює духовну владу людини над світом і слугує інструментом одухотворення дійсності, що підтверджує її присутність на Землі. Мова визначає та моделює практичну діяльність людини,

значно впливає на її характер і поведінку, відіграючи важливу роль у повсякденному житті та суспільстві [282]. Посилення значущості мови, глибоке усвідомлення духовної вартості слова, поза сумнівом, покращує моральний клімат у суспільстві. Роль мови як універсального духовного відображення дійсності має кардинально змінити мовну ситуацію в сучасному світі, яка потребує повноцінного функціонування мови у всіх сферах життя. Мова втілює весь спектр духовного життя народу, повнокровно відображає мислення, почуття, модальність душі, створює внутрішню гармонію між фізичною та духовною природою суспільства, відповідає психофізичній структурі суспільства, стимулює розвиток національного буття, формує культури.

Слід зазначити, що проблему духовної онтології мови найповніше і передав відомий німецький учений Вільгельм фон Гумбольдт, який трактував мову як відбиток духу народу, як його рушій, як втілення духовної енергії, духовної еволюції. Таке розуміння випливає з його філософії культури, в основі якої лежить теза про перенесення людського духу в процесі пізнання на світ, який оточує нас і за яким ми спостерігаємо, внаслідок чого відбувається різноманітність гносеологічних зв'язків [283].

Мова не тотожна духовній структурі суспільства, але відзначається своєю унікальністю як ідеальної системи, що розвивається у духовній сфері. Духовна структура суспільства глибша і ширша, включаючи аспекти, які виходять за межі мови, такі як невербальний рівень та елементи, які ніколи не виражаються мовою чи не потребують вираження. Мова обслуговує раціональну та сенсорну діяльність людини, а її автономність щодо світу визначається потребами інтелектуально-пізнавальної діяльності.

Мова створює ідеальне відображення світу та допомагає освоювати його, використовуючи прагматичне моделювання природних процесів у повсякденній діяльності. Крім того, мова формує інтелектуальну культуру та сприяє розвитку певного способу взаємодії з навколишнім світом [284].

Мова тісно пов'язана з культурою етносу, виступаючи і як ключовий етногенетичний елемент, що втілює національний характер і менталітет, і як чинник інтеграції та диференціації етносу. У контексті етносу мова виконує функцію картини світу, сприяючи формуванню єдиної етнічної мовної свідомості та відтворюючи уявлення народу про світ. Мову та культуру можна розглядати як нерозривні компоненти єдиного культурно-мовного середовища, яке консолідує етнос. Цей погляд визначає можливість порівняння мовних одиниць за параметром мовно-культурної інформації, оцінку їх на основі обсягу та характеру мовної та культурної інформації, а також усвідомлення взаємозв'язку між термінами «своє» і «чуже» [285]. Учені далі зазначають, що мова – це прямий контакт з національною психологією і самобутністю народу, вона є засобом передачі національних традицій, духовних надбань народу, його звичок, соціальної поведінки. Її важливі функції такі: соціальна (спілкування), семіотична (репрезентація явищ і процесів) і когнітивна (формування думки) [285, с. 250]. Звідси висновок, що засвоєння будь-якої другої / третьої мови супроводжується засвоєнням нової мовної картини світу. Мовна картина світу – це світобачення крізь призму мови, впорядкована, соціально значуща система мовних знаків, яка містить інформацію про навколишній світ, відображення об'єктивної дійсності засобами конкретної мови [286, с. 21], тому розуміння культури в контексті об'єкту дослідження повинно розкривати її соціальну сутність, підкреслювати її знакову природу й ураховувати її відображення в когнітивних структурах особистості.

Важливими для нашого визначення сутності ПМК мовної особистості є дослідження проблеми *міжнаціонального спілкування*. Наукові розвідки культури міжнаціонального спілкування розроблялися вітчизняними науковцями [287 – 294]. На думку Н. Маркової, до компонентів культури міжнаціонального спілкування належать: комплексні знання міжнародних норм і правил побудови міжнаціональних стосунків; дотримання традиційних форм спілкування; розуміння і повага до надбань іншої культури; культура

спілкування мовою співрозмовника, в основі якої толерантність; прагнення реалізувати на практиці принципи безконфліктного взаєморозуміння і співробітництва; здатність до прояву таких особистісних якостей, котрі запобігають виникненню міжнаціональної недовіри й ворожнечі (національна відкритість і довіра, самоідентифікація, емпатія, рефлексія, адекватна самооцінка та самокритичність) [291, с. 51]. Водночас, Є. Степанов акцентує увагу на національних і загальнолюдських цінностях і вважає їх основою культури міжнаціонального спілкування, оскільки саме вони визначають подальшу поведінку людини, дозволяють їй об'єктивно оцінити власні дії та вчинки представників інших культур, а також сприяють свідомому вибору конструктивних способів міжнаціонального спілкування [294].

Здійснення аналізу феномену ПМК у МФ у контексті його загальної, професійно-педагогічної, комунікативної культури, взаємозв'язку мови і культури дозволяє вийти на визначення сутності поняття *полі- й мультикультурна мовна особистість майбутнього філолога*.

«Мовна особистість – це носій будь-якої мови, який може бути охарактеризований після проведення аналізу створених ним текстів з точки зору застосування в них засобів, властивих для цієї мови та використовуваних, щоб відобразити специфічне бачення світу та досягти певних конкретних цілей; особистість, яка знайшла своє вираження у мові і основні риси якої можна реконструювати на основі засобів мови» [295, с. 500]. Для інших дослідників мовна особистість має розглядатися на основі створених текстів, які є показником оволодіння мовними засобами (лексикою, граматиною), крім цього, тексти виявляють мотиви, цілі, установки особистості [296, с. 171], а особливостями мовної особистості є: мовна здатність як органічна можливість вчитися спілкуванню за допомогою іноземної мови; комунікативна потреба, спрямована на адресата мови, співрозмовника, колектив; комунікативна компетентність як вміння успішно спілкуватися; мовна свідомість як активне вербальне відображення у внутрішньому світі зовнішнього світу; мовленнєва



поведінка як усвідомлена та неусвідомлена система вчинків, що розкривають характер та спосіб життя людини [297, с. 120]. В. Красних трактує мовну особистість як сукупність здібностей і характеристик людини, що реалізуються в її промові [298, с. 75]. Як найпоширеніші визначення «мовна особистість» у лінгвістиці можна навести такі: мовна особистість є особистість, виражена у мові (текстах) і через мову, тобто особистість, реконструйована у своїх рисах з урахуванням мовних засобів; мовна особистість – це сукупність здібностей і показників людини, що зумовлюють створення і сприйняття мовних творів (текстів), які різняться ступенем структурно-мовної складності, глибиною і точністю відображення дійсності, відповідною цільовою спрямованістю [299].

Сучасна теорія та методика навчання іноземних мов далеко просунулась у розумінні та розробці структури та змісту мовної особистості. У цих цілях у методичній науці розвивається новий напрямок – формування «вторинної» мовної особистості з набором здібностей до між- і кроскультурного спілкування, що дозволяє конструктивно взаємодіяти з представниками інших культур на адекватному рівні. На думку низки науковців, серед найзагальніших характеристик мовної особистості доцільно виділити: свідомість, відповідальність, самодостатність, дієвість, творчість, естетичність; мовна відкритість та доступність; соціально-діяльнісна спрямованість; адаптивно-акумуляююча характеристика; соціально-культурна пізнавальна мотивація; розумова індивідуалізація світу як особистісно-мовленнєва стимуляція пізнання та формування стилю відповідного мислення [300]. Оскільки процес становлення вторинної мовної особистості – це не лише оволодіння вербальним кодом іноземної мови, що вивчається, і вміння його використовувати на практиці в спілкуванні, але і формування у її свідомості “картини світу”, властивої носію цієї мови як представнику певного соціуму, то навчання іноземної мови має бути спрямоване на залучення до вивчення концептуальної системи «чужого» лінгвосоціуму [301].

Незважаючи на те, що термін «вторинна мовна особистість» досить широко зустрічається в сучасній науковій літературі з психолінгвістики, міжкультурної комунікації та методики навчання іноземних мов, сучасна інтерпретація концепту «вторинна мовна особистість» базується на долученні через іноземну мову не лише до вторинної мовної системи інофонної лінгвокультури, а й концептуальної картини світу, в рамках якої відбувається становлення національного характеру та національного менталітету носія мови. Іншими словами, вторинна мовна особистість є сукупність характеристик людини, що складається з оволодіння вербально-семантичним і граматичним кодом мови, тобто мовною картиною світу носіїв цієї мови, і концептуальною картиною світу, що дозволяє людині зрозуміти нову для неї соціально-пізнавальну дійсність.

Розвиток у МФ властивостей «вторинної мовної особистості», що дозволяють їм бути ефективними учасниками між- і кроскультурної комунікації, і є власне стратегічна мета навчання іноземної мови на сучасному етапі. Реалізувати цю мету – значить не тільки розвивати вміння користуватися відповідною іншомовною «технікою», а й «озброювати» МФ колосальною позамовною інформацією, необхідною для адекватного спілкування та взаєморозуміння на міжкультурному рівні, а також розвивати якості, що дозволяють здійснювати безпосередньо спілкування із представниками інших культур [304]. При цьому важливо, щоб МФ навчилися розуміти ці відмінності, могли розпізнавати та інтерпретувати мотиви та настанови особистості, що належить чужій спільності, де діє інша система цінностей [304; 33].

Ситуація глобалізації викликає необхідність перегляду підходів до навчання іноземних мов у світлі *ПМК спрямованості* процесу формування мовної особистості. Варто зазначити, що процес формування ПМКМО тісно пов'язаний з процесом навчання іноземної мови та організацією продуктивної самостійної роботи студентів. Знання іноземних мов дозволяє ефективніше

спілкуватися та будувати ефективний міжкультурний діалог. Про це свідчать міжгрупові теорії ПМК, які відіграють важливу роль у покращенні міжгрупових відносин, тому МФ повинен бути носієм ідеї ПМК для ефективною педагогічної діяльності в сучасному глобалізованому світі [146], а поглиблене вивчення інших культур, розвиток відповідних навичок і компетенцій МФ у між- і кроскультурному спілкуванні можуть сприяти багатокультурній комунікації і проявленню більшої відкритості й толерантності, що є якісними характеристиками ПМКМО [303; 304]. Ключовим культурним простором, де можуть бути розроблені найефективніші моделі ПМК взаємодії, є система освіти [305], у якій на сьогоднішній день змінюється інституційна функція – від місії освіченого розуму до суб'єкта ринку [306]. Сучасна вища школа має надати студенту можливість активно входити у відкрите глобальне суспільство в ПМК просторі як компетентному і творчому представнику [5; 307 – 308]. Отже, вимоги до сучасної системи освіти підкреслюють необхідність пошуку та формування нових підходів і застосуванні інноваційних технологій розвитку ПМК компетенцій у МФ.

Як засвідчують результати аналізу універсальних культурних концепцій в когнітивній лінгвістиці, можна визначити три основні підходи до розвитку ПМКМО, за дослідженнями різних учених, у тому числі авторів колективної монографії: посилення на ідеї застосування когнітивної лінгвістики у ширшій сфері мовної освіти – для студентів технічних вузів; посилення на тлумачення універсальних культурних концепцій як з точки зору їх подібності в різних культурах (для розвитку ПМК компетентності), так і відмінностей (для розвитку етнокультурної компетентності); посилення на інтернет-ресурси (форуми та чати) для дослідження периферійного шару культурних концепцій [309; 310].

ПМК мовна особистість МФ є носієм певних компетентностей, що включає систему ПМК знань, умінь, навичок, інтересів тощо [122], а особисті якості ПМК у МФ, за дисертацією і науковими розвідками В. Олішевич,

формується в процесі професійної мовної підготовки через ознайомлення з культурою інших народів за принципом діалогу культур та в умовах неперервної комунікативної практики [311].

Процес глобалізації спричиняє серйозні зміни у сфері культури, всередині якої також починають формуватися певні глобальні явища та процеси. З'являються терміни «культурна глобалізація» або «глобалізація культур» з інтересом до політики ПМК, суть якої полягає у позитивному ставленні до наявності різних культурних груп, добровільної адаптації соціальних інститутів до їх потреб, а також у підтримці нових культурних ідентичностей: етнічних, національних, релігійних та ін. В умовах, що склалися, визнається, що основним способом організації спільного життя людей на планеті залишається діалог, в основі якого лежить плюралізм та партнерство, визнання рівності культур. Водночас, сьогодні проблема взаємодії не може бути вирішена лише на основі прийняття принципу діалогу, оскільки в умовах глобалізації нелінійність та різнорівневість взаємодій – величезний спектр міжкультурних комунікацій – утворює складну модель полілогу культур.

Полілог культур за умов глобалізації – це взаємодія по горизонталі й вертикалі, складні «перехресні» зв'язки культур, складна мережева інформаційно-комунікативна структура. Діалогічна парадигма виявляється вже тільки частиною процесу взаємодії, бо полілогічність схожа на поліфонічність, заснованої на одночасному перетині різноманітних самостійних ліній, але включених в ціле на рівних правах і утворюють це ціле тільки в умовах взаємодії [312], і сам процес міжкультурної комунікації, що передбачає лише діалог культур, не є достатнім та вичерпним для глобального світу [313]. У таких умовах необхідне вести мову про ПМК комунікацію, в процесі якої здійснюється полілог культур.

ПМК комунікація – це, на нашу думку, якісно інший рівень міжкультурної комунікації, оскільки якщо міжкультурна комунікація – це

взаємодія між рідною культурою та культурою носіїв мов, що вивчається, то ПМК комунікація – це взаємодія рідної культури з будь-якою іншою культурою, що здійснюється за допомогою мови глобальної комунікації – англійської чи інших. Виходячи з теорії мовної особистості, ми вважаємо, що в умовах суспільства, що сформувалося, більшою мірою затребувана не вторинна мовна особистість, яка в процесі навчання іноземних мов долучається лише до концептуальної системи носіїв другої (іноземної) мови, а ПМК мовна особистість, в якій сформована здатність та готовність взаємодіяти з представниками різних країн та культур. Підтримуючи думку вчених, які вважають, що формування мовної особистості більшою мірою залежить від залучення до мовної й концептуальної систем носіїв іншої культури, можна дійти висновку у тому, що за умов глобалізації суспільства перед системою навчання іноземних мов не ставиться завдання розуміння концептуальних систем водночас різних культур. Відповідно, перед іншомовною освітою постає завдання сформувати таку мовну особистість, яка б мала здатність засобами мови виявляти в кожному представнику іншомовної культури характеристики плюралістичної ідентичності, що володіє як універсальними параметрами, так і специфічними етнокультурними, соціокультурними та індивідуальними. Сформований таким чином тип мовної особистості здатний до продуктивної участі у міжкультурних комунікаціях в ПМК суспільстві. Аналіз педагогічних досліджень дозволяє зазначити: в наукових розробках спостерігається деяка недостатня методологічна характеристика відносно поняття *ПМК мовна особистість*, що визначається в обмеженні поняття загальними філософськими й культурологічними аспектами. ПМК мовна особистість МФ містить у собі складники «загальної культури особистості», «професійної культури МФ», «комунікативної культури», «культури (міжнаціонального) спілкування».

На наш погляд, у наведених визначеннях понять відсутній взаємозв'язок компонентів ПМК МФ, не визначена функція кожного з них у

цілісному процесі іншомовної освіти. Проаналізовані підходи також не дають чіткої уяви про взаємозв'язки між особистісними якостями й відповідним потенціалам ПМК у процесі становлення особистості МФ. На основі проведеного аналізу поняття «культура особистості», ми спробуємо дати характеристику поняття *«полі- й мультикультурна мовна особистість МФ»*.

ПМК мовна особистість об'єднує якісні характеристики загальної, професійної, комунікативної та культури міжнаціонального спілкування. Тому, *ПМК мовна особистість МФ є носієм декількох мов, з розвинутою полілінгвальною свідомістю, поєднує в собі поряд із знаннями мов (лінгвістичні) знання культур (культурологічні), менталітету народів, їхніх традицій, двох і більше картин світу, типових способів ставлення до міжкультурних цінностей різних мовних систем (лінгвокультурологічні); знання норм міжкультурних комунікацій, соціокультурної емпатії, та проявляє толерантне ставлення до представників іншої культури (загально-етичні), уміння передавати цінності іншомовної культури іншим людям (професійно-педагогічні)*.

Необхідність формування ПМКМО зумовлено, перш за все, умовами глобального світу, для ефективного функціонування у якому недостатньо вивчати і розуміти лише культуру країни мови, що вивчається (що характерно для наявної системи навчання іноземних мов). Необхідний принципово інший підхід до формування мовної особистості – підхід, який базувався б на когнітивному рівні осмислення як універсальних культурних концептів, що мають загальнолюдську цінність, так і на розумінні специфічного культурного характеру вираження даних концептів у різних етнокультурах [314; 315].

Отже, результати аналізу сутності та складових структури зазначених понять дозволять визначити поняття «ПМК мовна особистість МФ», виокремити її компоненти та їх змістовну наповненість: *ПМК мовну особистість* визначаємо як якісну характеристику педагога-філолога, що є компонентом загальної та професійно-педагогічної культури особистості

студента і характеризується гармонійним поєднанням усіх зазначених елементів. ПМК особистість – це особистість-суб'єкт полілогу культур з активною життєвою позицією, що володіє розвиненим почуттям емпатії та толерантності, емоційною стійкістю, вмінням жити у мирі та злагоді з людьми як представниками різних культурних груп, що здатна до успішного самовизначення та продуктивної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття суспільства. ПМКМО МФ ми визначаємо як особистість, у структурі якої сформовано комплекс компетенцій, що дозволяє їй орієнтуватися у соціокультурній, етнокультурній та індивідуально-культурній концептосферах та забезпечує можливість активної позитивної взаємодії з представниками ПМК світу.

### **1.3. Методологічні підходи до проблеми дослідження виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у закладах вищої освіти**

Особливістю сучасного суспільства є зближення країн і народів, посилення їх взаємодії, глобалізація світу в цілому. Позитивний характер розвитку процесу культурної глобалізації, що торкнувся всіх сторін життя сучасного суспільства, багато в чому залежить від того, яким чином в системі вищої освіти будуть вирішуватися питання підготовки студентів – МФ, до різнорівневої взаємодії в межах різноманітного спектра міжкультурних комунікацій. Ці процеси формують новий культурний простір та підкреслюють необхідність підготовки МФ щодо навичок ефективного спілкування та співпраці в нових умовах, а громадянська освіта повинна сприяти розвитку в МФ відкритості, бажанню діалогу, мовної та культурної гнучкості, а також виховувати у них високий рівень соціальних навичок і навичок, усвідомлення індивідуальної і суспільної відповідальності, заохочувати як Лідерів майбутнього до рефлексивного аналізу власної поведінки в контексті соціальної поведінки інших [124; 316; 317].

ПМК як вміння вести полілог та розуміти інші культур, а також як можливість збагачення своєї культури через інші, є ефективним засобом протистояння негативним наслідкам глобалізації. Проблема формування ПМК особистості стає актуальною, і розгляд цього явища повинен бути комплексним, інтегративним та багатоаспектним, враховуючи взаємозв'язок підходів на методологічному, теоретичному і технологічному рівнях [124]. Для побудови методу діяльності, тобто методології проблеми та різноманіття сучасних освітніх парадигм, концепцій та дослідницьких підходів виділимо ті, що відповідають ціннісно-потребнісним аспектам ПМК освіти.

Здійснюючи обґрунтування методологічних основ вирішення питань виховання ПМК у МФ, ми дійшли висновку про вагомість і відтак потребу комплексного використання положень кількох сучасних наукових підходів: *системного, культурологічного, аксіологічного, рефлексивного та підходу до вибору освітнього середовища*. Вибір підходів обумовлений тим, що вони дозволяють виявити сутнісні характеристики, закономірності та принципи виховання ПМК у МФ, виокремити рівні її функціонування, побудувати і обґрунтувати теоретичну модель; розробити технологію виховання ПМК у МФ, визначити методичні основи їхнього ПМК розвитку та надають можливість розробити оціночно-критеріальний інструментарій педагогічного моніторингу щодо констатації, розвитку та коригування ПМК як багатоаспектного явища.

З урахуванням основних завдань дослідження, особливого значення, на наш погляд, набуває аналіз процесу виховання ПМК у МФ з позицій *системного підходу*, який є підґрунтям для функціонування інших підходів, що перебувають з ним у взаємозв'язку. Саме концептуальні основи загальної теорії систем дозволяють пов'язувати конкретику наукового пізнання з глибокими світоглядними проблемами, всебічно формувати знання про досліджувані об'єкти. Системний підхід дозволяє розглянути процес виховання ПМК у всій цілісності його складових [318], «системний підхід – це



один з методологічних напрямків сучасної науки, пов'язаний з поданням, вивченням і конструюванням об'єкта як системи» [319]. Системний підхід дає нам можливість розглянути ПМК і сам процес її становлення як сукупність структурних компонентів, функціональних зв'язків і відносин, які обумовлюють певну цілісність, стійкість і внутрішню його організацію, адже основними поняттями системного підходу є система, зв'язок, відношення, структура, цілісність [320]. Зупинимось на поняттях «система» і «структура», що мають для нас важливе методологічне значення.

Ми виходимо з того, що процес виховання ПМК у МФ є системою, що має певну структуру. Визначення системи містить такі ознаки: наявність взаємопов'язаних елементів, єдність із середовищем, ієрархічність, цілісність [321]. Іншим найважливішим поняттям системного підходу є поняття «структура», яку розуміють як певну впорядкованість, організацію зв'язків і відносин між елементами системи [322]. Тоді, якщо система – сукупність елементів, пов'язаних між собою, то структура є певна сукупність зв'язків і відносин між елементами. Система і структура – два основних поняття системного підходу, виходячи з яких ми зможемо визначити поняття системи іншомовної освіти і розглянути процес виховання ПМК у МФ як підсистему, компонент ширшої системи іншомовної освіти, що відображає її специфічні закономірності і принципи [323].

Об'єктом застосування системного підходу в педагогіці найчастіше є освітній процес як система взаємин і зв'язків викладача і студента, що опосередковуються через систему засобів, методів і організаційних форм навчання і виховання. Оскільки виховання ПМК у МФ відбувається в процесі іншомовної освіти, необхідно розглянути процес її становлення як невід'ємний компонент системи іншомовної освіти, як її підсистему, з якою співвідносяться такі складники: особистість студента, методи і прийоми організації різних видів діяльності студентів, зміст, способи взаємодії викладача та студента. Системний підхід дозволяє досліджувати кожен

компонент цієї системи, сукупність структурних зв'язків між елементами системи, їхню підпорядкованість, визначити функції елементів системи і механізми їх функціонування; уможливило аналіз педагогічних засобів, визначення цілісного складного комплексу факторів, що напряму впливають на ефективність пізнання і оволодіння ПМК, зрозуміти механізм взаємодії цих факторів [324]. Отже, системний підхід вимагає розглядати ПМК у МФ як складний багатоаспектний процес, як педагогічну систему. Оскільки формування ПМК особистості МФ відбувається в процесі вивчення кількох мов, ми розглядаємо систему іншомовної освіти як метасистему по відношенню до процесу виховання ПМК. У свою чергу, процес ПМВ виступає також як цілісна педагогічна система, як частина макросистеми іншомовної освіти, тому концепція її побудови ґрунтується на сукупності загальнометодологічних, загально дидактичних та специфічних принципів, що враховують особливості ПМВ [318].

Розробку концептуальних основ виховання ПМК у МФ доцільно вести також у межах *культурологічного підходу*, що дозволяє здійснити аналіз культурної обумовленості генезису, функціонування та розвитку культурних феноменів. Необхідність культурологічної основи освіти, виховання, вміння вести діалог з іншими культурами сьогодні набуває особливої актуальності. У нових умовах розвитку сучасного суспільства, система освіти стає засобом всебічного розвитку особистості: духовного, інтелектуального, морального, естетичного і фізичного. Сучасна освіта має стати стимулом і процесом залучення особистості до кодів культури, а також результатом інтеріоризації культури, важливою формою культури ретрансляції, оновленою соціокультурною системою, що забезпечує культурну спадкоємність і розвиток людської індивідуальності. Культурологічний підхід є важливим методологічним інструментом дослідження розвитку освітніх систем та процесів формування їх структур, дозволяє розглядати гуманітарні та природничі знання в єдності, оцінювати історичний досвід і духовні цінності.

Для культури особливого значення набуває наступність у розвитку, накопиченні та збереженні позитивних традицій. Природно, це веде не тільки до формування у індивіда знань, умінь та навичок життєдіяльності у традиційних зразках та нормах культури, але й до обов'язкового формування творчого початку особистості.

На думку багатьох дослідників, проблема культури розглядається як процес трансформації особистості, її розвитку як творчої індивідуальності та самореалізації через різноманітні форми освітньої діяльності, як діяльність, спрямована на освоєння, передачу і створення цінностей і технологій освіти [325 – 330]. З позиції культурологічного підходу, людина в сучасних умовах розглядається як суб'єкт культури, як її головна діюча особа, завжди діє в межах культури, виступаючи водночас і об'єктом культурних впливів, і суб'єктом, творцем цінностей. Отже, розробляючи процес виховання ПМК у МФ ми опираємося на культурологічний підхід, який розглядає людину як об'єкт культурних впливів і одночасно як суб'єкт культури у ролі творця [326; 330; 331], а освіту як форму трансляції культури та соціокультурну систему, що забезпечує культурну спадкоємність і розвиток особистості і смислів її буття. Для теорії і практики виховання, а також у контексті нашого дослідження, це положення має принципове значення: людина не є об'єктом і кінцевим продуктом соціальних впливів, вона є суб'єктом вільного і відповідального самотворення [257; 332]. Особистість з позицій культурологічного підходу є центром самостановлення, у якому укладені як ресурси, так і механізми особистісної динаміки. Особистість здатна робити себе сама за своїм вільним задумом, і вона відповідальна перед собою за цей вибір і зростання [333].

Культурологічний підхід торкається і змісту ПМК освіти. Однією з теоретичних підстав культуровідповідності ПМК освіти є уявлення про те, що зміст освіти у зазначеній системі має включати три взаємопов'язані компоненти: етнокультурний компонент, що забезпечує особистості

можливість самоідентифікуватися як представнику тієї чи іншої національної культури та традиції; міжкультурний компонент, який створює умови для вступу особистості в рівноправний діалог з наявним інокультурним оточенням та сприяє інтеграції цінностей національної культури; ПМК компонент, що забезпечує включеність особи у сучасні світові загальноцивілізовані процеси. Реалізація культурологічного змісту навчання та виховання, «занурення в культуру», формування культуровідповідного способу життя та поведінки неможливе без створення культуротворчого середовища. Тому, культурним виміром змісту освіти, що актуалізується у педагогічній діяльності, стають авторство, інтерпретаційна глибина, культурний сенс. При цьому і викладач, і студент, стаючи справжніми суб'єктами педагогічної діяльності, отримують можливість зрощувати свою творчу індивідуальність та збагачувати культуру.

Культурологічний підхід вимагає посилення значення гуманітарних (лінгвокультурологічних) знань в загальноосвітній і професійній підготовці МФ, зокрема у сфері іншомовної освіти, поновлення її змісту, звільнення від догматизму, виокремлення її духовного потенціалу і загальнолюдських цінностей. Крім того, найважливішим вимогою до проєктування нових технологій виховання є урахування міжкультурної специфіки, інтеграція із загальнолюдською культурою. Формування навичок міжкультурного спілкування сприяє ефективному вивченню іноземних мов, які, в свою чергу розкривають історію, культуру країн мови, що вивчається, національну специфіку світосприйняття та світобачення як представників іншомовної, так і вітчизняної культур. Постійне порівняння мовних і культурних картин світу, аналіз різних ментальних систем сприяє усвідомленню національно-культурної ідентичності особистості, виховує толерантність до різних проявів культури інших народів [325; 326; 332].

Як зазначають В. Дьоміна, Т. Мельничук і інші дослідники, культурологічний підхід в контексті організації процесу іншомовної освіти забезпечує виховання ПМК у МФ, створює умови для освоєння і трансляції

культурних універсалій, включення духовно-моральних критеріїв в систему професійно-орієнтованих технологій, що надають можливість самореалізації студентів як вільної творчої особистості, здатної успішно діяти в різних ситуаціях як соціокультурного так і професійного характеру. Такий педагог перебуває в постійному діалозі з самою собою, іншими цінностями культури, приймає активну участь в житті суспільства, керуючись такими цінностями, як: демократія, повага прав людини, толерантність [20]. Збереження індивідуальності та уникнення знеособлення є ключовим для створення ПМК середовища для МФ. Важливо враховувати, що внутрішній світ особистості розкривається в акті саморефлексії, де розпочинається пошук індивідуальності. Культурологічний підхід розглядає виховання як спільне буття педагога і вихованця в певному просторі і часі через діалог, як спосіб спільного існування. Згідно з Мартіном Бубером, діалог є «Зустріччю двох» без посередників і з проявленням щирої зацікавленості в «Іншому». Взаємна спрямованість внутрішніх дій визначає важливий аспект діалогу, а умовами народження діалогу є відкритість: «Там, де з'явилась відкритість, – пролунало священне слово діалогу» [334, с. 154-156]. Ознакою діалогу є незвичайна атмосфера, що утворюють натури, схильні до діалогу. Діалог, на думку Бубера, наднаціональний, він може вестися без слів, одними поглядами людей, які довіряють один одному. Вивчення праць ученого дозволяє знайти відповідь на питання про особливості поведінки педагога в діалозі.

Інші науковці розглядають культуру як невід'ємну частину освіти в цілому, іншомовної освіти зокрема. Іншомовна освіта, що розкриває історію та культуру країн мови, що вивчається, національну специфіку світосприйняття представників іншомовної та вітчизняної культур, виконує культуротворчу, культуровідповідну функції і є дієвим інструментом становлення ПМК особистості МФ [335 – 341]. Отже, основні ідеї *культурологічного підходу* щодо виховання ПМК у МФ зумовлюють такі аспекти цього процесу: проектування ПМВ як пізнання цінностей іншої

культури; організація іншомовної освіти як процесу постійного порівняння і зіставлення іншої та рідної лінгвокультур на основі аналізу системи цінностей лінгвосоціумів, що вивчаються, їхнього внеску до скрабниці світової культури з опертям на цінності рідної культури; виокремлення загальних інтерсоціальних цінностей відповідно до лінгвосоціумів, що вивчаються; переосмислення нового статусу МФ як суб'єкта (модератора культур), як повноправного учасника культурно історичного процесу, який усвідомлює свою приналежність до певного соціокультурного співтовариства, репрезентує нове ставлення до культурних цінностей, накопичених людством упродовж розвитку цивілізацій.

*Аксіологічний підхід* у вихованні ПМК у МФ органічно доповнює культурологічний, адже становлення особистості як суб'єкта культури, самовизначення людини в культурі можливо тільки на основі ціннісних відносин. Саме ціннісні орієнтації детермінують і регулюють діяльність і поведінку особистості, мотивуючи її до особистісного (духовно-морального) та професійного вдосконалення [333], а аксіологічна концепція культури, що трактує останню як сукупність всіх цінностей, створених людством, є у системі культурологічного знання класичною [342].

Уявлення про культуру як систему цінностей суспільства передбачає, що саме в ній зосереджуються всі досягнення духовної діяльності суспільства; вона є найстійкішою, фундаментальною структурою суспільної свідомості (на відміну від суспільної думки, яка носить менш стійкий, більш латентний характер); вона пронизує всю культуру суспільства та його соціальних груп; визначає тональність усієї культури, впливаючи на спосіб сприйняття як нових творів духу, так і тих цінностей, що були створені у минулій історії народу або в межах іншої, «чужої», культури. Багато вчених присвятили дослідження аксіологічному підходу як методології дослідження в педагогіці [17; 42; 343 – 351].

Останні роки підсилили потребу осмислення і концептуалізації гуманістичних, загальнолюдських цінностей, які об'єднують різні погляди і переконання людей та міжнародне співтовариство. Ключовими поняттями гуманізму є свобода, справедливість, повага до особистості, визнання прав та розвиток потенціалу особистості, і по праву стають складовими гуманістичного підходу до теоретичних основ ПМК освіти [352], оскільки інтернаціоналізація суспільного життя, глобальні проблеми сучасності унеможливають виживання людства без дедалі більшої його гуманізації [353]. Актуальність аксіологічного підходу визначається, перш за все тим, що сучасна освіта вимагає виділення і формування у молодого покоління системи ціннісних орієнтацій як основи поведінки, відносин, свідомості усіх учасників сучасного освітнього процесу [350], а «у конкретних умовах сьогодення змінюються основні відносини особистості в соціальному і матеріальному світі на основі посилення в них таких компонентів, як прогнозування, свобода вибору, самовизначення і евристика» [42, с. 63]. Це положення пов'язано з тим, що розвиток цілісної гармонійної особистості передбачає, перш за все, формування внутрішнього «ціннісного стрижня», здатного виконувати роль соціально-особистісного імунітету до негативного зовнішнього впливу, знаходити адекватні до її потреб і можливостей форми і засоби самореалізації [346, с. 27]. Сутнісною природою даного «ціннісного стрижня» є духовність як «інтегральна якість, що відноситься до сфери смисложиттєвих цінностей, що визначають зміст, якість і спрямованість людського буття», і «є образом людини в кожній особистості» [347]. Фактором, що визначає актуальність цього підходу, є те, що ціннісні орієнтації є складовою частиною світогляду.

Основними поняттями аксіологічного підходу є: цінність, ціннісна орієнтація, ціннісна свідомість, ціннісна поведінка. Поняття «цінність» широко використовується в філософії, соціології, психології в різних аспектах для позначення об'єктів і явищ, їхніх властивостей, характеристик, які виступають ідеальними орієнтирами для особистості і суспільства. Цінності

виконують різні функції в суспільному житті: виступають об'єктами соціальних процесів, грають роль орієнтирів у реальній дійсності, слугують позначеннями різних відносин до предметів і явищ навколишнього світу [354]. Цінності виховання – це його культурні змісти, суспільно схвалені і передані з покоління в покоління зразки педагогічної культури, відбиті в духовному вигляді людини, зразках виховних відносин, у педагогічних теоріях, системах, технологіях [355], та згідно з аксіологічним підходом, вибір цінностей є вихідним моментом концептуалізації виховних систем і педагогічних теорій.

Більш того, у педагогічній літературі мається досвід класифікації виховних систем по підставі вибору базових цінностей [345]. У залежності від вищих цінностей виділяються кілька типів виховних систем – виховання, засноване на трансцендентних, соціоцентричних й антропоцентричних цінностях. У контексті проблеми дослідження аксіологічний підхід дозволяє визначити ціннісні основи процесу виховання ПМК у МФ у цілісному освітньо-виховному процесі сучасного ЗВО. Ми розглядаємо виховання в контексті культури як культурний процес, заснований на цінностях загальнолюдської і національної культури, тоді як базовими цінностями виховання культурологічного типу є людина, культура, культуровідповідне середовище виховання, за О. Пошетун [356].

Аксіологічний підхід веде до суб'єктивації об'єктивних цінностей, перетворюючи їх в особистісні смисли. Виховання, за цим підходом, полягає в подоланні протиріч між цінностями і особистими змістами, прищепленні системи цінностей та створенні умов для вільного їхнього вибору і «проживання». Особливу роль надається смисловим універсаліям.

Смисловими універсаліями, за В. Франклом, є *творчість, відношення, переживання* [357]. Ці цінності не потребують ніяких додаткових механізмів перетворення в особистісні, адже вони самі є «смисловими одиницями життя» [358]. Таким чином, з позицій аксіологічного підходу виховання можна розглядати як процес прилучення дітей та молоді до цінностей культури, у



результаті якого відбувається «становлення стійкої системи особистісних смислів» [358]. Згідно з Е. Проценко, загальнолюдські цінності включають життя, людину з гуманістичним комплексом якостей, пізнання та його компоненти, красу та форми її творіння, працю та її аспекти, батьківщину, – як універсальні цінності [359], і є провідним фактором виховання культурної особистості. Відтак, виховуючи ПМК особистість МФ, ми навчаємо використовувати іноземну мову у міжкультурній комунікації, ефективно вести «діалог / полілог культур», забезпечуємо інтеграцію цінностей світової цивілізації та соціуму з метою формування *інтерсоціальних цінностей*, усвідомлення поваги до власної та інших культур, розвитку гуманізму, толерантності, співчуття та уміння здійснювати самоаналіз [360].

Важливим методологічним положенням є положення про сам *процес* формування ціннісних орієнтацій, в якому відбувається привласнення цінностей суспільства через пошук, оцінку та вибір цінностей. Далі особистість перетворюється, уточнює свою ціннісну ієрархію та формує готовність до дій відповідно до нових цінностей. Важливим аспектом самопроєктування, включаючи проєктування ідеального «Я», є прогнозування шляхів досягнення цілей [361, с. 238]. Формування ціннісних орієнтацій особистості відбувається як взаємозв'язок внутрішньої та зовнішньої сторони цього процесу: «Зовнішня сторона процесу орієнтації поєднує у взаємозв'язку пізнання і самопізнання, оцінку і самооцінку, вибір життєвих орієнтирів і вибір ідеального «Я», проєктування способу життя і образу «Я» в майбутньому; внутрішня сторона процесу орієнтації може бути представлена послідовним поєднанням особистісних новоутворень (смислів життя) процесу формування ціннісних орієнтацій» [362, с. 69].

Аксіологічний підхід у вихованні передбачає гуманізацію та індивідуалізацію процесу на основі всебічного вивчення індивідуальних особливостей студентів, їхніх рис, задатків та здібностей. Для ефективності цього підходу важливо проводити діагностику вихідного рівня вихованості

студентів при вступі чи на початку курсу, а також забезпечувати постійний контроль за їхніми змінами у процесі виховання. Організація моніторингу вихованості є ключовим завданням вищої школи [351].

Отже, при формуванні ПМК У МФ ключові ідеї аксіологічного підходу визначаються так: особистість є суб'єктом пізнання та творчості, формування ціннісних орієнтацій передбачає поетапний процес від присвоєння до прогнозування поведінки через операційний аспект орієнтації, а інтеріоризація загальнолюдських цінностей є основою для становлення ПМК особистості та культуровідповідної поведінки.

В аксіологічному підході виховання ПМК у МФ акцентується на загальнолюдських цінностях, які визначають особистісний, соціальний та загальноцивілізаційний аспекти, що, в свою чергу, включає розвиток гуманістичних якостей в особистості, сприяє соціальній активності та творчій самореалізації МФ, а спілкування, пізнання і освіта, включаючи іншомовну самоосвіту, розглядаються як механізми розвитку особистості. Культура розглядається як засіб вираження національної самосвідомості. На загальноцивілізаційному рівні важливі аспекти включають цілісність світу, демократію, збереження та діалог культур, міжкультурне співробітництво та рівноправність у взаємодії між представниками різних соціумів і культур.

Сформулюємо положення, що випливає з вимог аксіологічного підходу, яке може бути основою проєктування процесу виховання ПМК у МФ. Отже, виховання ПМК у МФ є процес засвоєння універсальних загальнолюдських інтерсоціальних цінностей, процес сходження до цінностей, засвоєння цінностей відбувається шляхом їх інтеріоризації в процесі активної діяльності студентів. На основі привласнених інтерсоціальних цінностей формується нове особистісне утворення – ціннісне ставлення студента до себе (образ Я), соціуму (образ соціуму), культури (образ культури), світу (образ світу). Виділяючи ПМК у МФ в спеціальний об'єкт розгляду, ми опираємося на *діяльнісну концепцію*, згідно з якою включення в діяльність – основний шлях

розвитку людини, що полягає у формуванні культури індивідуума, містить духовні, загальнолюдські, інтерсоціальні цінності (накопичені знання, навички, вміння, соціальні почуття, соціально цінні особистісні якості).

Формування ПМК особистості МФ нерозривно пов'язано з процесами осмислення, усвідомлення, і формування власного особистісного ціннісного ставлення до знань і культури, власної діяльності, тобто з процесом *рефлексії*. Рефлексія (від лат. *reflexio* 'звернення назад') процес усвідомлення та аналізу власної свідомості, знань, і діяльності. Це включає осмислення та критичний аналіз власних знань, а також внутрішню самопізнання [363]. Філософські та енциклопедичні словники визначають рефлексію як форму людської діяльності суспільно-розвиненої людини, спрямовану на осмислення всіх своїх власних дій і їх законів; рефлексія – це процес самопізнання, що розкриває особливості духовного світу людини. У філософії, це поняття вказує на процес міркування, який відбувається у свідомості індивіда [364]. У наукових публікаціях визначення рефлексії не сильно різняться від вищезазначеного, а Р. Павелків, провівши ґрунтовне дослідження, подає навіть перелік визначень рефлексії за науковцями [365].

Так, виходячи з аналізу вітчизняних досліджень, рефлексія розглядається як процес, під час якого суб'єкт активно вивчає і аналізує свої внутрішні психічні стани та процеси (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Кон, Л. Виготський, К. Абульханова-Славська, В. Столін та ін.); виявляється у взаємодії та спілкуванні як процес усвідомлення діючим суб'єктом того, як його сприймають та оцінюють інші індивіди або групи (В. Рубцов, Н. Якушина, Г. Щедровицький, Г. Андрєєва та ін.); пояснюється як здатність особистості свідомо розмірковувати (рефлексувати) на власну поведінку – вчинені чи потенційні дії, а також формувати мислення, що обирає саме себе об'єктом пізнання (тобто думки на «думки» чи емоції й почуття) (В. Давидов, А. Зак, Я. Пономарьов, І. Семенов, С. Степанов та ін.). У сучасній закордонній психології у роботах, присвячених дослідженню феномену рефлексії,

розглядаються проблеми особистості через призму «Я»-людини, де рефлексія розуміється переважно як самосвідомість (Р. Віклунд, М. Волбом, Е. Дінер, С. Д'ювал), як самоконтроль (Н. Кантор, Д. Міченбаум, Дж. Пурвис, М. Шнайдер, Ч. Хоппер), як самовиховання (А. Фенігстейн) [365].

Рефлексія в педагогічному процесі – це процес, у якому суб'єкт педагогічної взаємодії самоідентифікується у контексті педагогічної ситуації, розуміючи її зміст і значення: він сам, вихованці, мета, зміст, арсенал педагогічних методів і засобів [366]. У зв'язку з цим, *рефлексивне мислення* виходить на перший план, а його формування і розвиток стають важливими завданнями всіх ступенів освіти в цілому й іншомовної освіти зокрема [367].

Основи рефлексивної методології складаються ще в 1980-90-і роки. З'являються різні школи і напрямки, пов'язані з дослідженням рефлексії, коли предметом дослідження і експериментальної діяльності стає проектування рефлексивно-інноваційних середовищ з діалогічною і полілогічною взаємодією суб'єктів освітнього процесу, що забезпечують розвиток особистості. Ключовими поняттями рефлексивного підходу є такі, як «рефлексія», «рефлексивна позиція», «рефлексивні вміння» [368]. На думку Ф. Кортагена, рефлексія позначає розумовий процес, спрямований на структурування або реструктурування досвіду, проблеми або існуючого знання або уявлень [369, с. 300], тоді як результат чи зміни в рефлексії пов'язані зі створенням нових смислів, їх «об'єктивізацією у вигляді знань, предметів і об'єктів діяльності», а також специфічним функціонуванням цих знань, предметів вивчення та об'єктів практичної діяльності [289].

М. Найдъонов визначає професійну рефлексію педагога як співвідношення свого «Я» і потенціалом «Я» з вимогами обраної професії та існуючими уявленнями про неї, вказуючи, що ця рефлексія пов'язана з особливостями педагогічної роботи та власним педагогічним досвідом [371], але дослідження рефлексії як методології педагогічної діяльності знаходять також своє вираження у працях інших науковців [372 – 378; 365].

У педагогічній психології під педагогічною рефлексією розуміють складний психологічний феномен, що виявляється у здібності викладача – МФ, розвивати активну дослідницьку позицію стосовно своєї діяльності й себе самого, розмірковувати щодо потенційного подальшого впливу на розвиток особистості зокрема через критичний аналіз, (пере-)осмислення та оцінку ефективності педагогічних практик для досягнення мети – розвитку особистості ЗО [365].

Важливим поняттям рефлексивного підходу є *проблемна ситуація*, яка виникає з різних поглядів на оцінку і вирішення проблем. Це вимагає організації освітнього процесу для формування і розвитку ПМК особистості МФ, формування алгоритмів для їхнього самостійного розв'язання й моделювання завдань на всіх щаблях іншомовної освіти. Педагогічна рефлексія підтримує дослідницький підхід та стимулює інновації в професійній діяльності МФ [369].

Рефлексія сприяє пошуку альтернатив, розвиває вміння проектувати дії та формує потребу в нових та актуальних знаннях, що веде до інтеграції та використання знань у різних ситуаціях. Виховання ПМК МФ пов'язане з рефлексивними процесами та у тому числі формуванням рефлексивного ставлення до лінгвокультурологічних знань [379; 380]. Отже, головні ідеї рефлексивного підходу і його основні категорії (рефлексія, рефлексивна позиція, рефлексивні вміння) повинні бути враховані в розробленні концепції виховання ПМК у МФ, тоді процес пізнання іншої культури проектується як процес культурної рефлексії, яку необхідно організовувати на основі проблемних ситуацій культурологічного характеру [381], націлену на саморефлексію МФ, як і їх культури, цінностей, діяльності та формування рефлексивного ставлення до переліченого й до себе як суб'єкта культури і діяльності, вміння виявляти загальні інтерсоціальні цінності і формувати їх [382].

Далі, розглянемо *підхід до вибору / створення освітнього середовища у світлі виховання ПМК у МФ*. Актуальність використання цього підходу пов'язано, перш за все, із стрімким інтенсивним розвитком сучасного ПМК суспільства як нової форми та етапу розвитку суспільства, в якому культурна складова буття людини набуває питомої ваги. Такі реалії сьогодення обумовлюють необхідність створення сучасного ПМК освітнього середовища як «просторово-часової організації об'єктивного світу, що забезпечує різноманітні можливості для всебічного особистісного вдосконалення за допомогою нової форми діалогу – діалогу культур» [383], що забезпечує взаємодію багатьох рівноцінних культур, коли розкривається і реалізується взаємозв'язок особистості і культури різних народів, взаємозв'язок, який регулює динаміку ціннісного ставлення людини до культури «Іншого» [384]. Виховання в контексті діалогу культур, перш за все, пов'язано з формуванням конкретних особистісних якостей, які сприятимуть конструктивній життєдіяльності в ПМК середовищі на основі збереження своєї етнокультурної ідентичності. Відповідно, щоб визначити сутність процесу виховання ПМК у МФ, необхідно визначити особливості феномену ПМК і полілінгвального середовища, розкрити їх роль у конструктивній життєдіяльності особистості як ефективного засобу ПМВ МФ [385].

Відомо, що ПМК середовище є різноманіттям культур і субкультур, які оточують індивіда і носієм яких він є [386]. Тому, сьогодні практично перед кожним викладачем сучасного ЗВО виникає низка питань: Який механізм ведення діалогу культур в процесі навчання іноземних мов, якщо в одній аудиторії присутні представники різних культур? Як вирішити етнокультурні розбіжності, якщо такі виявляються в освітньому процесі? Як зберегти сприятливий психологічний мікроклімат в групі студентів різних соціальних та культурних груп? Які чинники особистісно-професійного і культурного розвитку студентів є особливо важливими при організації навчання в ПМК освітньому середовищі ЗВО?

На ці питання дає відповідь наукова теорія *підходу до вибору середовища* щодо організації ПМВ МФ [387]. Середовище є предметом вивчення соціології, філософії, психології і, звичайно, педагогіки, і визначається як «оточення і сукупність умов, де здійснюється діяльність людини в суспільстві» [388]. У сучасній педагогіці середовище виступає як: умова, за якої людина існує і живе; як оточення, об'єднання людей, які пов'язані спільністю природи існування і життєдіяльності; як соціальний простір, де відбувається становлення індивіда, його розвиток і самореалізація [389]. Тлумачний словник дає таке визначення: «Середовище – це соціально-побутові умови, обстановка, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов» [390], а в іноземних словниках, середовище вважається одним з найуживаніших термінів й інтерпретується як «оточення, обстановка, зовнішні умови в певному просторі, зокрема, освітньому» [391].

Загальна концепція дослідників освітнього середовища базується на розгляді цього об'єкта як соціокультурної підсистеми. Так, за визначенням Б. Коротяєва: «Ця соціокультурна підсистема являє собою навколишній соціальний простір людини, зону її безпосередньої активності, навчання і розвитку. Це сприяє набуттю досвіду спілкування, формування певних компетенцій і толерантності, адаптації до оточення» [389]. Услід за дослідженням, поняття «освітнє середовище» сприймається педагогами як сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних умов, які взаємодіють між собою і сприяють розвитку і формуванню особистості; нижче, за Г. Поляковою, наведемо перелік аспектів функціонування феномену освітнє середовище, зокрема, дослідження у цьому напрямку [392]:

- підхід до освітнього середовища та виокремлення освітнього середовища, його структура, проектування, конструювання, організація, діагностування розвитку (Ю. Мануйлов, Г. Ковальов, В. Ясвін);

- типологія, функції, структура; побудова, формування та розвиток освітнього середовища ЗВО (О. Артюхіна, Т. Менг, В. Новиков, Д. Хорват);

- вплив підходу до вибору освітнього середовища на професійний розвиток особистості у ЗВО (О. Бондар, І. Краснощок, О. Романовський);
- різні аспекти підходу до вибору освітнього середовища у ЗВО в Україні, зокрема: природа, моделювання, проектування, створення і розвиток освітнього середовища ЗВО (М. Братко, О. Микитюк, О. Керницький, О. Ярошинська).

Теоретичним аспектам створення і функціонування освітнього середовища присвятили свої дослідження вітчизняні науковці [385; 389; 393 – 399] та зарубіжні [400 – 402]. В основі створення освітнього середовища мають бути ціннісно-сміслові доміанти сприйняття світу і людини, які змінюються в середовищі і за допомогою середовища. Як визначає К. Приходченко: «Самостійна взаємодія людини з середовищем, в яку заздалегідь закладена необхідність правильного мислення, забезпечує міцну і глибоку освіту. Освітньо-виховне середовище – це сфера діяльності людини, що постійно розширюється; вона включає в себе все більше багатство її зв'язків з природою і культурними об'єктами – речами, створеними людиною для людини, соціальним середовищем» [397, с. 34]. О. Білик додає, що характер освітнього середовища детермінується метою і цілями освіти, які формуються відповідно до зовнішніх вимог сучасних освітніх установ, а освітнє середовище, в свою чергу, висуває внутрішні вимоги до освіти. Тож будь-яке освітнє середовище повинне постійно змінюватися відповідно до зовнішніх і внутрішніх вимог [393]. Освітнє середовище трактується як соціальне оточення і простір взаємозв'язку складових освітніх процесів з точки зору її основного суб'єкта [403]; як простір, в якому ЗО не можуть бути поза суспільством, поза культурою і суспільних відносин, набуваючи досвіду (іноді і негативного) самостійної діяльності [404]; як «навчально-виховне середовище певного освітнього закладу», який моделює таке середовище педагогічною діяльністю педагогів і ЗО як суб'єктів освіти [405]; як взаємодія суб'єктів освітнього процесу з оточенням, що представлено комплексом умов,



за яких формування особистості і можливості її розвитку відбуваються за заданим зразком [406]. Так, підхід до створення й вибору середовища визначають як «систему дій суб'єкта управління з освітнім середовищем ЗВО з метою набуття ним характеристик, які дозволять цьому середовищу успішно реалізувати поліструктурну освітню функцію» [394, с. 17], а також визначають як «сукупність дослідницьких процедур, які включають виявлення чинників, що створюють домінанту розвитку особистості і, відповідно, тип середовища, установлення взаємовпливу організованого навчання й умов середовища, породжують варіативні моделі поведінки та розвитку студентів, проєктування оптимальної композиції комунікативних, інформаційних, навчальних, творчих, дозвільних середовищ» [407, с. 68]; й «стратегію, що ґрунтується на управлінні процесом професійно-особистісного формування майбутнього педагога через створення певного середовища» [396, с. 101].

У працях учених питання розвитку освітнього середовища ЗВО набуває особливої уваги [385; 393]. Підхід до створення й вибору освітнього середовища базується на знаннях про нього, що дозволяє систематизувати й операціоналізувати процеси освоєння та використання середовища. Тут середовище розглядається як оточення людини, сприйняте нею суб'єктивно та цілісно, взаємодіючи з його динамічними та статичними елементами. Особистість розглядається як результат впливу середовища і суб'єкта, який володіє його цінностями (духовними, соціальними, матеріальними тощо). За словами А. Куха, вплив середовища на становлення особистості має подвійну природу. З одного боку, середовище дарує свободу вибору, що сприяє розвитку особистості; з іншого боку, воно обмежує можливості вибору, гальмуючи її становлення [408]. Це розуміння ролі середовища дозволяє розглядати його як потенційний інструмент управління становленням людської особистості. Звідси, освітньо-виховний процес за цим підходом визначає послідовність дій: постановка мети і визначення шляхів реалізації виховання ПМК у МФ, аналіз і використання можливостей середовища та

вибір виховних дій у ньому. Сучасні реалії, які передбачають співіснування представників різних ментальностей, традицій і укладів життя, впливають на свідомість і поведінку МФ, створюючи вимоги до їхньої трансформації. ЗМІ, Інтернет та інші джерела розвивають інтелектуальну та комунікативну діяльність, зобов'язуючи діяти відповідально. У вихованні ПМК у МФ підхід до вибору й створення середовища передбачає створення полілінгвального і ПМК освітнього простору, спрямованого на міжкультурний професійний діалог. Зокрема, це актуально з урахуванням тенденції до академічної та професійної мобільності, що вимагає залучення до полілінгвального середовища та врахування етнокультурного компоненту.

Полілінгвальність і ПМК – досить широко поширені феномени, що є невід'ємним компонентом розвитку різних сфер людської діяльності, складні і багатогранні явища, які потребують детального вивчення та конкретизації у галузі освіти. З точки зору ПМК і полілінгвальності, «освітній простір» може розглядатися як простір, що територіально визначений і відображає специфічні характеристики етнічного різноманіття, як універсальну освітню основу соціалізації здобувачів різних культур, які володіють кількома мовами.

Полілінгвальність у 21 столітті – це необхідність і престиж знання мов, тому полілінгвальне освітнє середовище створює умови для навчання й практики декількох мов одночасно. У ЗВО воно передбачає формування МФ з високим рівнем лінгвокультурологічних знань і вмінням володіти декількома мовами в різних ситуаціях, включаючи професійні й культурно-забарвлені. Такий МФ – це професіонал, здатний застосовувати свої навички в освітньому процесі [409]. Тоді вагома роль приділяється педагогічному діалогу в полілінгвальному освітньому середовищі, який є складовою міжкультурної взаємодії, розглядається як продуктивне педагогічне співробітництво суб'єктів освітнього процесу: з одного боку, це професійно спрямована і культуровідповідна функція педагога, з іншого, – це ступінь готовності до співтворчості здобувачів освіти. Слід розуміти, що полілінгвальність і ПМК

тісно пов'язані. Так, О. Горчакова визначає структурні компоненти ПМК освітнього середовища: соціально-психологічний, педагогічний і комунікативний. *Соціально-психологічний компонент* включає учасників освітнього процесу, які є носіями різних культур і можуть мати різні уявлення про взаємодію, що впливає на взаємовідносини через культурні відмінності; *педагогічний* визначає закономірності, принципи, методи та технології навчання та виховання здобувачів освіти різних національностей, включаючи навчально-методичне забезпечення; *комунікативний* представлений системою комунікацій у ЗВО, включає взаємний інформаційний обмін між представниками різних культур. Основний зміст комунікацій у ЗВО – це професійне навчально-наукове спілкування учасників навчально-виховного процесу з метою забезпечення адекватного обміну інформацією, включаючи культурні аспекти [410].

Необхідність і специфіка освіти і виховання ПМК у МФ в умовах полілінгвального освітнього середовища може визначатися такими факторами: соціальним замовленням, що передбачає реалізацію системи полілінгвальної освіти; академічної мобільністю студентів, що визначає шляхи інтеграції студентів у світове освітнє середовище; використанням викладачами ЗВО комунікативних технологій в якості універсальних інструментів; коригуванням змісту вузівської освіти, що враховує необхідність залучення МФ до знання інших мов і культур [410; 411].

Умови створення полілінгвального і ПМК освітнього середовища вищої школи вимагають, щоб МФ працювали у відповідних умовах, сприяючи реалізації інноваційних програм ПМК освіти і виховання. Ці програми спрямовані на формування у МФ ПМК цінностей та полілінгвальних навичок, що, в свою чергу, підвищить конкурентоспроможність випускників на ринку праці і сприятиме підвищенню престижу ПМК освіти [412; 413]. Для цього необхідно насичувати простір ЗВО культурно різноманітним контекстом, що дозволяє розширювати знання МФ, залучати студентів до роботи щодо

створення багатокультурного предметно-просторового оточення, що сприяє формуванню інтересу і позитивного ставлення до інших культур [414]. Цілеспрямована робота з розвитку ПМК не тільки студентів, а також викладачів і співробітників сприяє формуванню такої культури в ЗВО, в основі якої лежить визнання культурного різноманіття, розвиток толерантної поведінки, що, безумовно, розширює практику міжкультурної комунікації МФ [384]. У нашому розумінні, організація освітнього процесу в полілінгвальному освітньому середовищі супроводжується не тільки вивченням мов, діалогом культур і взаємозбагаченням національних цінностей, а й створенням умов для саморозвитку і самореалізації, адже в сучасному полілінгвальному світі найвищою цінністю ПМК і полілінгвального освітнього простору є сама людина, особистість того, хто навчається, а головна мета і зміст освіти повинні бути пов'язані з його розвитком і захистом індивідуальності, соціально-педагогічної підтримкою і створенням умов для творчої самореалізації.

Усвідомлюючи значення виховання ПМК у МФ в умовах глобалізації, змін характеру праці та інтенсивності міжособистісних контактів, важливо враховувати, що полілінгвальне і ПМК освітнє середовище стає ключовою складовою сучасної освіти. Воно сприяє вихованню у студентів поваги до рідної мови, національної культури та засвоєнню мов і традицій інших народів.

У сучасних умовах глобалізації ПМК на всіх рівнях освіти має свої особливості, які необхідно враховувати для побудови ефективної системи виховної роботи та системи ПМК освіти і виховання. Створення полілінгвального і ПМК освітнього середовища у сучасних ЗВО сприяє вдосконаленню уявлень МФ про мовні норми міжкультурної взаємодії, актуалізує навички комунікації у ПМК і полілінгвальному просторі, підвищує практичні вміння усної та письмової комунікації декількома іноземними мовами, сприяє набуттю досвіду спілкування в професійній сфері за допомогою кількох іноземних мов, а також формує позитивне ставлення до

вивчення сучасних мов, цінностей і поведінкових установок взаємодії в ПМК і полілінгвальному освітньому просторі [384].

### **Висновки до першого розділу**

У процесі глобалізації, інтенсифікації міжкультурних контактів представників різних країн з'явилися нові тенденції розвитку світової спільноти в межах ПМК, толерантного ставлення до культурного різноманіття і культурних особливостей інших народів. Ці тенденції все більше проявляються в змісті виховання і освіти молодого покоління. У першому розділі описано теоретико-методологічні засади процесу виховання ПМК у МФ ЗВО, що відповідають сучасним світовим тенденціям професійної підготовки та виховання МФ у контексті міжкультурної взаємодії. Зазначені засади охоплюють рівні: *методологічний* (концепцію, наукові підходи, закономірності, принципи); *теоретичний* (зміст і структурні компоненти), технологічний (функції, методи педагогічні умови, етапи); методичний (діагностичний інструментарій та моніторинг), що забезпечують результативність виховання ПМК у МФ як полі- й мультикультурної та полілінгвальної мовної особистості. Розкрито значення ПМК загалом і ПМК освіти в умовах глобалізаційних й інтеграційних світових процесів. Підкреслено, що ПМК в освіті – це особливий спосіб мислення, що ґрунтується на цінностях свободи, справедливості і рівності; освітня реформа, спрямована на перетворення освітніх систем з традиційних на новітні, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам та можливостям ЗО незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної власності; міждисциплінарний процес, що пронизує усі аспекти навчального процесу, включаючи зміст предметів, методи і стратегії навчання, а також взаємовідносини між усіма учасниками освітнього середовища, а не окремі курси; процес залучення МФ до різноманітності світової культури

через систематичне оволодіння знаннями про власну та всесвітню культури; розвиток навичок критичного мислення для уникнення прийняття хибних висновків; формування терпимості до культурних відмінностей – якостей, необхідних для життя у ПМК світі.

ПМК освіта сприяє культурному самовизначенню особистості через актуалізацію національної самосвідомості та соціального вибору. Людина, володіючи мовами культури, використовує їх для освоєння та збереження культурних цінностей, визначаючи сенс людського буття та самореалізацію. ПМК освіта також збагачує картину світу ЗО культурними концептами для усвідомлення соціокультурної ситуації та різноманітності типів культур, формує вміння та навички між- і кроскультурного спілкування, ознайомлює МФ із способами діяльності у ПМК суспільстві та допомагає набутти досвіду між- і кроскультурної взаємодії. Комунікативні стратегії допомагають обговорювати явища культури, а участь у різних культурних практиках сприяє засвоєнню культурних відмінностей. Відтак, *метою* ПМК освіти виступає формування «Людини культури, планетарного мислення і творчості», здатної до активної та ефективної життєдіяльності у багатонаціональному полілінгвальному середовищі, що володіє розвиненим почуттям сприйняття інших культур, умінням жити у мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань. *Завдання* ПМК освіти включають: освоєння ЗО культурних аспектів свого етносу з метою інтеграції в інші культурні середовища або самоідентифікації й збереженні етнокоду з проявленням поваги й толерантності до «чужих»; виховання у ЗО усвідомлення різноманітності культур у глобальному та національному контекстах; розвиток позитивного ставлення до культурних різниць, сприяння розвитку та самовираженню особистості; створення сприятливих умов для взаємодії ЗО з представниками інших культур; розвиток навичок ефективного спілкування та взаємодії з ними; формування планетарного мислення й свідомості громадянина світу, поширення толерантного підходу та підтримка

гармонійного міжнаціонального спілкування. *Зміст* ПМК освіти багатоаспектний і характеризується широкою міждисциплінарністю, вивчаючи проблеми ПМК у складі навчальних дисциплін гуманітарного, природничого, художньо-естетичного циклів та у спеціальних циклах з історії та культури окремих народів.

Здійснено аналіз феномену «полі- й мультикультурність» у контексті загальної та професійно-педагогічної культури МФ як ПМК мовної особистості. У контексті дослідження ПМК як складової професійно-педагогічної культури МФ, як сукупності культурно-духовних цінностей та професійно-значущих якостей, необхідним стає розв'язання таких питань: що вважається важливим і корисним для педагогічної діяльності МФ і відтворюється в ній; за яких умов МФ сповідує цінності суспільства та своєї професійної групи; яким є механізм набуття і реалізації цінності в особистісній культурі людини; якою є ієрархія основних життєвих і професійних цінностей особистості сучасного філолога.

Принцип ПМК в освіті забезпечує на *когнітивному* рівні засвоєння зразків та цінностей світової культури, досвіду різних країн та народів; на *ціннісно-мотиваційному* – формування установок до міжкультурної комунікації, розвиток толерантності до інших; на *діяльнісно-поведінковому* – активну взаємодію з представниками різних культур та збереження власної культурної ідентичності; на *індивідуальному* – пошук себе, своєї індивідуальності серед інших. У контексті дослідження визначаємо ПМК освіти як цілісний феномен, що зумовлює взаємовідносини: між культурою індивідуумів, культурою освітньої установи, культурою суспільства на основі *принципу діалогу культур*. На основі аналізу поняття «культура особистості», надано характеристику поняття «полі- й мультикультурна мовна особистість МФ». ПМК мовна особистість МФ об'єднує якісні характеристики загальної, професійної, комунікативної та культури міжнаціонального спілкування.

ПМК мовна особистість є носієм декількох мов, з розвинутою полілінгвальною свідомістю поєднує в собі поряд із знаннями мов (лінгвістичні) знання культур (культурологічні), знання менталітету народів, їхніх традицій, двох і більше картин світу, типових способів ставлення до інтеркультурних цінностей різних мовних системах (лінгвокультурологічні); знання норм між- і кроскультурних комунікацій, емпатії, толерантного ставлення до представників іншої культури (загально-етичні), уміння передавати цінності іншомовної культури іншим людям (професійно-педагогічні).

*Полі- й мультикультурну мовну особистість* МФ визначаємо як якісну характеристику педагога-філолога, що є компонентом загальної та професійно-педагогічної культури особистості МФ і характеризується гармонійним поєднанням таких якостей: ПМК особистість – це особистість, яка є суб'єктом полілогу культур з яскраво вираженою активною життєвою позицією, володіє розвиненим почуттям емпатії та толерантності, емоційною стійкістю, вмінням жити у мирі та злагоді з людьми як представниками різних культурних груп, здатна до успішного самовизначення та продуктивної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття суспільства; ПМК мовну особистість МФ ми визначаємо як особистість, у структурі якої сформовано комплекс компетенцій, що дозволяє їй орієнтуватися у соціокультурній, етнокультурній та індивідуально-культурній концептосферах, що забезпечує їй можливість активної позитивної взаємодії з представниками ПМК світу.

Визначено методологічні підходи, покладені в основу процесу виховання ПМК у МФ у ЗВО: *системний*, що дає змогу виявити компоненти ПМК становлення і розвитку ПМК і полілінгвальної мовної особистості МФ; *культурологічний*, який орієнтує на навчання і виховання в контексті діалога культур, передбачає розробку дидактико-методичних та організаційно-виховних умов для порівняльного гуманістично орієнтованого співвивчення



іноземної та рідної мов і культур при формуванні комунікативних компетентностей для між- і кроскультурного спілкування, толерантного ставлення до представників іншої культури; *аксіологічний*, який визначає ціннісне підґрунтя національного й загальнолюдського самоствердження ПМК особистості МФ, інтеріоризацію цінностей рідної та іноземної культури, що формує позитивну національну ідентичність, пробуджує прагнення до зважання на інтереси ПМК соціуму й урахування інтересів кожного громадянина України; *рефлексивний*, що сприяє становленню ПМК особистості МФ на основі рефлексії професійної і соціокультурної діяльності для забезпечення і встановлення конструктивного міжкультурного діалогу; *підхід до формування й вибору освітнього середовища*, який визначає ЗВО як культурно-виховний простір, інноваційне мовне середовище з діалогічною взаємодією, як соціокультурний феномен, у якому конструюється ідеал МФ як моделі полілінгвальної та ПМК мовної особистості.

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ПОЛІ- Й МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### 2.1. Концептуальні ідеї полі- й мультикультурного виховання для майбутніх філологів у закладах вищої освіти

Науковий прогрес, інформатизація і глобалізація спричинили стрімке зростання економік і прискорення змін у суспільному житті, тобто покоління речей і ідей міняються швидше, ніж покоління людей.

Швидко накопичення нових знань і технологій змінює умови життя та праці, уявлення і норми, а також взаємини між соціальними групами та націями. З інтеграцією країн зникають перешкоди для обміну товарами, послугами, інформацією і знаннями. Глобальні зміни вимагають переосмислення актуальних навичок, а четверта технологічна революція, яка розпочалася, характеризується мегатрендами та технологічними драйверами майбутнього [412]. Наприклад, Інститут майбутнього (*The Institute for the Future*) разом із Науково-дослідним інститутом Фенікс (*The Phoenix Research Institute*) визначив ключові компетенції для людини майбутнього: правильне прийняття рішень, соціальна кмітливість, творче та гнучке мислення, міжкультурна компетентність, вміння швидко обчислювати, медіаграмотність, трансдисциплінарність, орієнтація на проєктне мислення, керування пізнавальними процесами та віртуальна співпраця [413, с. 8–12].

При визначенні актуальних навичок, які будуть затребуваними роботодавцями уже зараз, А. Зінченко зазначає: «у перспективі 2030 р. найбільший попит матиме емоційний інтелект, вміння працювати в команді, когнітивні навички, критичне та стратегічне мислення, здатність до міжкультурних комунікацій» [414, с. 15]. Зрозуміло, що за таких умов сучасні

вимоги до національної системи вищої освіти передбачають стратегічні зміни у підготовці фахівців нового покоління. Нова система повинна розвивати у студентів такі навички та компетентності, як самостійність мислення та дії, співпереживання та повага до інших, креативне мислення, здатність до професійної комунікації та співробітництва. Фахівець майбутнього повинен мати духовно-моральний фундамент та відчувати відповідальність перед оточенням. Культурний емоційний інтелект та повага до традицій і звичаїв інших стають важливою складовою.

Глобальні тенденції вищої освіти, такі як глобалізація, інтеграція, інтернаціоналізація, демократизація, неперервність, гуманізація, гуманітаризація, навчання протягом життя, відкритість і автономізація, повинні враховуватися в сучасній освіті [411]. Глобальні зміни впливають на розвиток освіти у всьому світі, зокрема на міжнародну студентську мобільність, нові моделі партнерських відносин та інтернаціоналізацію та комерціалізацію досліджень.

У звітах ЮНЕСКО щодо академічної революції виокремлюються глобальні тенденції вищої освіти, такі як: глобалізація та міжнародна співпраця, забезпечення рівних можливостей у навчанні, відповідність освітніх програм міжнародним стандартам, розвиток партнерства між студентами та університетами, інформаційно-комунікаційні технології та онлайн- й дистанційна освіта, модернізація освіти, сприяння інноваційним дослідницьким проєктам, фінансування вищої освіти й розробка ефективних фінансових стратегій, криза академічної професії, збереження і підтримка академічної етики та професійних стандартів [415; 416]. В європейських проєктах акцентується увага на стратегіях університетів у контексті демографічних та економічних викликів, глобалізації, інституційного позиціонування, розвитку ІКТ, інтернаціоналізації. Забезпечення якості вищої освіти вдосконалюється через покращення навчання, мобільності студентів і

викладацького складу, врахування досліджень, думки роботодавців та використання нових методів навчання [417; 418].

Сучасний світовий рух і трансформації у вищій освіті вимагають розробки нових стратегій для національних систем вищої освіти. Наприклад, Канадський шлях оновлення вищої освіти передбачає низку змін: 1) час, місце або інституційні пропозиції не відіграватимуть великої ролі для визначення потреб і цілей навчання; 2) власні навчальні програми повинні узгоджуватися з потребою окремих студентів; 3) формат навчання може варіюватися від формального до неформального, самостійного чи інструкторського, аудиторно чи дистанційно; 4) індивідуальні підходи до навчання, підтримка ЗО виходить на перший план; 5) наставництво, коучинг, консультування матиме більшу вагу, ніж навчальні курси; 6) цифровізація навчання; 7) поява нових форм визнання кваліфікацій [419, с. 7–10]. Отже, серед основних тенденцій можна виділити створення освітнього середовища, орієнтованого на відкритість, індивідуалізацію навчання, увагу до особистих освітніх потреб студентів, задоволеність усіма учасниками вищої освіти та застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Теорія глобальної освіти, що зародилася у США та деяких країнах Західної Європи у 70-ті роки, стала відповіддю на виклики суспільства, яке зіштовхнулося із загрозою загальнопланетарної трагедії. Наразі найбільшою популярністю користуються дві моделі глобальної освіти, створені американськими філософами Р. Хенві та Д. Боткіном. Згідно з поглядами Р. Хенві, глобальна освіта включає такі основні аспекти: формування об'єктивного світогляду, тобто усвідомлення різноманітності сприйняття світу; розуміння стану планети; міжкультурна компетентність (знання культур інших націй); розуміння глобальної динаміки; свідомий вибір. Освіта виступає однією з ключових складових, яка допомагає кожній особі вступити в світ, гармонійно впроваджуючись у систему взаємозв'язків на культурному, соціальному, економічному та інших рівнях сучасного життя [420].

Теорія і практика сучасної освіти вирішують завдання взаємодії етнокультурного та загальнокультурного складників у навчальному процесі. Це ключове положення, оскільки невірний акцент може призвести до дисбалансу у професійній підготовці нового покоління та формуванні їхнього світогляду взагалі. Тому, на новому етапі розвитку вищої освіти важливо використовувати концепцію ПМК складової у підготовці майбутніх фахівців, зокрема в галузі філології. Так, МФ завжди виступає активним учасником у ПМК суспільстві. Він одночасно представляє певну етнокультуру і не зможе повноцінно реалізувати себе як фахівець, якщо в процесі професійної підготовки не враховуватимуться реальні потреби сучасного суспільства та особисті інтереси. Рівень професійної готовності МФ, їхні знання ПМК аспектів, вміння трансформувати наявні знання та знаходити нові рішення, враховуючи етнопсихологічні особливості соціуму, визначають практичну реалізацію і збереження цілісності суспільства та можливості задоволення вимог ринку праці у ПМК вихованих та професійно підготовлених фахівців.

Для ефективної професійної діяльності в умовах ПМК суспільства фахівець повинен мати ПМК якості, компетентності, ціннісні орієнтації та мотиваційні установки, розуміти історію, культуру, звичаї та традиції різних націй, об'єднувати національну самоідентифікацію з повагою до інших культур, що необхідно для успішної взаємодії з представниками різних культур та усвідомлення ПМК соціуму. Таким чином, МФ повинен відповідати сучасним тенденціям, обумовленим ПМК складовою суспільства.

Для випускників ЗВО необхідно не лише володіти теоретико-практичними знаннями у своїй спеціальності, а й вміти успішно їх реалізовувати в динамічному ПМК середовищі. Це включає участь в міжнародних проєктах, спільне ведення бізнесу з іноземними партнерами, утримання професійних зв'язків з колегами з інших країн, ефективне ділове спілкування, можливість підвищення кваліфікації за кордоном тощо.

Сучасний світ відзначається постійною взаємодією та взаємопроникненням різних культур, що визначає ПМК характер освіти і виховних процесів. Особливе значення приділяється професійному володінню іноземними мовами, оскільки вони стають ключовим інструментом для успішної взаємодії в умовах ПМК. У результаті необхідно постійно вдосконалювати культуру мовної особистості, створюючи спеціальні навчальні програми та методичні комплекси для розвитку високого рівня мовної компетенції у фахівців.

ПМК освіта в цих умовах розглядається як важливий чинник культури, механізм передачі соціального досвіду та сфера педагогічних цінностей. Вона стає не лише складовою педагогічної майстерності МФ, але й новим полілінгвальним середовищем в парадигмі сучасної освіти.

Дослідження проблеми впливу людського фактора на мову вказує на важливість антропоцентричного підходу у лінгводидактиці. Це означає перехід до вивчення мови у зв'язку з цінностями людини, її мисленням та практичною діяльністю, а також до вивчення ПМК мовної особистості.

Метою цього параграфа є обґрунтування провідних ідей побудови концепції виховання ПМК у МФ, представленому як набуття іншомовної освіти та виховання в контексті полілогу культур, адже ПМК характер вищої освіти відводить головну роль навчанню декільком іноземних мовам.

Для цілей дослідження розглянемо термін «концепція» (від лат. *conceptio* 'система, задум'), що визначається як система поглядів на те чи інше явище, процес, спосіб розуміння, а за С. Гончаренком, педагогічне явище, тлумачення педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії [421, с. 177]. Концепція виховання ПМК у МФ визначає спосіб побудови процесу освіти на основі цілісного розуміння його сутності, а її основу складають провідні положення антропології, аксіології та культурології, які визнають цілісність процесу виховання людини та взаємодію культур у ПМК суспільстві. Ключові елементи концепції

включають розвиток особистості та вплив соціокультурного середовища на її творче становлення, тоді мова розглядається як інструмент втілення культури в особистості, у результаті чого сформована здібність людини – мовної особистості. Концепція також підкреслює необхідність залучення МФ через іноземну мову до концептуальної картини світу носіїв мови, що вивчається, як і носіїв інших мов. Загальна мета концепції – формування стереотипів міжкультурного спілкування, що досягається завдяки визначеним цілям, принципам та напрямкам ПМВ, які слугують основою для набуття особистістю національних та загальнолюдських культурних цінностей.

Правова основа навчання і виховання молоді, зокрема МФ розкрита в багатьох документах: Конституції України, Законі України «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Стратегії реформування освіти в Україні, рекомендацій Ради Європи з мовної освіти, принципів Болонської декларації, Концепції підготовки вчителя іноземної мови щодо вимог нової української школи тощо [422 – 430].

Правовий аспект *полі- й мультикультурної освіти* закріплено на законодавчому рівні у документах ООН, Ради Європи, ЮНЕСКО («Загальна декларація прав людини», «Загальна декларація про культурне розмаїття», «Декларація принципів толерантності» та ін.); Законах «Про національні меншини в Україні», «Про свободу совісті та релігійні організації», «Про охорону дитинства», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про об'єднання громадян», Національній доктрині розвитку освіти в Україні, інших чинних документах, а також міжнародно-правових актах, ратифікованих Верховною Радою України. Так, у *Статті 11 Конституції України* зазначено, що держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України [422]; у Листі МОН України від 10.06.11 № 882/15- 26 «Про проведення заходів із профілактики поширення ксенофобських і расистських

проявів серед дітей та учнівської молоді» наголошено на тому, що «актуальною проблемою сучасної педагогічної практики є полікультурне виховання дітей, що ґрунтується на принципах рівності і недискримінації у всебічному розвитку особистості та на створенні навчальним закладом умов для збереження і розвитку національних мов та культур». Також у Листі зазначається, що «полікультурність майбутнього громадянина виховується не тільки під час навчального процесу. Мова йде про встановлення доброзичливих, позитивних взаємовідносин між учнями різних національностей, відпрацювання навичок поведінки, які базуються на розумінні, терпимості, компромісі, самоповазі та повазі до оточуючих» [430]. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні визначено, що пріоритетом державної гуманітарної політики є національне виховання, а один із стратегічних напрямів розвитку освіти визначено, як забезпечення національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді. Метою національного виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді, незалежно від національної належності, особистісних рис громадян Української держави, а також «виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу [429].

Освіта як соціальна система не може функціонувати поза суспільством, оскільки її основним завданням є забезпечення відтворення прогресу науки й культури як цілісної системи духовного й матеріального виробництва і створення на цій основі передумов для всебічного гармонійного розвитку особистості. Вища освіта повинна виступати як соціальний інститут, де відбувається процес адаптації індивіда до цінностей нового соціального оточення й формування установки на створення Людини інтелігентної в новому поколінні. У цьому контексті сутність і зміст вищої освіти, спрямовані



на культурно-духовний розвиток людини, повинні відбивати загальні цілі суспільства. Тому, на даному етапі важливо сприяти формуванню та удосконаленню мислення, моральних установок людини, сприяючи тим самим формуванню та удосконаленню [423].

У сучасній «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя зазначено, що розуміння сутності ПМК освіти і виховання у світовій педагогіці відбувається завдяки таким підходам: *аккультураційному*, тобто пов'язаному з утворенням гармонійних відносин між членами різних етнічних груп; *діалоговому*, що ґрунтується на концепції на ідеї культурного плюралізму; *соціально-психологічному*, відповідно до якого ПМК освіта сприяє формуванню конкретних соціально-установчих цінностей і орієнтаційних схильностей, а також розвитку комунікативних навичок і емпатії, що є засобами сприяння взаєморозумінню різних культур [431, с. 691].

В Україні ПМК освіта вважається складовою частиною національної освітньої системи у відповідності до принципів, викладених у Національній доктрині розвитку освіти, за якими акцентується необхідність формування у людини демократичного світогляду, що ґрунтується на повазі до громадянських прав і свобод, увазі до традицій, культури, віросповідання та мов спілкування різних народів світу [424]. Ідеї ПМК висвітлені також в концепціях, затверджених Міністерством освіти і науки України починаючи з 2000 року [432 – 435]. В умовах інтенсифікації міжкультурної взаємодії на перший план стали виходити такі проблеми освіти, що сприяють засвоєнню знань про різні культури, з'ясування співвідношення загального та особливого в традиціях, у способі життя, тобто менталітеті народів, що звертають увагу на важливість виховання у підростаючого покоління толерантності, емпатії з по відношенню до носіїв інокультурних цінностей [436]. У зв'язку з цим виникла потреба у створенні концепції освіти, яка б поєднала у собі дві суперечності: з одного боку, зберегти унікальність етнокультур, з іншого, – взаємопов'язати їх із процесами глобалізації,

інтеграції, інтернаціоналізації. В якості такого концептуального підходу може виступити *концепція глобальної освіти*, яку можна назвати як один з ключових напрямків розвитку сучасної педагогічної теорії та практики, що базується на важливості підготовки особистості до життя в умовах мінливого, все більш взаємопов'язаного світу, наростаючих глобальних проблем і криз [437].

Сьогодні зрозуміло, що людство вступило в особливий період свого існування з посиленою інтеграцією світу при різкому підвищенні рівня його різноманітності. Свого часу дуже справедливо відзначав великий учений-гуманіст, академік В. Вернадський: «Людство єдине... людство за всією її різноманітністю стало неподільним, єдиним» [438, с. 122].

Відбувається глобалізація ПМК освіти, яка спрямована на пріоритетність загальнолюдських інтересів: усвідомлення глобальних проблем, запобігання національним конфліктам, екологічній кризі, віра в людей і творчість. Глобально освічена особистість володіє планетарним мисленням і може реалізувати глобальні якості людської культури: співдружність альтернативних культур, формування толерантності, добротворчості та зміцнення взаємодопомоги та поваги до прав інших. Тому, ПМК освіта має стати оптимальним способом залучення до світової культури за збереження власної культурної ідентичності. Вплив ПМК освіти сприяє формуванню та розвитку толерантної особистості, що поважає інші етнічні та культурні спільності, та співіснує у світі та розумінні з представниками інших національностей та культур [439; 129].

На підставі аналізу світових тенденцій визначаємо *провідні ідеї концепції ПМВ для МФ* за умов інтеграції освіти і культури: а) в умовах багатоаспектного зближення країн і народів, становлення єдиного взаємозалежного світу, виникає необхідність розвивати ПМК мовну освіту для МФ, яка є пріоритетною спрямованістю освітньої політики держави й сприяє формуванню самодостатніх, толерантних, високоосвічених та

конкурентоздатних спеціалістів з демократичним світоглядом, готових взаємодіяти в ПМК середовищі; б) мета ПМВ для МФ відображає процес прогресивних змін якостей особистості МФ, що відповідає вимогам сучасного суспільства для прогресивного, неруйнівного, гармонійного та творчого розвитку формування знань та навичок, необхідних людині для життя та діяльності в різних культурах, а також прищеплення поваги до культури інших народів; в) зміст ПМВ детермінує формування планетарної свідомості, світогляду глобального сприйняття дійсності й базової культури особистості, в якому цінності міжкультурної взаємодії посідають чільне місце; г) технології ПМВ покликані відображати принципи діалогу культур, духовності, особистісної орієнтації, глобалізму та інтеграції, мобільності, враховувати положення комплексу дидактичних, виховних та акмеологічних педагогічних умов; г) результат ПМВ забезпечує виконання нової місії МФ як модератора культур, який володіє системою лінгвокультурологічних знань, міжкультурною компетентністю, технологією діалогової взаємодії, забезпечуючи успішну групову комунікацію в процесі освоєння іноземних мов і культур, здійснює ПМВ дітей та молоді. Вважаємо, що реалізація провідних ідей концепції ПМВ забезпечить безперервний загальнокультурний, соціально-моральний і професійний розвиток сучасного спеціаліста на основі мовної, культурологічної та професійної підготовки МФ з урахуванням потреб сучасного суспільства та особистісних потреб ЗО.

ПМК – ключовий соціально-педагогічний принцип у системі вищої освіти, що відображає сучасні тенденції та нові підходи до гуманістичного розвитку особистості в умовах інноваційних змін, з фокусом на нові концептуальні підходи до вищої освіти, принцип гуманістичного розвитку особистості, нову філософію та ідеологію освіти, орієнтованої на людський фактор, розвиток людини майбутнього [440]. В умовах переходу освіти в якісно новий стан на основі гуманізації і демократизації ключовим поняттям стає Людина, а стратегією – вивчення її інтелектуального й емоційного

потенціалу. Тому, вартує розглядати іншомовну освіту як складову процесу гуманізації суспільства у зв'язку з соціально-економічним, науково-технічним, духовно-культурним розвитком нашої країни [441].

Очевидно, що глобалізація впливає на розвиток сучасної цивілізації, породжуючи нові виклики і загрози, виникає потреба регулювати ці процеси, нейтралізувати негативні наслідки та сприяти позитивним інтеграційним тенденціям, що є стимул для науки й освіти шукати шляхи створення моделі освіти, спрямованої на виховання особистості нового покоління, готової вирішувати нові виклики та бути соціально та морально відповідальною. Тоді *ПМК освіта* виступає новою педагогічною парадигмою XXI століття, заснованою на принципах планетарного мислення.

Вихід зі світової кризи можливий лише на рівні гуманістичного світогляду на принципі всеєдності людської цивілізації, духовної інтеграції, багатовимірного діалогу ментальностей та культур. Усвідомлення досвіду історії народів, досвіду всесвітньої історії загострює почуття самоідентифікації на основі національної ідеї [442], як «духовної основи життєдіяльності нації, що ґрунтується на її пріоритетах і цінностях, системи соціокультурних координат, що задає їй світоглядні та цілеспрямовані орієнтири», а у широкому розумінні «національний» постає як «відчуття й усвідомлення спільності історичної долі, сприйняття нерозривності генетичного зв'язку нації, держави, особи, ідеал народу, що є узагальненим (часто інстинктивним, підсвідомим) уявленням про призначення нації та її місце в навколишньому світі» [443; 316].

Розвитку ПМК освіти як пріоритетної сфери соціокультурної практики надається велике значення в більшості країн світу. Це завдання знаходиться в центрі уваги ООН і особливо Департаменту з питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО), як розробляє та сприяє просуванню у суспільну свідомість фундаментальних ідей культури світу та ненасильства, збереження культурної та природної спадщини та надання всім людям рівних можливостей для

здобуття освіти. Статут ООН з питань освіти, науки та культури [444] проголошує обов'язком країн-учасниць сприяти підтримці миру та безпеки за допомогою розширення взаємодії між націями на користь забезпечення загальної пошани справедливості, законності, прав та свобод для всіх народів без розрізнення раси, статі, мови та релігії. У ньому вперше проголошено ідеали загального миру та безпеки шляхом співпраці народів у галузі культури та науки, доступності освіти, виховання почуття відповідальності вільної людини, збереження та збільшення знань шляхом досліджень, охорони світової спадщини та обміну інформацією. Ці позиції закріплені та розширені у Декларації принципів міжнародного культурного співробітництва ЮНЕСКО, згідно з положеннями якої, всім країнам-учасницям слід приділяти більше уваги вкоріненню ідеї захисту світу, заснованого на інтелектуальній та моральній солідарності народів, поширенню культури та освіти, визнанню рівності культур країн та народів. Згідно зі своєю програмою сприяння освіти протягом усього життя для всіх, ЮНЕСКО підтримує та заохочує національні проєкти щодо оновлення систем освіти та вироблення альтернативних стратегій, щоб зробити освіту протягом усього життя доступною для всіх, окремо запроваджує поняття «міжнародне виховання», в межах якого поняття «виховання» означає весь процес суспільного життя, коли особи та соціальні групи свідомо навчаються розвивати свої обдарування, здібності, схильності та знання в рамках та для блага національної та міжнародної спільноти. Так, «міжнародне виховання» включає терміни «міжнародне порозуміння», «міжнародне співробітництво» та «міжнародний світ» як єдине ціле, засноване на принципі дружніх відносин між народами та державами з різними соціальними та політичними системами, на повазі прав людини та основних свобод [UNESCO]. Завданням системи освіти, таким чином, стає підготовка людини до ефективної діяльності у ПМК середовищі, з розумінням культурного розмаїття, здатністю до культуровідповідної гуманної поведінки. У цьому зв'язку ПМВ і ПМК освіта для МФ, формування у них міжкультурної

компетентності і як професійної, і як загальносоціальної особистісної якості є необхідною умовою становлення національної еліти нашої країни. Це положення, перш за все, пов'язано, з тим, що педагог, з одного боку, є членом ПМК суспільства, а з іншого, – за своєю професійно-педагогічною місією повинен бути здатним і готовим до ПМК виховання дітей та молоді.

*Інша концептуальна ідея* побудови процесу виховання ПМК у МФ стосується *мети*, яка має відображати процес прогресивних змін якостей особистості МФ відповідного до вимог сучасного суспільства, формувати у них знання та навички, необхідні для життя та діяльності в різних культурах, шанобливого ставлення до культурних цінностей.

Вітчизняні й зарубіжні науковці досліджують актуальні питання ПМК освіти, становлення єдиного взаємозалежного світу, що отримав назву глобального, в межах якого розширюються економічно-політичні й мовно-культурні зв'язки між державами в галузі мовної освіти в умовах реальних контактів: дослідження питань ПМК освіти й виховання у філософському, методолого-теоретичному, практичному, аксіологічному й географічному аспектах [4; 436; 451; 445–448]; за критерієм закладу освіти – загальноосвітня школа, гімназія, ЗВО тощо [178; 177; 449]; мета і зміст ПМК у процесі вивчення іноземних мов [185]; історія, становлення, розвиток ПМК освіти та виховання [450 – 456].

Аналіз розвитку ПМК освіти на сучасному етапі виявив такі тенденції: універсальність загальнолюдської культури, глобальний характер та унікальність етнічних культур; інтеграція міжкультурного та ПМК в освіті на основі інтеграції та самоідентифікації; залучення до цивілізаційних процесів національних, міжнародних та світових культур; історико-регіональні та локальні особливості взаємодії народів; розвиток дво- та багатомовності; глобалізація та регіоналізація; поєднання збереження культурної самобутності та національних цінностей з розширенням взаємодії культур у ПМК просторі.

Ще одна концептуальна ідея побудови процесу виховання ПМК у МФ стосується наповнення його змісту: *зміст ПМВ має забезпечити формування планетарної свідомості, розширення глобального світогляду й зміцнення базової культури особистості МФ, у якому цінності міжкультурної взаємодії посідають чільне місце*. Проблеми, що виникли перед людством у ХХІ столітті, ставлять його перед необхідністю фундаментальних змін у цінностях та установках, що виступають як умова подальшого існування. Факти свідчать про наявні та можливі кризи у світі, очевидно, що традиційна парадигма мислення та освіти вже неспроможна вирішити соціальні конфлікти.

ХХІ століття — період фундаментальних змін у свідомості людства, нового розуміння світу та місця людини в ньому. Соціальні катастрофи породжують проблеми виживання та необхідність вирішення кризи сучасної системи освіти. Більшість усвідомлює, що економічні реформи не врятують країну без вирішення освітніх проблем. Криза в освіті вимагає глибоких змін у свідомості та переосмислення її мети, що наголошує необхідність посилення ролі формування планетарної свідомості МФ [5].

Останні дослідження у вищих навчальних закладах вказують, що впровадження інноваційних методів навчання та виховання не досягає кінцевої мети: розвитку найкращих якостей людини на основі загальнолюдських цінностей, таких як доброта, милосердя, благородство та толерантність. Замість цього виникають тривога, занепокоєння, невпевненість і страх, що вказують на нестабільність емоцій та соціальну дезадаптацію [457].

Існує ідеал вищої духовної людини, що рухається у прагненні перемогти власну природу. Створення людини – ноосфера – є дисгармонійним і перебуває у стані становлення. Потрібно ставитися до майбутніх поколінь з повагою та піклуванням, покладаючи їхні інтереси вище власних. Формування планетарної свідомості важливе для виховання ПМК у МФ, а аккультурація, яка виникає при проникненні однієї культури в іншу, є показником єдності людства. Принцип загального блага визначає зміст ПМВ, розвиваючи в

людині бажання служити, допомагати і співпрацювати з представниками інших культур. Це визначає нову систему світорозуміння та світогляду. Ось чому тема формування планетарної свідомості важлива у нашій роботі в контексті виховання ПМК у МФ. У межах педагогічної концепції освоєння особистістю ПМК лінгвокультурологічних знань, набуття ПМК свідомості, духовних ідеалів і норм, способів освоєння дійсності, виховання ПМК як особистісного утворення МФ відбуваються комплексно в процесі іншомовної освіти в цілісному освітньому процесі ЗВО. Тож для визначення його концептуальних основ сприяв аналіз наукової літератури як з загальних питань освіти, так і з питань виховання сучасної студентської молоді у наукових доробках представників вітчизняної та зарубіжної педагогічної спільноти [5; 458 – 462] тощо.

Загальне, що об'єднує погляди цих науковців є те, що обов'язковими особистісними якостями сучасної студентської молоді мають стати:

- 1) сформований гуманістичний світогляд, заснований на загальнолюдських цінностях та правилах життя в умовах соціуму, що швидко змінюється;
- 2) життєздатність особистості, як можливість забезпечення особистістю свого психологічного, соціального та фізичного благополуччя, що дозволяє зберігати свою стійкість цілісність та незалежність, а також самоствердження та самоповагу;
- 3) планетарна свідомість з її аспектами: наукова свідомість, екологічна свідомість, гуманістична свідомість;
- 4) винятково важливе самовизначення студента як «ноосферної» людини, єдність її знань у галузі теорії, переконань і життєвої практики; розуміння великої персональної відповідальності кожної людини за світ живої та неживої природи, відносини людей та стан усієї планети Земля в цілому.

Услід за Є. Зеленовим, людина з планетарною свідомістю є водночас і ПМК особистістю. Зміст ПМК педагогічної освіти і виховання будується навколо таких орієнтирів: соціокультурна ідентифікація особистості; освоєння системи понять та уявлень про ПМК середовище; виховання позитивного



ставлення до оточення з іншими культурними цінностями на основі міжкультурної взаємодії; розвиток навичок соціально-педагогічного спілкування. Це забезпечує набуття МФ таких особистісних характеристик ПМК особистості: а) усвідомлення ПМК суспільства, участь у міжкультурному спілкуванні з акцентом на гуманістичні цінності й толерантність, культурний плюралізм; б) національна ідентичність і здатність до пізнання цінностей різних національних культур; в) здатність до самореалізації в поліетнічному середовищі; г) позитивне сприйняття культурного різноманіття суспільства, як основи культурного прогресу цивілізації; прагнення до культурного обміну і взаємозбагачення; культурна, професійна рефлексія і самооцінка. У контексті дослідження ПМК розглядається і як загальносоціальна, і як професійна якість МФ.

Іншою, ніяк не меншою концептуальною ідеєю побудови процесу виховання ПМК у МФ, є *результат*, тобто усвідомлення МФ своєї нової *місії* – *місії модератора культур, який володіє системою лінгвокультурологічних знань, міжкультурною компетентністю, технологією діалогової взаємодії, забезпечуючи успішну групову комунікацію в процесі освоєння іноземних мов і культур, здійснюючи ПМВ себе й впливаючи на оточення.*

Результатом ПМК освіти є забезпечення культурно-соціальної ідентифікації особистості МФ, відкритого іншим культурам, національностям, расам, віруванням. Запит на фахівців, здатних до якісного іншомовного навчання дітей і молоді у системі загальної, середньої професійної та додаткової освіти, передбачає формування команди методологічно грамотних та мотиваційно підготовлених до здійснення інноваційної педагогічної діяльності МФ, функціональна грамотність яких у предметній галузі не повинна викликати сумніву. Інтелектуально розвинений, культурно вихований та високоосвічений лінгвіст – це провідник у глобальний інформаційний світ стратегічних комунікацій через інтеграцію освітніх систем, і насамперед, через міжкультурну комунікацію. Комплексна ціннісна модель

підготовки МФ реалізується у ПМК просторі сучасних ЗВО. Так, різні аспекти професійної підготовки викладачів іноземних мов, перекладачів, досліджували вітчизняні й зарубіжні вчені [462 – 474; 340; 475 – 488].

Орієнтація на міжкультурну комунікацію зумовила необхідність перенесення акцентів у процесі МФ. На перший план виходить формування їхньої здатності виступати в ролі «ретранслятора культур» – спеціаліста з міжкультурної комунікації, посередника між культурами, який під час навчання іноземним мовам надає знання щодо особливостей різних культур (своєї та іншої), розкриває особливості їх взаємодії. Для цього МФ має володіти певним набором особистісних якостей, бути готовим до спілкування декількома іноземними мовами, міжкультурного взаєморозуміння та взаємодії. З цієї точки зору, нам особливо важливим є формування МФ як фахівця з міжкультурної комунікації, який виступає як «медіатор культур». Це положення ґрунтується на принципах діалогу і взаємодії культур.

У професійній підготовці МФ важливу роль відіграє соціокультурний компонент, сприяючи усвідомленому володінню мовою як засобом спілкування. Підготовка МФ до професійної діяльності є складним та багатоаспектним процесом, де міжкультурна освіта та виховання відіграють ключову роль. ПМК освіта сприяє взаємозбагаченню меншої та домінуючої культур, сприяючи становленню особистості. Мета навчання іноземних мов полягає не лише в набутті конкретних умінь чи знань про культуру, але і в формуванні мовної особистості, готової до активної діяльності в глобальному ПМК суспільстві. Тому ми пропонуємо назвати такого спеціаліста ПМК мовною особистістю.

Необхідність формування ПМК мовної особистості МФ впливає із глобальних умов, де вивчення лише культури країни мови стає недостатнім. Для ефективного функціонування потрібний новий підхід до формування мовної особистості, що базується на розумінні універсальних культурних концепцій та їх специфіки у різних етнокультурах. Сучасний філолог повинен

володіти *ПМК професійно-педагогічною компетенцією*, яка включає в себе інтелектуальні знання, професійно-педагогічні уміння та навички для реалізації ПМК освіти та виховання. Виділення ПМК компетенції допомагає точніше визначити якості та змістовно трактувати вимоги для успішної роботи в ПМК середовищі. Доцільність виділення у структурі професійної компетентності МФ такої ПМК компетенції обумовлена потребою, по-перше, точнішого визначення та змістовного трактування якостей особистості, професійних знань та вмінь, необхідних для успішної педагогічної діяльності у ПМК середовищі, а по-друге, розробки досконалішої програми у системі професійно-педагогічної підготовки МФ у відповідності до сучасних соціально-педагогічних реалій. Відтак, *ПМК професійно-педагогічна компетенція МФ* є інтегрованим результатом навчальної діяльності, педагогічної практики та позааудиторної виховної роботи, а також їх само-детермінантних аналогів (самоосвіта, самонавчання, самовиховання). Процес ПМК освіти і виховання МФ передбачає їхній розвиток і становлення як «медіатора культур», суб'єкта «діалогу культур», у зв'язку з чим виникає потреба формування інтеркультурної і планетарної свідомості.

Визначаючи інтеркультурну свідомість як знання, усвідомлення та розуміння відносин (подібності та відмінності) між культурою своєї рідної країни та країною, мову якої вивчають, ми наголошуємо на розвитку здатності МФ ставити себе на місце іншої людини, розуміти і приймати її з усіма особливостями, усвідомлювати рівень відносності власних переконань при збереженні своєї культурної ідентичності. Йдеться, таким чином, про формування здатності вийти за межі своєї культури, здатність до зміни в процесі знайомства з іншою культурою. МФ з чітким уявленням про свою культурну ідентичність усвідомлює поняття культури та безліч способів її прояву надалі здатний передавати ці знання та поважати в кожній людині властиве їй право бути самим собою. Тому, МФ як полікультурна мовна особистість здатний зростати з іншими через навчання і виховання не

нехтувати відмінностями, а розцінювати культурне різноманіття як позитивний момент, що сприяє їхньому інтелектуальному та емоційному збагаченню, розширенню кругозору, набуттю нового життєвого досвіду; ПМВ включає вивчення природи стереотипів, їхню роль при формуванні упереджень, расизму, дискримінації. Отже, ПМК освіти як культурний феномен характеризують такі положення: а) механізми ПМК включають полілог та діалог культур, полімовну та білінгвальну особистості, а також глобальні процеси у розвитку ПМВ; б) завдання ПМК освіти визначаються її цілями та функціями, такими як гуманістично-орієнтаційна, культурологічна, освітня, комунікативна, адаптивна; в) модель реалізації ПМК освіти ґрунтується на провідних педагогічних парадигмах, зокрема особистісно-орієнтованій, і визначається культурологічним підходом, що розглядає зв'язок людини та культури, систему цінностей; г) системний, культурологічний, аксіологічний, рефлексивний підходи й підхід до створення освітнього середовища як методологія побудови педагогічної системи самоактуалізує роль особистості в ПМК освіті; г) педагогічна культура МФ у ПМК просторі визначає його як ПМК мовну особистість.

Підсумовуючи, перелічимо специфічні ознаки та концептуальні ідеї розвитку ПМК освіти у ЗВО, що торкаються, перш за все, формування ПМК освітнього середовища. Тому, звернемо особливу увагу на *специфічні ознаки ПМК освіти*: поєднання національних та загальнонаціональних аспектів; еволюція взаємодії у ПМК освіті; *специфіка змісту ПМК освіти*: глобальна освіта, міжнародне виховання, планетарне мислення, духовна культура ЗО; *сукупність наукових підходів до ПМК освіти* (системного, особистісно-орієнтованого, аксіологічного, культурологічного, рефлексивного підходів і підходу до вибору освітнього середовища, регіоналізація освіти); інтеграція педагогічної взаємодії на основі комплексного підходу; *цілепокладання в освітній установі з реалізації ПМК освіти*: мета ПМК освіти визначається соціальними, міграційними, історичними умовами життя; розвиток ПМК

освіти у контексті гуманітарної культури навчального закладу; *зміст ПМК освіти* в ЗВО детерміновано зокрема провідними культурними традиціями, ідеями толерантності, віротерпимості, національними та загальнолюдськими цінностями, підготовки МФ до життя у ПМК суспільстві, що вимагає враховувати у змісті ПМК освіти принципи єдності регіональних та глобальних чинників освіти; *організація ПМК освіти в освітній установі*: особистісно-орієнтований підхід, діалог та полілог; орієнтація на зону найближчого розвитку ПМК; самоактуалізація, самоосвіта та самовираження особистості як чинники формування ПМК мовної особистості ЗО «на перехресті культур»; *шляхи реалізації ПМК освіти у ЗВО*: поглиблення знань у наукових, освітніх, філософських та етнологічних аспектах ПМК освіти; оцінка та розуміння соціокультурних аспектів міграційних явищ і відмінностей у ПМК середовищі; залучення МФ до усвідомлення та прийняття цінностей ПМК, сприяння формуванню позитивного ставлення; стимулювання пізнавального інтересу МФ щодо проблем і викликів ПМК суспільства.

## **2.2. Зміст і структурні компоненти полі- й мультикультурності у майбутніх філологів**

Зміни в світі суттєво впливають на розвиток педагогічної теорії та практики формування ПМК особистості фахівців. Знання мови, культури та ментальності народу, мова якого вивчається, відіграють важливу роль у професійній діяльності МФ, впливаючи на їхню іншомовну комунікативну компетенцію. ПМК, будучи складним особистісним утворенням, включає інтеграцію різних компонентів. Для повноцінного визначення цього феномена необхідно виявити його складові, визначити специфічні прояви, встановити взаємозв'язки між ними та розглянути їх у цілісності існування,

функціонування та розвитку. Також важливо виявити чинники розвитку ПМКМО як якісної характеристики МФ.

Як визначено у параграфі 1.2, професійна культура МФ формується під час набуття професійних та лінгвокультурологічних знань у ЗВО. Цей процес включає в себе не лише формування професійної культури, а й загальної культури МФ, що вбачається як «системна інтегративна якість особистості, яка включає в себе взаємообумовлені й взаємозалежні аспекти, представлені змістовними й функціональними складовими, що забезпечують культурну компетентність студентів» [489, с. 6].

Загальна культура людини включає базову (внутрішню) культуру, обумовлену особистісно-ціннісними та діяльнісними особливостями, вихованість в родині, системі освіти, та освіченість як системні, широкі, глибокі соціокультурні знання. У формуванні ПМК МФ знання власної культури є ключовим елементом для успішної діяльності. Неможливо прищепити любов або розуміння чужої культури без високого рівня національної культури [490].

На основі теоретичного аналізу таких феноменів як «полі- й мультикультурність», «полі- й мультикультурна компетентність», характеристики «полі- й мультикультурної мовної особистості», проведеному у першому розділі дослідження, ми звернулися до робіт, які, на наш погляд, найбільше сприяють розкриттю структурних компонентів ПМК у МФ. Серед таких робіт можна виокремити наукові праці з формування та розвитку ПМК компетентності засобами іноземної мови чи у студентів-медиків [491; 492], основи комунікативної лінгвістики і ПМВ школярів [33; 178; 494], розвиток ПМК компетентності педагогів [493; 185] тощо.

Дослідники, праці яких спрямовані на розкриття змісту ПМК, визначають її структуру. О. Котенко вказує, що ПМК – це системотворчий компонент особистості, визнаючи різноманіття культурного простору та здатність до міжкультурної взаємодії. До її структури включає комплекс знань,

уявлень, отриманих з соціального та особистого досвіду; цінні орієнтири, переконання та якості особистості; загальність, комунікативні уміння та навички, мовленнєва культура; емоційне ставлення до світу як аспект особистості; розуміння впливу на навколишній світ та саму себе [493]. Розкриваючи сутність поняття ПК як важливий компонент в структурі міжкультурної комунікації, І. Омельчук зосереджує увагу на діяльнісному складнику, характеризує особистість з позицій її активності, відображає здатність організовувати особисте та суспільне життя у всіх його різноманітних аспектах, керуючись ціннісними уявленнями та нормами [495]. Ми приєднуємося до цієї думки, адже соціальна активність є основою для формування гуманної поведінки ПМК особистості, здатної до міжкультурної комунікації на засадах рівноправності і поваги до «Іншого» в культурі.

На системному підході до аналізу ПМК наголошує О. Мордань, додаючи, що самовизначення та самосвідомість людини в культурі та соціумі можливе лише на основі ціннісних відносин. Далі дослідник спирається на зміст структурних компонентів: когнітивного, аксіологічного, комунікативного, емоційного, рефлексивного, діяльнісного [496], тоді як В. Бойченко в структурі ПМВ школярів виділяє три – когнітивний, аксіологічний та діялісно-практичний, пояснюючи вибір диференціацією понять людського пізнання, цінностей та діяльності («культуротворчості») [178]. Ціннісний компонент ПМК, у свою чергу, нерозривно пов'язаний із духовністю. Відтак, підхід до визначення структурно-змістовних характеристик ПМК у МФ видається схожим на науковий підхід до визначення загальної культури особистості, який розвиває О. Семашко. Згідно з цим підходом, вчений виділяє три глобальні сфери культури: особистісну (відносини та саморегуляція), діялісну (інтелектуальна та предметна діялісність) та соціальну взаємодію з іншими (поведінка та спілкування) [497]. Виходячи з відомих положень теорії особистості Б. Ананьєва про те, що людина є активним учасником спілкування, процесів пізнання і праці,

виділяються і складові культури, які властиві кожній окремій людині: розуміння світу (осмислення), знання світу і себе в ньому, уміння, творче перетворення та готовність людини до розвитку [498]. Згідно з іншими теоріями, наприклад, теорії відношень В. М'ясищева, людина проявляється у системі відносин до суспільства, інших, до себе і до праці, де виділяються чотири складові культури особистості: культура знання, культура ставлення – до себе, соціуму, світу, знань, цінностей; культура спілкування та культура соціальної взаємодії; культура діяльності з присвоєння та відтворення соціокультурного досвіду [499], а за М. Каганом, діяльність людини є багатокomпонентною та включає такі потенціали: гностичний, аксіологічний, творчий, комунікативний, художній [500]. Зважаючи на викладене, вважаємо за доцільне використовувати такий метод щодо аналізу структурних компонентів ПМК особистості відповідно до структури особистості як суб'єкта культури, суб'єкта її привласнення та суб'єкта саморозвитку за відповідними видами діяльності.

У результаті вибудовується *структура ПМК особистості*, що складається з таких компонентів: когнітивного (здатність і прагнення до пізнання та самопізнання), аксіологічного (гуманістичні ціннісні орієнтації), комунікативного (здатність до спілкування на основі загальнолюдських цінностей), художньо-естетичного (здатність розуміти, оцінювати явища мистецтва), рефлексивно-діяльнісного (здатність та готовність особистості до активної діяльності з освоєння та відтворення соціального досвіду, саморефлексія), а аналіз наявних педагогічних досліджень дозволяє зазначити: у наукових розробках спостерігається деяка методологічна недостатність відносно поняття загально-професійної культури особистості, зокрема філолога, що висловлюється в обмеженні поняття загальними філософськими, соціальними й культурологічними аспектами. Поняття «полі- й мультикультурність особистості», на нашу думку, найчастіше виступає як складова поняття «базова культура особистості», як «професійна культура



філолога» або визначається збірним поняттям «культура спілкування», «культура міжнаціонального спілкування», що є аналогом лінгвокультурологічного знання.

Для визначення структурних компонентів ПМК у МФ на основі співвідношення понять «загальна культура особистості», «професійна культура» і «педагогічна культура» виокремимо основні напрями, які представляють сутність: рівень культури особистості педагога (цінності, норми, ідеали, способи соціокультурної практики, знання про себе, людей, соціум, світ, способи пізнання світу); рівень культури діяльності МФ (ставлення до себе, людей, соціуму, світу, знань, цінностей; діяльність по присвоєнню знань, цінностей, способів пізнання миру, соціокультурного досвіду); рівень культури соціальної взаємодії людини з іншими людьми, спілкування (соціальна взаємодія, у ході якого відбувається передача знань, цінностей, способів пізнання миру, соціокультурного досвіду). Проте, щодо ПМК, на наш погляд, у наведених визначеннях видів культури не встановлено взаємозв'язок компонентів, не визначена значимість кожного у цілісному процесі їхнього функціонування. Ми вважаємо, що наведені вище положення вносять певний вклад у розвиток теорії ПМК, однак не дають повного уявлення про психолого-педагогічні аспекти поняття, тому що не дають відповіді на питання, у чому відмінність ПМК у МФ від інших видів культур.

У розробку структурних компонентів ПМК особистості МФ покладена структура особистості (її потенціали), що пов'язана з основними видами людської діяльності (за М. Каганом): гностичний потенціал (обсяг і якість інформації, якої володіє особистість: знання про зовнішній світ, природний і соціальний, а також самопізнання); аксіологічний потенціал (система ціннісних орієнтацій, ідеали, життєві цілі, переконання й установки); творчий потенціал (вміння й навичка, самостійно отримані, що забезпечують здатність до творчої дії); комунікативний потенціал (якість і форми спілкування,

характер і міцність контактів з іншими людьми); художній потенціал (рівень, зміст, інтенсивність художньо-естетичних запитів особистості).

ПМК у МФ як інтегративна особистісно-професійна якість зумовлює його здатність взаємодіяти з учасниками соціуму для досягнення спільних цілей ПМК суспільства, здійснювати міжкультурну взаємодію і ПМВ, враховувати ПМК склад суб'єктів професійної діяльності, чії характеристики та особливості використовуються для вирішення педагогічних завдань.

Виходячи з розуміння загальної культури особистості як культури знання, відносин, спілкування, діяльності та відповідно до структури особистості, змістовними компонентами ПМК у МФ визначаємо: *когнітивний, аксіологічний, комунікативний, саморегулятивний, культуротворчий*. Зупинимося докладніше на кожному з компонентів ПМК у МФ.

Когнітивний компонент в структурі ПМК пов'язаний із процесом *передачі знань, наступності досвіду* різних епох і поколінь як сукупність засвоєних соціолінгвістичних та соціокультурних знань, загальнолюдських норм, ідеалів, традицій та є освітнім результатом пізнавального процесу, відбитим у ПМК особистості [501, с.196].

*Соціокультурні знання* – це основні поняття і категорії матеріальної й духовної культури тієї або іншої країни в контексті світової культури, які сприяють розумінню соціальних, культурних та історичних аспектів життя суспільства й інкорпорують знання про основні цінності й досягнення національної й світової культур [502]; *соціолінгвістичні знання* – це розуміння взаємозв'язку між мовою та суспільством, включаючи вивчення соціальних, культурних, історичних і політичних вимірів мови, її використання і функціонування у конкретному соціокультурному контексті, у відповідності до етичних і моральних норм поведінки, моделі соціальних ситуацій, типові сценарії міжкультурної взаємодії представників інших культур [503; 504]; *лінгвокультурологічні знання* – як розуміння взаємозв'язку мови та культури, законів, норм і традицій вербального і невербального спілкування через

вивчення культурних кодів мови, їх використання й інтерпретації у різних культурних контекстах, аналіз культурних аспектів мовлення, лексичних, граматичних та семантичних особливостей – постають у формі між- і кроскультурних комунікативних навичок і сприяють збагаченню комунікативно-мовного потенціалу для здійснення міжкультурного спілкування носіями мови, а набуття цих знань відбувається особистістю в процесі ПМК освіти як засвоєння етнічної, загальнонаціональної і світової культури, що сприяє духовному збагаченню і розвитку планетарного світогляду, формує готовність і вміння жити в багатокультурному поліетнічному середовищі [505]. Особистість формується через накопичення *лінгвокультурного досвіду*, який включає знання, почуття та емоції, викликані подіями та явищами, дозволяє розуміти значущість культур, формує сприйняття інших культур через діалог [506].

Такі перетворення внутрішнього світу призводять до культуротворчої самореалізації МФ. Більш того, одним із завдань ПМВ і освіти є формування особистості, здатної як використовувати наявні в культурі норми діяльності в процесі ПМК діалогу, так і виробляти нові, які відповідають ПМК реальності. Розвиток цієї здатності тісно пов'язаний з формуванням *ПМК мислення*. Проте, як показує досвід, перебудувати мислення людини часто значно важче, ніж навчити її тим чи іншим лінгвістичним формам [507].

Першим кроком до формування ПМК мислення є оволодіння основами пізнавальної діяльності, що передбачає введення специфічних розумових операцій для її аналізу й є необхідною передумовою усвідомлення ціннісних основ та мотивів учасників комунікативного процесу, які формуються під впливом традицій, звичаїв та соціокультурних установок [508].

Для МФ, ПМК мислення має органічно поєднуватися із професійним мисленням, що характеризується створенням нового продукту, зокрема у педагогічній діяльності – нового способу пізнання особистості ЗО, створення нових діагностичних прийомів, нових методів навчання; у педагогічному

спілкуванні – вирішення нових комунікативних завдань, мобілізація взаємодії між учасниками освітнього процесу та формування нових способів спілкування у групі; в особистісній сфері – встановлення особистих шляхів професійного зростання та розробка плану самовдосконалення. Творче педагогічне мислення – це вищий пізнавальний процес пошуку, виявлення та вирішення педагогічної проблемності при професійній діяльності, що протікає на найвищому ієрархічно організованому рівні педагогічної діяльності [509].

Важливою складовою ПМК у МФ є *полілінгвальна свідомість*, що формується на основі розуміння світу як цілісної і нелінійної системи, значущості формування нового мислення, пов'язаного зі станом відкритості людини для постійного розвитку, готовності до перегляду своїх поглядів, зі здатністю до цілісного сприйняття і творчого осмислення явищ навколишнього світу [510]. Механізм формування полілінгвальної свідомості «веде до змін у системі власної мовної свідомості або мовної картини світу, яка до цього функціонувала в контексті лише однієї, рідної мови, тобто вивчення іноземної мови безпосередньо впливає на зміст свідомості суб'єкта» [511, с. 20; 512].

Цікавою є позиція зарубіжних авторів, які зазначають, що іншомовну свідомість у чистому вигляді сформувати у людини неможливо, та й недоцільно. Якщо знання іншої мови входять у смисловий контекст рідної мови, людина залишається по суті монолінгвальною, хоча і використовує для висловлювань одиниці двох мовних систем [513]. Вивчення іноземної мови впливає на свідомість суб'єкта, змінюючи мовну картину світу. Це стосується як мовної свідомості, так і загальної когнітивної картини світу особистості, тому що мова виступає не лише засобом комунікації, але і інструментом мислення та пізнання [514]. Формування культури мислення у МФ вимагає готовності до професійного самопроєктування, ґрунтуючись на полілінгвістичній компетенції змішаного типу, що є необхідною умовою для МФ [515], оскільки мовна картина світу як впорядкована система мовних

знаків, що відображає об'єктивну дійсність та містить інформацію про оточуючий світ, – світобачення через призму мови [516].

Загострення соціальних взаємовідносин у період глобалізації та епоху формування «планетарної» культури, культурного обміну та інтеграції країн у світове співтовариство веде, з одного боку, до прагнення кожної нації зберегти свою національну ідентичність, з іншого боку, до вирішення питання взаєморозуміння та співпраці різних народів, до підвищення ролі цих взаємовідносин міжкультурного спілкування. Тому, МФ повинен мати сформовану *міжкультурну компетентність*, яка формується через дружбу, навчання за кордоном, міжкультурний контакт через Інтернет, встановлення зв'язків між університетом і громадою, підтримку критичних роздумів студентів про міжкультурний досвід та культурну приналежність [517]. Важливо використовувати педагогічні підходи, такі як кооперативне навчання та навчання на основі проєктів, сприяти розвитку міжкультурної компетенції через різноманітні методи (рольові ігри, моделювання, аналіз текстів, фільмів, п'єс, етнографічні завдання), включати культурні аспекти у навчальну програму та впроваджувати шкільний підхід до оцінювання різноманітності та прав людини [518]. Формування міжкультурної компетентності в структурі ПМК особистості МФ ґрунтується на концептуалізації актуальних суспільних та професійних проблем, наявних у сучасному ПМК просторі професійної мовленнєвої компетентності, й розумінні соціокультурного сенсу його професійної діяльності [519], а концептуальним ядром інтеграції культуро-педагогічних знань є зашифровані у сфері освіти та мистецтва основні цінності й традиції національних культур [520]. Далі, необхідною умовою ефективною міжкультурної компетентності, крім володіння іноземною мовою, є наявність знань про культуру рідної країни та країни мови, що вивчається, прояв емпатії та толерантності, наявність культурної ідентичності, а також здатності до успішного міжкультурного діалогового спілкування [521].

Сукупність перерахованих вище умов, а також розвинене вміння здійснювати міжкультурне спілкування за рахунок суб'єктної позиції та включення особистості в соціальне середовище, що сприяє засвоєнню соціального та професійного досвіду та активному відтворенню системи норм, цінностей, соціальних зв'язків включено до поняття «міжкультурна компетентність», наявність якої веде до успішної професійної соціалізації людини у новому культурному середовищі [522]. Так, міжкультурна компетентність дозволяє МФ вийти за межі своєї культури і, не втрачаючи власної культурної ідентичності, виступати як медіатор культур [523], адже міжкультурна компетентність – це більше, ніж мета, що стає однією з найважливіших навичок для МФ [524].

Під *медіатором культур* розуміємо таку вторинну мовну особистість, яка, вивчаючи іноземну мову, осягає національно-специфічні особливості рідної та інших культур, а також їхню взаємодію [525]. У широкому розумінні, її описують як сукупність здібностей до між- і кроскультурного спілкування, що передбачає адекватну взаємодію з представниками інших культур через оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, і включає як «мовну картину світу» носіїв цієї мови, так і «глобальну (концептуальну) картину світу», що допомагає особистості усвідомити нову для неї соціальну реальність [526]. Відомо, що кожна мовна особистість характеризується обидвома картинами світу. Тому, для розвитку вторинної мовної особи й вдосконалення первинної доцільно використовувати таку технологію навчання, яка давала б можливість викладачеві ввести своїх студентів у процес пізнання концептуальної та мовної картин світу [527]. Звернення до когнітивних аспектів спрямовує освітній процес на оволодіння лінгвокультурологічними знаннями для формування духовно-світоглядної складової ПМК особистості і визначає його як безперервний процес пошуку та використання нової інформації для накопичення особистісних цінностей, з

подальшим перетворенням в систему особистісних смислів, що визначають життєву та професійну перспективу особистості МФ.

До основних етапів *процесу пізнання* можна віднести: спостереження нового, аналіз, виявлення протиріччя, постановка завдання, висування гіпотези, концептуалізація нового знання, його експериментальне використання з подальшою корекцією. Це і є шлях формування понять, описаний у працях учених [528 – 530], що є актуальним для нашого дослідження, оскільки процес пізнання й оволодіння мовою і культурою є складним, безперервним і тривалим. Першочерговим завданням в цьому процесі стає формування особистості, що прагне навчатися протягом життя, перетворюючи набуті знання у особистісні цінності і смисли [531].

Когнітивний компонент ПМК у МФ виявляється у соціальному та професійному аспектах: у *соціальному аспекті* – охоплює знання про культурні різноманітності, міжкультурну комунікацію, культурну толерантність, а також вміння будувати відносини в ПМК колективі, у *професійному* – важливе розуміння вікових, гендерних, національно-релігійних відмінностей МФ та вміння враховувати їх у педагогічній взаємодії. Також до компетенції входить психологічна експертиза педагогічного спілкування з урахуванням ПМК складу студентів. Викладач повинен мати знання про причини міжкультурних конфліктів і вміння їх ефективно діагностувати та вирішувати, мати розуміння світосприйняття та інтересів різних груп студентів за їхньою статтю, віком, етнічною та культурною приналежністю. Не обійтися без знання основ ПМВ і вміння організувати міжкультурну взаємодію здобувачів освіти [527]. Когнітивний компонент ПМК у МФ включає знання про культурні цінності, норми соціальної та особистісної взаємодії, паралінгвістичні засоби спілкування для розвитку умінь в умовах міжкультурної взаємодії та запобігання конфліктам. Розвиток цього компонента формує готовність МФ до міжкультурного спілкування через навчання комунікативним умінням та стратегіями роботи з інформацією.

Студенти вчитимуться сприймати та організовувати іншомовну інформацію, проводити аналіз та переробку даних, критично оцінювати з позицій міжкультурного діалогу.

Таким чином, ми визначаємо *когнітивний компонент* у структурі ПМК у МФ як: розвиненість пізнавальних процесів, необхідних для успішного функціонування в нових умовах (особливості уваги, сприйняття, пам'яті, мислення); вміння контролювати та аналізувати свою комунікативну діяльність у процесі міжкультурної взаємодії; здатність до усвідомленої комунікативної поведінки та вибору стратегій роботи з інформацією з урахуванням параметрів ситуації; відкритість до пізнання чужої культури та сприйняття психологічних, соціальних та міжкультурних відмінностей.

Розглянемо в структурі ПМК у МФ *аксіологічний компонент*, який дозволяє на основі співвіднесення об'єктивної реальності з поглядами, уявленнями, ідеалами особистості визначити систему цінностей, моральних та інших соціальних норм, принципів, установок та забезпечує їх функціонування у конкретних культурних умовах.

Аксіологічний компонент ПМК особистості розглядає ціннісні аспекти: орієнтація студентів на цінності своєї та іншомовної культури, формування ціннісних орієнтацій майбутнього спеціаліста для вирішення професійних завдань у міжкультурній взаємодії [532]; реалізується у здатності МФ змінюватися відповідно до змін і викликів суспільства із збереженням деякого стрижня, що містить цілісний світогляд і систему ціннісних орієнтацій, а у процесі присвоєння цінностей культур у МФ відбуваються якісні перетворення ціннісно-сміслового стрижня особистості.

Поняття «цінність» широко використовується у філософії, соціології, психології в різних аспектах для характеристики об'єктів і явищ, їхніх властивостей, що виступають ідеальними орієнтирами для особистості й суспільства [533 – 539]. У *філософії* під цінністю розуміють суб'єктивне або об'єктивне значення (позитивно чи негативно забарвлене), яке приписується



якій-небудь ідеї, предмету або явищу й визнається важливим, бажаним або цінним для людини чи суспільства [540, с. 274]. Виконуючи різні функції в суспільному житті, цінності виступають об'єктами соціальних процесів; є орієнтирами у реальній дійсності; визначають різні відношення до предметів і явищ навколишнього світу [535, с. 7].

У межах *соціологічного підходу* цінності означають значимість явищ і предметів реальної дійсності відповідно до потреб суспільства, соціальних груп і особистостей, включають моральні й естетичні імперативи, що вироблені людською культурою та є продуктами свідомості [540]. Оскільки джерелом індивідуальної активності людини є потреби, то соціальні цінності мають задовольнити індивідуальні, групові або суспільні потреби. Вони зумовлюють норми, де зафіксована значимість матеріальних і духовних об'єктів для існування культури, тому соціальні цінності створюють умови для реалізації особистістю своєї активності на нормативно-рольовому і індивідуально-значеннєвому рівнях [541]. Досліджуючи зв'язок цінностей і норм, соціологи вказують, що конкретна норма завжди відображає певну систему цінностей. Цінності виражають ідеали та сподівання людей, є важливим аспектом соціально-значущої діяльності; норми виступають механізмом реалізації цінностей і ідеалів на практиці, вирішуючи шляхи досягнення та втілення цінностей. Оскільки особистість орієнтується одночасно на норми і цінності у своїй поведінці та діяльності, вона функціонує в рамках *ціннісно-нормативної системи* як цілісний механізм [542], що покладено в основу вивчення психолого-педагогічних аспектів цінностей у багатьох працях [542 – 545].

У *психологічному* контексті: «Цінності – матеріально-предметні властивості явищ, психологічні характеристики людини, явища суспільного життя, що позначають позитивні й негативні значення для людини й суспільства» [545, с. 6], а в *особистісному* аспекті: «специфічні утворення в структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними зразками, орієнтирами

діяльності, особистості й суспільства [...] оскільки особистісні цінності складають внутрішній стрижень особистості, який можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію» [546, с. 143].

Поняття цінності є складовою поняття «ціннісна орієнтація», яку Н. Антонова визначає так: «Ціннісна орієнтація – система стійких відносин особистості до навколишнього світу й до себе у вигляді установок на ті або інші цінності матеріальної й духовної культури суспільства» [547, с. 4], тобто цінності пов'язані, по-перше, зі структурою особистості, а по-друге, зумовлюють змістовну сторону спрямованості особистості і визначають характер її ставлення до дійсності. Зазначимо, при ПМВ для МФ ціннісна орієнтація включає: а) когнітивний компонент, що розкриває соціальний досвід особистості, б) емоційний компонент, який виражає відношення до цінностей та визначає його зміст, і в) поведінковий компонент, що направляє дії особистості у конкретній ситуації.

Аксіологія як теорія цінностей у гуманістичній педагогіці центрує уявлення про людину як найвищу цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку. Концепція взаємозалежного світу є центральною, де гуманізація суспільства і формування загальнолюдських цінностей постають його змістом. Проблема виникає у способах забезпечення потреб суспільства у викладачах вищої школи, які є компетентними та ціннісно-орієнтованими, здатними до міжкультурної взаємодії в сучасному ПМК світі та усвідомлюють соціокультурний сенс своєї професійної діяльності. Таким чином, аксіологічна складова виховання ПМК у МФ стає надзвичайно важливою, спрямованою на осмислення життєвих та професійних проблем з ієрархії цінностей, визначення морально-естетичних та художніх цінностей, відкриття власного творчого потенціалу. Тому, для ефективного засвоєння системи культурних цінностей МФ необхідна організація освітнього процесу, що сприяє інкультурації, соціалізації, міжкультурній комунікації, самореалізації та розкриттю творчого потенціалу особистості в світі культури.

Рівень розвитку ПМК у МФ істотно впливає на *ціннісне самовизначення* філолога завдяки розгляду категорії «цінність» як міждисциплінарного поняття сучасної науки. Аксиологія як філософське вчення про цінності є методологічною основою дослідження проблем лінгвокультурологічної освіти. Під цінностями як системотворчим ядром культури розуміються духовні стрижні (за І. Бехом), що надають сенсу життя і допомагають оцінювати реальність. Услід за викладеним, цінності, що приймаються особистістю на смисловому рівні, збагачують її мислення через ідеальні замінники реальних предметів – знаки, символи та образи. Цей ідеальний світ образів спрямований на орієнтацію в житті, втілюючи історичний досвід та концентровано виражаючи сенс культури окремого народу та всього людства [591]. Досліджуючи аксіологічний компонент ПМК у МФ, ми опираємося на наукові розвідки вчених, які вивчали ціннісні орієнтації сучасної молоді [353; 545; 547; 549 – 551]. На підставі аналізу цих праць, зазначимо: ціннісне самовизначення МФ є процесом розвитку особистості студента, що відображає його сходження до загальноцивілізаційних, національних і особистісно-орієнтованих цінностей. Ця готовність включає в себе полілог культур, здатність свідомо обирати мету і цінності ПМК освіти, що призводить до якісних змін у ставленні особистості до ПМК і полілінгвального світу і власного Я.

Діалог між представниками різних культур можливий за умов існування деяких загальних норм, які є необхідними не тільки для самого процесу діалогу, а й для взаєморозуміння між його учасниками [552, с. 3963], тобто необхідний «майданчик узгодження» ціннісних та інших норм, мотивів, цілей тощо. При цьому слід пам'ятати, що цінності культури не тільки об'єднують, а й роз'єднують людей. Для цього необхідно знаходити можливі сфери взаємодії, у яких відсутні суперечливі цінності і, навпаки, визначити сфери культури, в яких учасники діалогу ще не готові йти шляхом узгодження [553]. Наприклад, услід за А. Брагиною, розвиток ПМК ціннісних

орієнтацій МФ можна умовно поділити на етапи, що послідовно змінюють один одного: 1) стадія етноцентризму, де формуються оцінні судження щодо вивчуваної культури; 2) стадія культурного самовизначення, яка охоплює суб'єктивне позиціонування власного «Я» в різноманітті культур; та 3) стадія полілогу культур, де МФ готові взаємодіяти з іншими культурами, розуміти соціокультурні відмінності, передбачати конфлікти та приймати відповідальність за усунення міжкультурних непорозумінь [554, с. 86-87].

Отже, одним із завдань ПМК освіти [555] є навчання МФ технологій реконструкції цінностей культурних спільнот, що беруть участь в діалозі, які не тільки об'єднують, а й роз'єднують, що впливає на спрямованість розвитку діалогу культур.

Феномен ПМК передбачає наявність універсальних загальнолюдських цінностей, які є інтерсоціальними. До таких цінностей відомі вчені, що розробляють питання аксіології, відносять такі цінності: життя і людину як найвищі цінності; любов, добро, спілкування, щастя, гідність, цінності пізнання, мистецтво, творчість, прекрасне в природі, свобода і права людини, національна самосвідомість, соціальна справедливість [556], які набувають особливого значення в умовах культурної дифузії та акультурації [557]. За Ю. Шайгородським, інтерсоціальні цінності – це загальнолюдські, соціально-політичні та моральні принципи, що отримали визнання більшістю світового населення. Ці ідеали включають у себе загальнонаціональні цілі та засоби для їх досягнення, а також глобальні проблеми, такі як збереження миру, безпека, свобода, права людини та соціальна справедливість [558]. Більш того, слід зважати, що під час обміну інформацією між людьми, які володіють різними мовами й цінностями, виникає динаміка взаємодії між їхніми первинними уявленнями про світ та культурою, що може призводити до корекції індивідуальної картини світу і переосмислення пріоритетних цінностей. Комуникант часто стає перед вибором прийняття чи відмови від конкретних цінностей, враховуючи власне світосприйняття [559]. У ПМВ важливо

сприяти розвитку гуманістичного підходу особистості та формуванню цілісних переконань і мотивів, які визначають уважне та гуманне спілкування з іншим світом і виявляються в ціннісних відносинах до цього іншого світу.

Підкреслимо, що аксіологічний компонент ПМВ для МФ включає ряд важливих аспектів: розвиток соціокультурної компетенції для орієнтації в різних культурах; навчання визначенню власної культури для інших; виклад технологій захисту від культурної дискримінації; виховання ПМК свідомості та почуття власної гідності, поваги до гідності інших; включення вирішення культурознавчих і аксіологічних завдань в освітній процес, з урахуванням інтелектуального потенціалу та освітнього рівня; формування потреби та здатності розуміти інші точки зору на соціальні питання, досягати згоди та співпрацювати в умовах різниці поглядів і переконань. Відповідно, аксіологічний компонент ПМК у МФ визначає його професійно-педагогічну культуру та включає сукупність професійно-педагогічних цінностей, які слугують орієнтирами у його професійній діяльності. Ці педагогічні цінності є продуктом спільної діяльності людства та педагогічного співтовариства та активно взаємодіють у педагогічному процесі. Глибше, професійно-особистісні якості МФ представляють соціально-психологічні фактори, що впливають на результат його професійної діяльності. Педагогічні цінності, які функціонують на рівні суспільства, є суспільно-педагогічними та уособлені в суспільній свідомості у формі педагогічної моралі, регламентують дії в межах суспільних норм. Також існують конкретні цінності, які визначають діяльність певної професійно-педагогічної групи, герметизуючи її дії згідно з концепціями, ідеями та нормами. Тому, цінності конкретного МФ представляють собою складну соціально-психологічну структуру, яка включає цілі та мотивації кожної особистості.

Поєднуючи сильні сторони різних досліджень, можна узагальнити, що індивідуально-особистісні педагогічні цінності у професійній діяльності включають: цінності утвердження ролі в соціальному та професійному

оточенні; цінності, що задовольняють потребу у спілкуванні та його розширенні; цінності, що орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності; цінності, що дозволяють здійснити самореалізацію; цінності, що задовольняють прагматичні потреби.

Присвоєння професійних цінностей МФ починається з моменту вибору та оволодіння педагогічною професією та продовжується протягом усієї професійної діяльності. Присвоєння *професійних цінностей* включає: усвідомлення належності до професійної спільноти, зміну ставлення як професіоналу, внутрішніх професійних ідеалів, критеріїв вибору професії, аналіз сильних і слабких сторін, та ін. *Гуманістичні цінності* включають унікальність та індивідуальність особистості, а також акцент на розвиток МФ та продуктивність у всіх сферах діяльності, тоді як *інтелектуальні цінності* охоплюють знання основ професії, вміння професійно мислити, пошук важливої інформації; *соціально значущими цінностями* є знання традицій, сімейні цінності, професійна корпоративність та інші, тоді як *естетичні цінності* виявляються через сприйняття краси та мистецтва. Прийняття гуманістичних цінностей в професійній діяльності формує в МФ якості, такі як любов до учасників діалогу, прийняття різниці, чуйність, емпатія та інші. Володіння професійно-моральними цінностями, такими як відповідальність, свобода, милосердя, чесність та інші, сприяє високому рівню виконання професійних обов'язків МФ.

Сформованість педагогічних цінностей у майбутній професійній діяльності допоможе МФ дотримуватися правил життя у ПМК суспільстві: розуміння й погодження з рівністю та індивідуальністю кожного, уникнення етноцентризму, виявлення шанобливості та теплоти до осіб будь-якої національності, повага до їхніх особливостей та традицій. Професійні цінності визначають життя та діяльність МФ, включаючи загальнолюдські інтерсоціальні цінності. Добро, краса, справедливість, рівність і честь є основою регулювання їхньої професійної діяльності з урахуванням вибору.

Знання цих цінностей (толерантність, солідарність, взаєморозуміння, справедливість та повага до прав людини) допомагає МФ успішно взаємодіяти з різними національностями на основі міжкультурного спілкування. Також на передній план виступають знання, відповідальність, духовний і моральний потенціал, позитивне ставлення до перекладацької діяльності, яка є теж цінністю і створює ціннісний продукт.

Отже, зазначені групи педагогічних цінностей формують аксіологічну модель, що діє як цілісний комплекс. У ПМК освітньому просторі ключовим системоутворювальним чинником є особистісно орієнтоване виховання МФ, забезпечуючи емоційну та інтелектуальну атмосферу в аудиторії, сприяючи формуванню професійного «Я» кожного. Аксіологічне багатство МФ визначає ефективність залучення студентів до етнічної, загальнонаціональної та світової культури для формування готовності та вміння адаптуватися в ПМК середовищі. Активізація аксіологічного компонента ПМК спрямована на залучення МФ до світу духовних цінностей, формування їхньої когнітивної та емоційної готовності та здатності до самостійного їх засвоєння, розуміння культурних смислів професійної діяльності, освоєння міжособистісної та професійної міжкультурної комунікації, розвитку позитивного спілкування.

ПМК особистість визначається нами як особистість, яка сприймає себе як суб'єкт полілогу культур з активно проявленою життєвою позицією, володіє розвиненим почуттям емпатії і толерантності, відзначається емоційною стійкістю, здатна до продуктивної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття суспільства. Тому, однією зі структурних складових ПМК є *соціокультурна толерантність*, яка розглядається як визнання рівноцінності та рівноправності всіх етнічних і соціальних груп [560], що створюють одне суспільство, і в той же час усвідомлення своєї етнічної приналежності, здатність вступати в міжкультурний діалог з людьми інших етнічних культур.

Сприйняття культурної різноманітності й відмінностей призводить до визнання необхідності рівноправного діалогу, метою якого є забезпечення міжкультурної комунікації представників різних національних культур, ухвалення принципів толерантності, тобто толерантність – це розуміння культур світу у їх різноманітті і способах прояву людської індивідуальності [561 – 567].

У змісті ПМК толерантність проявляється в тому, що різні культурні групи, які проживають в одному суспільстві, не повинні перешкоджати один одному, їм не обов'язково вступати у взаємодію і знаходити спільну мову для створення єдиного соціуму [566]. А. Гусейнов розкриває педагогічну сутність толерантності так: «... толерантність розуміється як здатність людини або групи співіснувати з іншими людьми (спільнотами), яким притаманні інший менталітет, спосіб життя. Ця здатність формується у кожної людини як істоти соціальної, у кожної спільності, що незмінно стикається з іншими спільнотами...» [568, з 44]. Як перелічено вище, інші науковці розуміють толерантність як відповідальний вибір людини «ціннісного толерантного ставлення до життя», а не як незаперечне правило або готовий до миттєвого використання рецепт; виділяють в толерантності таку сутнісну характеристику як терпимість, розширення власного досвіду, як критичний діалог, що дозволяє поважати чужу позицію, а іноді змінювати свою в результаті критичного діалогу; у межах етнопсихології толерантність як явище соціальної перцепції розуміється як відкрите позитивне сприйняття і повага до культурних відмінностей, поглядів та цінностей інших етнічних груп при збереженні позитивного сприйняття своєї власної; з погляду акмеології, толерантність – це етична вершина, пік, оптимум, досконалість людського суспільства, а з позиції онтології, розглядається як збіг функціональних характеристик, що взаємодіють у межах необхідності реалізації своїх життєвих інтересів людини у соціумі [569]. За О. Дубасенюк і професійно-педагогічними характеристиками педагога [570, с. 27],



толерантність МФ – це вміння співчувати, співпереживати, виявляти доброзичливість та сприяти розвитку індивідуальності в процесі освіти, а також вміння створювати ситуації особистісного вибору, довіри, успіху та творчості для себе і майбутніх студентів, залучати їх до різних видів професійної діяльності у формах, що відповідають віковим та соціальним особливостям.

Отже, толерантність є готовність сприймати інших та їхню культуру як унікальну, уникати конфліктів через розуміння інших точок зору, що в умовах ПМК вимагає від МФ формування толерантної свідомості та вміння взаємодіяти з представниками інших культур. Толерантність базується на повазі, розумінні, шанобливості, тактовності та інших етикетних принципах. Вона універсальна, але її розуміння може відрізнитися залежно від культурного контексту. Толерантність визначається як ключовий принцип етикету, що поєднує і гармонійно впроваджує всі інші його принципи. Принциповою попередньою умовою встановлення саме такого спілкування є бажання, намагання зрозуміти співрозмовника, не образити його, залишити сприятливе враження тощо. Переживаючи почуття співрозмовника через різні емоційні прояви, МФ показують наскільки розуміють співрозмовника, причому продуктивність спілкування залежить не лише від фактичної інформації, а й від установок, почуттів, емоційних проявів. Такий тип спілкування та розуміння партнера зі спілкування називається *емпатією*, вивченню якої присвячено багато праць [571 – 580].

Емпатія – це здатність відчувати і розуміти емоції й переживання інших, проявляючи співчуття і повагу до їхнього стану. Термін було введено на початку 20 ст. за аналогією з «симпатія» (грец. *Συμπάθεια* ‘співчуття’) — почуття, викликане уявленням про страждання, яке відчувається ближнім, іноді просто схильність до будь-кого, на противагу почуттю антипатії [581], хоча треба бути досить обережними при використанні термінів-запозичень [582].

За І. Бондаренко, емпатія проявляється у трьох основних формах: *когнітивній* – здатність співвідносити своє і чуже, усвідомлювати, що поєднує і поділяє людей; *експресивній* – здатність розуміти подібність та відмінність емоцій та намірів; *соціальної* – здатність розуміти подібність і відмінність у нормах соціальної поведінки [572].

Для дослідження ПМК у МФ важливо зазначити, що емпатійні якості людини залежать від її уявлень про інших та розуміння самої себе, яке формується через аналогії та ідентифікацію [583], а в міжкультурній комунікації емпатія полягає в спробі відтворити переживання інших та здатність поставити себе на їхнє місце. Механізм емпатії передбачає перенесення елементів внутрішнього світу іншого на свій власний, що виявляється у співпереживанні та згоді з мотивами та емоціями іншої людини, тому в міжкультурній комунікації важливо мати емпатичне ставлення до партнера, розглядаючи його в межах його культури та розуміючи його погляди та спосіб мислення. Психологічно емпатія базується на уявленні, що люди в однакових обставинах переживають подібні почуття, що сприяє зрозумінню різних точок зору та культурних явищ. Значить, при вихованні ПМК у МФ емпатійний тип комунікації, спрямований на розуміння проблем культурних відмінностей та пошук шляхів порозуміння, у моменті й в майбутньому підвищує ймовірність їхнього повного взаєморозуміння з партнерами та сприяє взаємній вигоді від спілкування.

Таким чином, аксіологічний компонент ПМК у МФ є ціннісно-нормативною основою особистості, що зумовлює специфіку прояву інших компонентів; визнання цінності культурної самобутності та індивідуальної неповторності людини; унікальності та рівноцінності різних культур та субкультур; культурний плюралізм та толерантне ставлення до культурної самобутності особистості; інтерес до представників інших культур та спрямованість на конструктивну взаємодію з ними; бажання попередити і

подолати міжкультурні протиріччя, що виникають, відсутність негативних стереотипів у сприйнятті інших культур.

Аксіологічний компонент ПМК включає ціннісне ставлення до людини як носія культурної самобутності; сприйняття ПМК професійного оточення для взаємозбагачення особистісного культурного досвіду; інтерес до особливостей світосприйняття представників інших культур та аналіз їхніх почуттів та відносин; прагнення досягти ефективної співпраці з колегами та представниками іншої культури; потреба у спілкуванні з «іншими» та надання дієвої допомоги тим, хто її потребує у проблемних ситуаціях.

До аксіологічного компоненту ПМК у МФ ми включаємо інтерсоціальні цінності, соціокультурну толерантність та емпатію по відношенню до представників інших культур.

Черговою важливою складовою ПМК у МФ визначаємо *комунікативну*. Якщо культура є комунікаційною за природою, виражається у спілкуванні між людьми і виступає формою міжособистісної взаємодії, то спілкування постає важливою передумовою для формування особистості, розвитку її свідомості та самосвідомості: «Внутрішній світ особистості формується в процесі й завдяки різним видам спілкування», а «особистісне спілкування виступає як субстанціональна форма існування й прояву внутрішнього світу особистості, внутрішній світ – це і є інтеріоризована форма особистісного спілкування» [584, с. 132].

У працях науковців [584 – 587] знаходимо думку про те, що особистість інтегрується в культуру, освоюючи духовні цінності через активне задоволення потреби в спілкуванні. Комунікативна взаємодія є ключовим елементом цього процесу, що дозволяє об'єднати соціальні спільноти у єдине ціле. З комунікативної перспективи культури, розглядаючи білінгвальну культуру як складову загальної культури, можна обґрунтовано виділити комунікативну домінанту як структурний елемент.

Проблеми комунікації, спілкування, мовної діяльності досліджуються в роботах сучасних науковців у наступних напрямках: комунікативна культура як компонент педагогічної [242; 249 – 251], культура педагогічного спілкування [245; 256], культура професійного спілкування [252 – 255]. Всі ці поняття вивчають різні змістовні сторони комунікативної культури, проте, механізм реалізації комунікацій розкривається по-різному. Розглянемо, як співвідносяться між собою поняття комунікація й спілкування.

Комунікація (від лат. *communicatio* ‘повідомлення, передача’; лат. *communico* ‘роблю загальним’) – універсальне поняття, що використовується в різних аспектах життєдіяльності. Аналіз літератури показує, що багато авторів ототожнюють поняття «спілкування» і «комунікація». Наприклад, в працях російських дослідників визначено зміст спілкування у широкому значенні, тобто спілкування або комунікація – це активний процес (для обміну інформацією, ідеями та емоціями) встановлення і наміру збереження прямого або опосередкованого контакту між людьми, так чи інакше пов’язаних між собою у психологічному відношенні (О. Леонтьєв); коли комунікація – це акт спілкування, зв’язок між двома й більш індивідами, заснована на *взаєморозумінні*; повідомлення інформації однією особою іншому або ряду осіб [588].

У якості однієї з характеристик спілкування визначають процес передачі й приймання інформації в контексті культури [589]; взаємодію між суспільними суб’єктами, такими як особистості та групи, що полягає у взаємному обміні діяльністю, інформацією, вміннями та навичками, досвідом, у передачі результатів своєї праці, й визначається ключовою умовою формування й розвитку як суспільства, так і особистості [590]. Таке визначення спілкування представляється найбільш оптимальним, тому що відбиває основний зміст спілкування: передача інформації, взаємодія, пізнання людьми один одного.

Розглянемо процес комунікації в діяльності МФ як викладача ЗВО. Спілкування в освітньому процесі виявляється в трьох аспектах: вирішенні навчальних завдань, соціально-психологічному забезпеченні виховання та організації взаємодії між викладачами і студентами. Цей процес характеризується ініціативою та керівництвом викладача, об'єднуючи методи взаємодії та розвиваючи обмін інформацією, вплив на навчальний процес та організацію стосунків в освітньому середовищі [591], але при вихованні ПМК у МФ важливим фокусом постає діалог і полілог культур, рівність і партнерство при комунікації, тому відповідальність за освітній процес розділяється між викладачем і ЗО [592; 593].

Основною метою ЗВО є формування особистості фахівця, і саме на цей напрямок повинне бути спрямоване спілкування викладачів і студентів. Педагогічне спілкування у ЗВО має базуватися на взаємодії сторін, де соціально-психологічний аспект надає особливої емоційної ефективності взаємовідносинам у вищій школі. Свідоме партнерство у діяльності студентів сприяє залученню до самостійної роботи, розвиває інтерес до професії та формує професійну спрямованість особистості [594].

Основні вимоги до відносин «викладач-студент», «студент-студент» можна сформулювати так: взаємодія елементів співпраці й обміну інформації у процесі організації виховання є важливою складовою для створення сприятливого навчального середовища, розвитку спіритуальної єдності (англ. *team spirit*) і колективної роботи (англ. *teamwork*); тоді формування професійної спільноти серед освітян постає необхідною умовою (англ. *necessity*), а стратегічний напрямок – уникнення авторитарного підходу у вихованні й орієнтація на дорослу особистість з розвиненою самосвідомістю; причому використання професійного інтересу студентів як чинника управління вихованням та навчанням відтак постає основою педагогічної та виховної роботи [595]. Такий стиль формується під впливом двох важливих чинників: пізнавальним інтересом до навчальних дисциплін, що вивчаються;

прагненням перетворити галузь наукового пошуку на практику педагогічного впливу, педагогічного почуття; посилене поєднання наукової та педагогічної діяльності є основним у соціально-психологічній структурі педагогічного спілкування у вищій школі.

Оптимальний стиль спілкування виражається у захопленні викладача та студентів спільною творчою діяльністю, відображає специфіку формування особистості спеціаліста у вищій школі та інтегрує соціально-етичні установки педагога і навички професійно-педагогічного спілкування. Надійна система взаємин на рівні вищої школи є ключовим фактором для успішного процесу виховання та навчання [596]. Також у контексті дослідження ПМК у МФ важливим для нас є визначення комунікації і спілкування з позиції комунікативної лінгвістики. Так, словник термінів міжкультурної комунікації визначає комунікацію (лат. *communicatio* ‘робити спільним’) як один із модусів існування явищ мови (поряд з мовою і мовленням); смисловий та ідеально-змістовий аспекти соціальної взаємодії, спілкування; складова спілкування поряд з перцепцією та інтеракцією; складний, символічний, особистісний, трансакційний, часто неусвідомлюваний процес обміну знаками, під час якого транслюється певна інформація зовнішнього або внутрішнього характеру, а також демонструються статусні ролі, в яких перебувають учасники спілкування стосовно один одного [597, с. 81]. Комунікація в контексті діалогу культур є «...зіткнення двох позицій, що народжує щось нове – нові знання, думки, почуття, нову інтенцію...» [33].

Далі, у словнику визначення міжкультурної комунікації у вузькому значенні слова подається як процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіотнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні. Міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники у випадках прямого контакту

використовують мовний код і стратегії спілкування, які відрізняються від тих, котрими вони користуються у спілкуванні всередині однієї культури. Одним із найважливіших її чинників є усвідомлення взаємної «культурної чужинності» її учасників [597, с. 89].

У науковому аспекті поняття «міжкультурна комунікація» багатогранне: (кроскультурна, міжетнічна) комунікація. Уперше в своїй роботі «Культура та комунікація. Модель аналізу» Г. Трейгер та Е. Хол визначили її як ідеальну мету, до якої повинна прагнути людина у своєму бажанні ефективніше адаптуватися до навколишнього світу [598].

За визначенням «міжкультурна комунікація є сукупність різноманітних форм відносин та спілкування між індивідами та групами, що належать до різних культур». У ПМК освіті міжкультурна комунікація як діалог культур – багатовимірне явище, що представляє в даний час інтерес філософів, лінгвістів, психологів, лінгводидактів і методистів. У її змісті простежується взаємодія: а) мови, що відбиває культуру народу; б) культури, що передає своєрідність суспільно-історичних умов; в) особистості, що формується на вході практичної діяльності [599]. За визначенням М. Галицької, міжкультурна комунікація є діалогом культур і способом загальнолюдського спілкування, який охоплює обмін інформацією та культурними цінностями в контексті міжетнічної комунікації [600].

Виходячи з теоретичного аналізу мовної особистості, услід за Е. Боринштейном, ми включаємо в комунікативний компонент ПМК у МФ лінгвокультурологічну і міжкультурну складові як сукупність знань, умінь і навичок вербальних і невербальних засобів, необхідних для розуміння іншої мови і культури та появи власної програми мовної поведінки МФ, що є адекватною для певної ситуації спілкування [601; 602].

Так, міжкультурна складова у змісті комунікативного компонента ПМК особистості займає чільне місце. Зростання академічної мобільності серед студентської молоді створює потребу в широкій міжнародній співпраці, що

підкреслює важливість розвитку ПМК як необхідної умови соціалізації особистості й потужно сприяє інтеграції особистості в сучасну систему соціокультурних відносин і підвищенню її конкурентоздатності на ринку праці [603]. Тому, метою іншомовної освіти стає формування такої білінгвальної особистості, для якої друга мова є настільки важливою для ефективного спілкування в реальних життєвих ситуаціях життя, як і рідна. На основі досліджень з міжкультурної комунікації [604; 173] ми включаємо в міжкультурну складову: знання про природу культурних універсалій в різних культурах; механізми взаємодії культури і мови; уміння кроскультурного аналізу явищ; комунікативні вміння здійснювати мовну діяльність у відповідності до культурних норм носіїв, ознайомлення інокультурних співрозмовників з цінностями рідної культури.

Соціокультурна компетентність у спілкуванні розглядається як сукупність особистісних, когнітивних, емоційних і поведінкових особливостей, що забезпечують здатність людини встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми [605 – 607], оскільки в процесі спілкування людина вступає в міжособистісну взаємодію з іншими, виробляючи єдину стратегію сприйняття й розуміння іншої людини.

*Соціальна складова* міжкультурної комунікації полягає в такому: участь у міжкультурному спілкуванні (стихійному та організованому), у культурному обміні; припинення фактів нетерпимості до культурних особливостей, проявів ксенофобії, шовінізму; відстоювання ідей рівності та гідності всіх культур, права кожного народу та кожної культурної спільноти утверджувати та зберігати свою культурну самобутність, сприяння забезпеченню її поваги.

*Професійно-педагогічна складова* комунікації полягає в участі в обміні педагогічним досвідом з колегами, які мають різний досвід роботи, дотримуються різних педагогічних концепцій, реалізують різні методики та технології навчання та виховання; організація конструктивних взаємин, співпраці учасниками освітнього процесу з урахуванням їхньої національної,



вікової, гендерної, статусної, професійної приналежності, урахуванням і використанням культурного досвіду та культурної самобутності ЗО при конструюванні змісту освіти; забезпечення ефективних (зацікавлених та доброзичливих) відносин у ПМК колективі; здійснення ПМВ.

Таким чином, сформованість комунікативного компонента у ПМК особистості передбачає вміння взаємодіяти мовно з врахуванням культурних норм, розуміння різниці в інтересах і цінностях, вирішення конфліктів, готовність приймати «іншого» як рівноправного. Ці якості обумовлюють успішну комунікативну взаємодію на міжособистісному та міжкультурному рівнях у різних культурних ситуаціях [608].

Ще одним важливим компонентом у структурі ПМК у МФ є *саморегулятивний*. Цінним у формуванні ПМКМО є налаштування МФ не лише на практичний аспект в оволодінні іноземними мовами, у придбанні ними навичок та умінь, які необхідні для опанування спеціальністю філолога; головним є мотивування вивчати мову як засіб вдосконалення особистості, підвищення загальної, комунікативної культури. Визначальна роль в цьому відводиться самій людині, її активній роботі над собою, її можливостям самовиховання, саморозвитку і саморегуляції.

Саморегуляція особистості викликає значний і жвавий інтерес у психологічній науці, яка накопичила значний обсяг знань під час вивчення цієї проблеми. «Саморегуляція» у контексті міждисциплінарного підходу (від лат. *regulare* 'упорядковувати, налагоджувати') визначається як спроможність живих систем різних рівнів організації та складності до доцільного керування власними процесами і функціями з метою забезпечення оптимального стану та адаптації до змін у середовищі [609; 610]. Як один з універсальних принципів існування організму на різних рівнях його функціонування, суть психічної саморегуляції полягає у здатності особистості свідомо контролювати свої думки, почуття, уявлення, мотивацію та поведінку з метою досягнення певних цілей, адаптації до змін у середовищі та забезпечення

психологічного благополуччя, що включає управління емоціями, стресом, уміння регулювати увагу, мотивацію, інші когнітивні процеси та поведінкові реакції відповідно до потреб, цілей та значень особистості. Дійсно, вивчення особистісної саморегуляції як процесу, за допомогою якого особистість управляє своїми думками, емоціями, мотивацією та поведінкою з метою досягнення певних цілей та адаптації до змін у середовищі, відкриває розуміння цієї активності як такої, що спрямована на відновлення енергії організму та підвищення працездатності [611].

Як описують дослідники, поняття саморегуляції ввів у науковий обіг П. Жане, вважаючи його найвищим критерієм розвитку особистості і визначаючи процесом опосередкування соціальних норм і цінностей, як систему внутрішніх вимог, що перетворюють людину на активний суб'єкт. У подальшому А. Адлер пов'язував процеси саморегуляції з механізмами розвитку комплексу неповноцінності, в основі якого лежить переживання людиною стану «бути краще інших», «бути не такою, як інші», що суперечить сформованим моральним нормам і цінностям [612].

В. Франкл у концепції логотерапії спеціально виділяє смислову регуляцію поведінки, розуміючи під цим пошук і прийняття того чи іншого смислу життя, яким повинна бути сповнена будь-яка життєва подія [613], а Л. Виготський пов'язував саморегуляцію зі специфічно людським способом діяльності, з оволодінням власною поведінкою [585]; С. Рубінштейн зв'язував найвищий рівень саморегуляції з появою світоглядних почуттів, які розглядалися ним як усвідомлені ціннісні орієнтації [614], а у концепції О. Леонтьєва саморегуляція в контексті розгляду «особистісних смислів» розуміється як особлива діяльність, «внутрішня робота», чи «внутрішній рух душевних сил», спрямованих на зв'язування систем особистісних смислів [528, с. 232]. Подальшу конкретизацію ідей зазначених учених зустрічаємо в концепції смислових утворень особистості [611; 616; 617].

Смислові утворення у цій концепції визначаються як цілісна динамічна система, що відображає взаємини усередині груп мотивів, зумовлюючи відповідне ставлення до світу, вони з'являються і змінюються в діяльності, виконуючи роль регуляції. Теоретичні питання процесу саморегуляції досліджуються багатьма науковцями [616 – 620].

Особливість способу саморегуляції, за І. Коном, полягає не просто у забезпеченні адаптації людини до життя, а сприяє виробленню необхідної життєвої орієнтації, включаючи почуття своєї онтологічної приналежності як цілісності [621]; Г. Олпорт визнає систему цінностей ключовим аспектом в саморегуляції, яка представляє собою своєрідну життєву філософію, узагальнюючи та систематизуючи досвід, надаючи смисл життєдіяльності людини, причому когнітивна складова саморегуляції, визначена К. Левіном як «тимчасова перспектива» та «надситуативна і вольова поведінка», виявляється як процес внутрішньої діяльності, що тісно пов'язаний з рефлексією, або міркуванням та самопізнанням. Соціальна психологія трактує рефлексію як усвідомлення індивідом того, чи сприймається він партнером по спілкуванню [622]; при ПМВ у цілісному освітньому процесі педагогічна наука під рефлексією розуміє самоаналіз педагогічної діяльності та її результатів [623].

Саморегулятивний компонент у структурі ПМК у МФ пов'язаний, перш за все, з аналізом ними набутих знань, компетентностей, що виражається у рефлексивному ставленні до них та пов'язується з категорією «відношення», як компонента свідомості особистості у дослідженні структур свідомості й поведінки людини. Сутність особистості – це індивідуальна система суб'єктивно-оцінних, свідомо обраних відношень людини до дійсності; в особливостях цих відношень особистість проявляється, і завдяки цим відношенням вона формується [624].

Отже, рефлексія, яка є необхідною умовою пізнання та засвоєння знань, у ПМК перетворюється на форму духовної рефлексії лінгвокультурологічних та психолого-педагогічних знань через їх інтерпретацію. Інтерпретація

полягає у зосередженні свідомості на внутрішньому світі МФ з метою розуміння та переосмислення іншої думки у власному контексті [625]. Освоєння культури включає в себе освоєння критичного, рефлексивного ставлення до власної діяльності у формах цієї культури. Рефлексію характеризують як осмислення і переосмислення культурно-детермінованих та індивідуально-переживаних змістів свідомості у процесі розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій [626]. Таким чином, рефлексія виступає як засіб актуалізації особистісно-значущих мотивів діяльності МФ, а саморегулятивний компонент в структурі ПМК у МФ пов'язаний із професійним розвитком особистості та розкриває механізм становлення МФ як професіонала, враховуючи його діяльнісний, рефлексивний та творчий процес.

У підсумку зазначимо, що в процесі рефлексії і педагог, і МФ має можливість актуалізувати уявлення про себе та світ на основі нового досвіду: рефлексія викликає осмислення та переосмислення компонентів професійно-педагогічної культури МФ і педагога, таких як система професійно-ціннісних орієнтацій, технологічні вимоги до вирішення професійних завдань та особистісні установки, що впливають на реалізацію творчих здібностей; рефлексія перетворює саму себе внаслідок ініційованих нею змін, що призводять до актуалізації аксіологічних, технологічних та особистісних підстав для здійснення рефлексії; рефлексія актуалізує основи для творчої самореалізації особистості, впливає на культуротворчу діяльність, вносячи зміни у зміст трансляції цієї культури. Погоджуючись з думками О. Радзівської, К. Шарікової-Дегтяр, становлення ПМКМО МФ відбувається в процесі активної, творчої діяльності освоєння явищ загальної професійної і духовної культури у всьому їхньому різноманітті: соціокультурних знань, загальнолюдських цінностей, норм, ідеалів, культурних моделей, концептуальних картин світу тощо.

Культура реалізує функцію розвитку особистості, якщо активізує та спонукає до діяльності. Діяльність особистості виступає механізмом, що перетворює зовнішні впливи у розвивальні зміни та новотвори. Особистість, оволодіваючи культурою та відкриваючи її у собі, переживає пробудження нових розумових і духовних сил. Культура, у цьому випадку, стає «світом» особистості, дозволяючи їй пізнавати себе та розвиватися як Людина Культури (Г. Шевченко). У контексті дослідження виховання ПМК у МФ цей феномен розглядається через значення рефлексії в освітньому процесі ЗВО.

Щодо професійної діяльності, *педагогічна рефлексія* для МФ полягає в усвідомленні власного педагогічного досвіду та формуванні критеріїв, які визначають ефективність та успішність професійної діяльності з погляду суб'єктності та освітнього потенціалу у розвитку особистості ЗО. Рефлексія дозволяє педагогам усвідомлювати та вирішувати труднощі та проблеми у своїй діяльності. Рефлексія в освітній діяльності педагога або педагогічного колективу дозволяє усвідомлено систематизувати соціальний запит до освіти та значущі для них теоретичні концепції, досвід роботи, актуальні запити ЗО. Це включає визначення цілей та завдань, планування та конструювання освітнього процесу. Рефлексія взаємодіє зі ЗО, створюючи адекватний зворотний зв'язок, аналізуючи їхні інтереси та запити. Крім того, вона сприяє вихованню у МФ вмінь рефлексувати різні аспекти своєї діяльності та ефективно оцінювати її. Рефлексія також є ключовим чинником самовдосконалення та розвитку педагога, сприяє адаптації до змін у професійній діяльності та допомагає розв'язувати педагогічні труднощі та проблеми.

*Рефлексивна компетентність* МФ розуміємо як готовність і здатність зробити професійну проблему предметом свого свідомого аналізу, здатність перевести проблему в завдання діяльності, діяльності професійної, мотивованої та свідомо вибудовуваної. Рефлексивна компетентність дуже індивідуальна, тому що виходить на індивідуальні смисли кожного,

розвивається зсередини через аналіз та проєктування тієї ситуації, яку він проживає та рефлексивно перетворює, з виходом у дослідницьку позицію.

Рефлексія, перш за все, це звернення (відображення) до свого минулого досвіду, усунення від нього, усвідомлення та використання його зміни своєї осмисленої діяльності. *Рефлексивна компетентність* – це професійна якість особистості МФ, що дозволяє найефективніше та адекватно здійснювати процеси навчання та виховання через вихід у рефлексію, що сприяє творчому підходу до професійної діяльності, спрямовує процес професійного самовдосконалення, професійного та особистісного зростання.

Підводячи підсумок вищесказаному, ми визначаємо *саморегулятивний компонент* ПМК особистості як здатність і готовність особистості до активної саморефлексивної діяльності по засвоєнню, осмисленню, інтерпретації й створенню соціокультурного досвіду.

Саморегулятивний компонент у структурі ПМК пов'язаний з процесами осмислення, усвідомлення, а отже, формування особистісного ціннісного ставлення до мовних знань й культури в цілому, а також до власної діяльності, тобто пов'язаний з процесами рефлексії та самооцінки. Він проявляється як здатність і готовність особистості до активної саморефлексивної та творчої професійної діяльності та створенню соціокультурного досвіду.

Саморегулятивний компонент ПМК у МФ містить також аналітичні та оціночно-інформаційні вміння аналізувати власну професійну діяльність (самокритичність, самоконтроль, самооцінка), вносити відповідні зміни у взаємодії з представниками різних етнічних груп; толерантне ставлення до представників іншої культури; вміння співвідносити культурні події у рідній та культурі, що досліджується, уміння інтерпретувати документ або явище іншої культури. Отже, на підставі взаємовпливу рефлексії та компонентів професійно-педагогічної культури, визначаємо рефлексивний компонент ПМК як такий, що відповідає за адаптацію професійно-педагогічної культури

МФ до актуальних умов, забезпечує його реалізацію у професійній діяльності через осмислення та переосмислення змісту компонентів здобутого досвіду.

*Культуротворчий компонент* у структурі ПМК у МФ є її важливою складовою, який тісно пов'язаний з категоріями «естетичний» та «естетичне виховання» як цілеспрямованого, систематичного процесу розвитку людини, що включає освоєння культури країни досліджуваної мови, характерних для неї систем цінностей; розвиток навичок сприйняття та розуміння прекрасного в мистецтві цієї країни, виховання естетичних поглядів, почуттів, смаку, потреб у створенні прекрасного, а також розвиток дбайливого та відповідального ставлення до культури; відкритість до діалогу культур та наявність необхідних умінь для здійснення компетентного міжкультурного спілкування, у тому числі в процесі вивчення іноземної мови, знайомства з цінностями мистецтва своєї та іншої культур.

Значення естетичного виховання у розвитку творчих якостей особистості є безсумнівним. Сучасні дослідження чітко підтверджують, що ключовим показником цілісного розвитку особистості є її творчий потенціал і ініціативність. Розширення художньої освіти, розвиток естетичного смаку, уяви, а також прагнення до досягнення високого рівня естетики у спілкуванні та формування творчих потреб є ключовими аспектами естетичного виховання студентів. Естетична культура МФ визначає його професійну майстерність, і, отже, реалізація цього культурно-духовного аспекту є важливою для нашого дослідження.

Філософський енциклопедичний словник визначає естетичну культуру як «здатність і вміння відчувати свій емоційно-чуттєвий зв'язок зі світом, змістовно переживати і ціннісно висловлювати повноту і різноманіття цих відносин» [10, с.401]. У педагогічній літературі є різні визначення понять «естетичне виховання», «естетична культура». Так, наприклад, естетичне виховання – це цілеспрямоване формування у людині його естетичного ставлення до дійсності, а в монографії «Естетичний світ педагога» А. Федь

зазначає, що естетичне виховання – це процес формування та розвитку естетичної емоційно-чуттєвої та ціннісної свідомості особистості та відповідної їй діяльності під впливом мистецтва та різноманітних естетичних об'єктів та явищ реальності [627, с. 327]; інші визначають естетичну культуру особистості як комплекс її здібностей сприймати, відчувати і трансформувати природу, суспільне життя та саму себе у відповідності до принципів краси, що відкриває шлях найповнішого гармонійного розкриття всіх сутнісних сил людини [628, с. 18]; як єдність естетичних знань, переконань, почуттів, навичок та норм діяльності та поведінки [629, с. 225].

До критеріїв естетичної вихованості Г. Шевченко відносить сформованість естетичного ідеалу, художнього смаку, здатність відчувати естетичні почуття та переживання, естетичне судження, естетичне ставлення до дійсності [630].

Останні роки поступово формується обґрунтована система наукових поглядів, що характеризують різні аспекти естетичної культури як специфічної частини духовної культури, у якій втілюються процес і конкретно-історичні результати художнього освоєння світу за законами досконалості і краси [627–635; 497].

Художня освіта, включення МФ у світову культуру та мистецтво, є необхідними умовами для формування цілісної особистості. Головною метою естетичного виховання є розвиток творчої індивідуальності, яка діє відповідно до принципів краси. Важливо зазначити, що насичення оточення естетичними елементами само по собі не є ознакою культурно-духовного розвитку особистості без відповідної естетичної активності [632]. Специфіку естетичного відношення в теорії естетики складають аспекти, що стосуються як змістовної сутності цих відношень, характеру їх розгортання, так і механізму їх здійснення, визначають саму їхню специфічність. Це, по-перше,



цілісність, комплексність, всебічний характер естетичного відношення, і, по-друге, суб'єктивний характер естетичного відношення (ставлення) [636 – 638].

Естетична культура виявляється у двох основних аспектах, що переважають у культурології, – *культури суспільства і культури особистості*. Культура суспільства охоплює всі естетичні цінності у природі й створені людиною; культура особистості включає лише естетичні уподобання, інтереси, смак людини, спосіб сприйняття нею навколишнього середовища.

Теоретичний аналіз основних положень естетичної проблематики дозволяє здійснити спеціальне дослідження в напрямку естетичного функціонування мови через *естетичну (поетичну) функцію*, що реалізується переважно у художній творчості, під час ознайомлення з художніх творів.

Емоційна функція мови, також відома як естетична чи емотивна, виявляється у висловленні особистого ставлення та почуттів мовця до змісту повідомлення та його учасників. Ця функція реалізується через використання зменшувальних суфіксів, інтонації тощо, і найбільше виражена в художньому тексті. У контексті виховання ПМК у МФ ми не тільки розвиваємо мовну особистість, але й формуємо естетично розвинену, гармонійну людину. Це включає в себе внутрішній «культурний стрижень», що дозволяє вільно спілкуватися з прекрасним та брати активну участь у його створенні. Естетично розвинена особистість володіє розвиненим естетичним смаком, гнучкістю мислення та готовністю до міжкультурного діалогу. Завдяки естетичному вихованню формується здатність до естетичного сприйняття та переживання, розвивається естетичний смак та уявлення про ідеал, гармонізуються всі духовні здібності людини через моральне виховання, де краса є своєрідним медіатором людських взаємин. Естетична культура суспільства є необхідною складовою його духовної культури, в якій втілюються процес і результати художнього освоєння світу відповідно до законів досконалості і краси [634].

Естетична культура включає елементи, такі як естетична свідомість, естетичне відношення і естетична діяльність, утворюючи взаємозалежну єдність. З точки зору ціннісного змісту, естетична культура включає комплекс художніх цінностей, основними з яких є цінності мистецтва, такі як література, музика, театр, живопис тощо [630 – 632]. У своїй діяльності МФ, який діє за законами краси, розкриває прекрасне в різних аспектах суспільного життя і природи. Для естетичного сприйняття навколишнього світу важливо, щоб симетрія, гармонія, ритм, колір і краса природних явищ були усвідомлені як прекрасне і виступали як краса людських вчинків [630].

Поняття «естетична культура МФ» включає естетичну освіченість, вихованість, розвиненість і підготовленість, охоплює систему естетичних знань, емоційно-чуттєву структуру особистості, розвиток естетичних потреб, почуттів, смаків і ідеалів у МФ, а також методичні вміння та навички. Поняття «естетична грамотність» розглядається як синонім «естетичної освіченості», означаючи наявність знань у галузі естетики [634; 635]. У процесі естетичної творчості розвивається мова, стаючи важливим суспільним явищем. Людина, створюючи слова, фрази та вирази, намагається висловлювати свої думки у привабливій формі.

Наукові погляди на багатогранність «естетичного», у красі людської мови теж, має багатовікову історію, яка постійно розвивається і збагачується. Теоретичний аналіз соціально-філософських поглядів на походження і функціонування мови в історичному аспекті свідчить про закономірний характер і постійне зростання її культурно-естетичної ролі в суспільстві, наявності естетичних властивостей, що характеризують мову – краси, досконалості, поетичності, ритмічності, стрункості, милозвучності, гармонійності [281; 639].

Дисципліни лінгвокультурологічного змісту у професійній підготовці МФ мають унікальні можливості для естетичного виховання через використання художньо-естетичних рис мови та особливостей навчальних

текстів (наукових, спеціальних, художніх, психолого-педагогічних). Естетичний компонент присутній в навчальному матеріалі, особливо в країнознавчому аспекті вивчення мови, який включає історичні та географічні відомості, природу, архітектурні пам'ятки, традиції, культуру та побут країни мови, що вивчається. Естетичний вимір розглядається і в контексті ознайомлення з образотворчим, драматичним мистецтвом, музикою та художньою літературою.

Аналіз соціально-філософських поглядів на *естетичну роль мови в процесі спілкування* показує, що мова є не лише показником культури народів, а й активним засобом розвитку самої культури і процесом культурно-естетичного формування людини [640].

Суспільний прогрес не лише збагачує культуру мови, а й вдосконалює її на всіх рівнях. Розвиток ритму і гармонії, розширення та ускладнення мовних форм стають неодмінною частиною цього процесу. Під час вивчення іноземних мов викладачі можуть впливати на формування художньої культури МФ. За допомогою знань, цінностей, уподобань та ідеалів МФ можуть покращити рівень естетики поведінки, спрямованої на взаємодію культур. Також може підсилитися повага до точок зору співрозмовника та розвиватися толерантне ставлення до партнера. Крім того, заняття можуть сприяти розвитку творчих здібностей МФ, таких як творча ініціатива, уява та здатність подолати стереотипи. Такий підхід не лише навчає мови, а й допомагає МФ бачити та розуміти красу у всіх аспектах життя, виявляти її моральний, естетичний та соціальний зміст [641; 642; 15].

Художньо-естетична творчість виявляється через мовно-символічні форми, що є необхідними для сприйняття, розуміння, зберігання та поширення її процесів та результатів, тобто, внутрішній зв'язок між естетичною культурою та мовою є неодмінною складовою цього процесу. Культурно-історична діяльність людей невіддільна від формування мовної культури. Літературна мова відображає риси соціокультурного процесу, характерні для

загальнокультурного та художнього розвитку різних народів і соціальних спільнот. Таким чином, естетична функція є важливою в суспільстві [640]; мова і естетична культура суспільства та особистості взаємодіють через внутрішні і закономірні зв'язки. Соціально-філософська модель цього взаємозв'язку визначає систему взаємодії об'єктивних властивостей мови та зовнішніх форм мовного спілкування, що проявляється на різних рівнях: логічному, фонетичному, семантичному, феноменологічному і герменевтичному, а у процесі вивчення іноземної мови розглядаються окремі питання естетики мови: взаємодія пізнавальної і естетичної функції мови [643], метафоризація естетичного концепту врода у лінгводидактичному аспекті [644], засоби естетичної виразності мови та їх вплив на учнів загальноосвітніх шкіл [645]. Аналіз наукових доробків [646–648] дозволяє зробити висновок, що мова як універсальний засіб спілкування впливає на людину та є актуальною проблемою в умовах глобалізації та розмаїття культур. Вивчення мовно-естетичного виховання ПМК у МФ розглядає два аспекти: гносеологічний, який досліджує єдність мови та мислення, і естетичний, який визначає естетичний потенціал іноземної мови як важливу якість педагога. Вивчення іноземної мови дозволяє розкривати культуру народу, вивчати його моральні та духовні цінності, сприяючи діалогу культур і вихованню естетичної культури [647].

Мовно-естетичний компонент ПМК включає в себе знання іноземної мови та естетичну культуру суспільства і особистості. На *логічному рівні*, краса та досконалість мови визначаються правильністю вживання понять, точністю висловлення думок і дотриманням правил умовиводів. Здатність до естетичного мислення виявляється в формально-логічному мисленні, яке впливає на логічні аспекти мови. На *фонетичному рівні*, краса і милозвучність мови залежать від норм конкретної мови, правильної вимови, мелодійного звучання та вміння виражати почуття інтонацією. Мовно-естетичний аспект визначається не лише логічним мисленням, а й фонетичною виразністю,

темпом мови та емоційною передачею інтонацією. Таким чином, на обох рівнях взаємодії мовно-естетичного компонента в ПМК розглядаються аспекти досконалості мови, відображення емоцій, правильності виразності та сприйнятливості до естетичних аспектів мовного вираження [640].

Мова поєднує художні та естетичні елементи. Художні засоби мови включають всі мистецькі прийоми, які митець використовує при творенні літературних творів. Естетичний потенціал мови є потужним і різноманітним, визначаючи естетичну цінність людського спілкування. Живе мовлення та письмовий текст, що приваблюють естетично, надають спілкуванню гармонійний вигляд. Запроваджуючи елементи прекрасного у мовну комунікацію, такі як епітети, порівняння та фразеологізми, МФ сприймають красу мови в залежності від свого рівня культури, освіти, виховання та соціальної належності [641; 643].

Реалізація естетичної функції мови відбувається через художньо-естетичні методи втілення культурно-художнього змісту мовних структур в свідомості і поведінці МФ з метою формування у них розвинених естетичних потреб і смаків, ідеалів і поглядів, принципів і норм діяльності за законами краси. Естетичними якостями (особливостями) мови є сукупність таких мовних утворень, які, викликають у людини переживання прекрасного, піднесеного, гармонійного. Структура естетичних засобів включає *граматичні* (емоційні суфікси, вигуки), *фонетичні* мовні засоби (гучність звуку, висоту тону, характер вимови слів, інтонацію і ритм словосполучень). Ці естетичні засоби вираження властиві всім природним мовам. В одних мовах більш виражені фонетичні засоби, наприклад, у французькій або італійській мовах, в інших (німецькій) – граматичні, лексичні та інші одиниці. Естетичні якості, що є спільні для всіх природних людських мов, незважаючи на відмінність їх національні форми, мають особливу виразність, на відміну від інших мовних явищ. Найвиразнішими є художні засоби літературної мови, що досліджуються стилістикою. Інтонація, так само як ритм і мелодія, гармонія

звуків і словосполучень, суворе впорядкованість морфологічних і граматичних форм, належить до тих естетичних особливостей змістовної форми мови, в яких знаходиться своє вираження естетичний принцип міри як єдності якісних та кількісних змін, що є основою людини. Отже, естетичне у мові – це єдність естетичного змісту слова, гармонійної і емоційно-виразної форми мови. У ПМК освіти естетичне виховання є системою цілеспрямованого, систематичного розвитку особистості МФ, що включає освоєння культури країни мови, що вивчаються, характерних для неї норм і системи цінностей; розвиток сприйняття та розуміння прекрасного у мистецтві цієї країни, розвиток естетичних поглядів, почуттів, смаків, потреб у створенні прекрасного, а також розвиток дбайливого та відповідального ставлення до культури, відкритість до діалогу культур та набуття навичок компетентного здійснення міжкультурного спілкування.

Реалізація культуротворчого компоненту ПМК у МФ можлива за умов створення естетичного культурно-виховного простору ЗВО, що є каталізатором розвитку культурно-естетичних потреб та інтересів ЗО та використання оптимальних форм, методів і засобів з урахуванням специфічних умов і завдань навчально-виховної діяльності. Це дозволяє ефективно впливати на формування загальної та естетичної культури МФ на основі мовних комунікацій.

У процесі виховання ПМК у МФ необхідно максимально враховувати й відтворювати особливості *духовної культури людини*, що займає перше місце в ієрархії цінностей як національної, так і іншої культури. Г. Шевченко розглядає духовність як специфічну властивість людини, внутрішню енергетичну силу особистості, а також як проблему оволодіння смисложиттєвими цінностями, цілями та смислами. Як вважає Г. Шевченко, духовність потрібно розглядати як «цінність і як невід'ємну ознаку людини», «стрижень життя», «творчість за законами краси і красу вчинку» [630], використовувати властивість духовності інтегрувати енергію, екологію і красу

людського Духу [630, с. 11]. Отже, доповнюючи дослідження В. Дьоміної та О. Сороки ПМК компонентом, *культуротворчу складову* в структурі ПМК у МФ визначаємо як індивідуальний художньо-естетичний досвід, зумовлений естетичним ставленням особистості до навколишнього середовища, людей, мови, що характеризується наявністю художніх потреб у мистецтві і сформований переважно під його безпосереднім впливом.

Таким чином, результати аналізу сутності та складових структури ПМК дозволяють визначити поняття «полі- й мультикультурність МФ», виокремити її компоненти та їхню змістовну наповненість. ПМК у МФ ми визначаємо як інтеграційне особистісне утворення, що є компонентом загальної та професійно-педагогічної культури і характеризується поєднанням: лінгвокультурологічних знань, ПМК свідомості як когнітивний компонент; системи загальнолюдських (інтерсоціальних) цінностей, соціокультурної толерантності та емоційної саморегуляції (аксіологічний компонент); сформованою міжкультурною комунікативною компетенцією, що реалізується в професійно орієнтованих ситуаціях спілкування (комунікативний компонент); розвиненими рефлексивними здібностями та саморегуляцією особистості (саморегулятивний компонент); здатністю до художньо-естетичної оцінки творів мистецтв як національної, так і зарубіжної культури (культуротворчий компонент).

ПМВ передбачає формування мовних компетенцій та усвідомлення особистістю загальнокультурних та філософських процесів розвитку цивілізації, що визначає умови «формування нового ПМК мислення», яке охоплює духовність, моральність і розуміння цінностей власного та іншого життя. Цілісність людини визначається її культурним кодом, який формується у процесі прилучення до культури та включає потреби, здібності і уміння: чим вища духовність, тим вищий рівень ПМК у МФ.

### **2.3. Полі- й мультикультурний розвиток майбутніх філологів: критерії, показники, рівні**

На ПМК розвиток особистості впливають сукупність цінностей, норм і ідеалів, які привласнені й використовуються людиною в процесі її активної життєдіяльності й у взаємодії з іншими. Така сукупність містить у собі цінності загальноцивілізаційної (планетарної) культури; культури соціального буття, нормативної поведінки й соціальної взаємодії, предметної діяльності, побуту, релігійну, фізичну, моральну, психологічну, правову, професійну, культуру тощо [649]. За Г. Шевченко, обґрунтування критеріїв ПМК у психолого-педагогічному аспекті вимагає визначення культурно-духовного розвитку особистості як духовного самовизначення, самотворення, самореалізації, до яких органічно входять особливі «поштовхи душі», які не стосуються знань – думки, переконання, духовні потреби, естетичні почуття, ціннісні орієнтації. Культура визначає умови реалізації культурно-творчого потенціалу особистості і суспільства. Вона є формою виявлення самотності народу, основою духовного здоров'я нації і гуманістичним критерієм розвитку, й разом із системою знань формує гуманістичний світогляд, що становить культурно-духовну основу особистості [355, с. 9].

Культурний розвиток – це постійний процес, який передбачає набуття соціально-культурного досвіду для включення людини в систему громадських відносин, що включає норми, цінності, традиції, правила та соціальні якості особистості, які дозволяють їй комфортно та ефективно існувати в світі інших людей [650]. Це вимагає від МФ толерантної свідомості та соціальних навичок, таких як повага до різних образів життя та думок, здатність приймати інші точки зору і спілкуватися з різноманітністю думок та цінностей.

Виклики сучасного суспільства постійно ставлять перед кожним завдання самовизначення, самопізнання, вироблення своєї активної життєвої позиції, морального вибору. Відомі психологи радянських часів виділяють три



сфери, в яких має здійснюватися становлення особистості, її соціокультурний розвиток: діяльність, комунікація, самосвідомість, де, у свою чергу, відбуваються три важливих процеси: орієнтація в системі зв'язків у кожному виді діяльності та між її різними видами; центрування навколо головної думки, зосередження уваги і підпорядкування цьому виду діяльності всіх інших; освоєння відповідних ролей і осмислення їхньої значимості для самореалізації [614; 358; 529]. Так відбувається процес розширення можливостей особистості МФ як суб'єкта діяльності, яка формується в процесі соціалізації [651], що пов'язано з розвитком самосвідомості, концепцією «Я» та образом «Я» у свідомості МФ, оскільки шляхом діяльності, спілкування та самопізнання, особистість МФ оволодіває системою соціальних відносин та здобуває соціальний досвід.

Для нашого дослідження також важливі положення про цілісність особистості та багатогранності особистісних надбань у процесі набуття МФ соціального досвіду. Вивчаючи іноземні мови та взаємодіючи з іншими культурами, особистість виробляє різнобічні характеристики і якості, що сприяють ефективній комунікації та успішній життєдіяльності.

Соціокультурний розвиток МФ розглядається як системні зміни в їхніх структурах, які відбуваються під впливом культурного формування. Цей розвиток характеризується безперервністю та нерівномірністю процесів. Неперервність виявляється у постійних змінах та збереженні соціального досвіду, що визначає соціальний ріст людини, а нерівномірність відображає взаємодію *типізації* та *індивідуалізації*. Перша виявляється у використанні готових форм соціального досвіду та формуванні типових якостей, друга — в індивідуальному підході до власного досвіду та усвідомленні соціальних знань. Основоположність цього процесу зумовлює розвиток у МФ соціально-ціннісних якостей, спрямованих на орієнтацію в різних ситуаціях та досягнення позитивної самореалізації на основі соціального досвіду [138].

При ПМВ у ЗВО, МФ здобувають соціальний досвід через взаємодію з найближчим оточенням. Проте для ефективного формування цього досвіду необхідна активна роль кураторів та наставників (англ. *mentor*, англ. *supervisor*), які спрямовують процес трансляції культурних взаємовідносин у суспільстві. Перехід загальнолюдського досвіду від попередніх поколінь до МФ відбувається через спільну діяльність і визначає їхні переконання, духовні цінності та характер. Розглядаючи культуру як особистісну і діяльнісну характеристику людини, ми визначаємо поняття «загальнокультурна характеристика особистості» з поняттям «культурний рівень» – показник розвитку сутнісних сил, досягнутих соціальним суб'єктом.

Термін «культурний рівень», введений приблизно на початку 70-х років ХХ століття, визначає процес розвитку суб'єктів культури, порівнюючи їхній стан із загальноновизнаною моделлю для конкретного історичного етапу. Л. Коган обґрунтував його використання, показавши, що «культурний рівень» є результатом культурної діяльності людини. За його концепцією, культурний рівень визначається ступенем розвитку сутнісних сил суб'єкта через культурну діяльність, а підвищення культурного рівня розглядається як розвиток творчого прагнення та самореалізації особистості в сфері культури. Культурний рівень вимірюється інтенсивністю діяльності з освоєння та створення культурних цінностей, але сам факт участі не є достатнім критерієм ефективності [652]. Він характеризує активне ставлення МФ до духовної культури, мотивацію, наявність естетичних смаків та показники морального розвитку. Зі свого боку, додаємо, що високий культурний рівень МФ не лише про особистісне зростання, а й про розвиток і зміцнення держави.

Культурна діяльність є діяльністю особливого роду, передбачає розвиток і постійне збагачення творчого потенціалу особистості, який в найяскравішій формі характеризує ступінь привласнення людиною її людської суті [653], чому сприяє «культурний рівень», який у філософському визначенні

постає як міра використання і реалізації суб'єктом культури свободи суспільства на конкретному етапі його розвитку [654].

Дещо інше трактування культурного рівня запропонував І. Андрейко, визначаючи рівень культурного розвитку того або іншого суспільного суб'єкта за ступенем його інтелектуального, політичного, ідейно-світоглядного, естетичного, правового, етичного розвитку; культурних цінностей; за станом культури праці, поведінки, побуту, взаємного спілкування; наявності власної думки в питаннях культури; відповідності культурного рівня особистості культурному багатству суспільства [655, с. 15]; М. Юрій дає характеристику культурного рівня за показниками, серед яких, зокрема, присутні рівень освіти, наявність потреб у пізнанні світу культури, участь у створенні та поширеності культурних цінностей, наявність установок на розширення культурного кругозору, здатності оцінювати ті чи інші артефакти [656].

Серед характеристик культурного розвитку науковці виділяють духовний, психологічний, економічний, дослідницький та інші рівні культурного розвитку [657], пов'язуючи це з умовами та чинниками розвитку суспільства (соціально-економічними, соціально-політичними, духовними, психологічними тощо). Як зазначає М. Кравець, високий культурний рівень людини залежить від інтенсивності її діяльності у засвоєнні та участі в створенні культурних цінностей, а сама участь у культурній діяльності не є достатнім критерієм її ефективності, оскільки передбачає постійне збагачення творчого потенціалу та прагнення до самовдосконалення [658].

Сучасне тлумачення культурного рівня визначається більшістю вітчизняних вчених як мірою оволодіння соціальним суб'єктом культурною спадщиною своєї нації і всього людства. Єдиного показника культурного рівня особистості не існує, лише синтез суб'єктивних та об'єктивних показників визначає рівень розвитку культури особистості [656–662; 12]; суб'єктивні показники культурного рівня особистості включають такі аспекти: наявність потреби долучатися до світу культури; установка на постійне розширення

кругозору та освоєння знань у різних галузях; здатність оцінювати культурні артефакти та користуватися естетичними критеріями; розвиток навичок для естетичного сприйняття; науковий світогляд; художньо-естетичні цінності; естетичний смак; наявність естетичних аспектів у трудовій діяльності [662].

У своєму дослідженні визначаємо поняття ПМК розвитку МФ, що містять їхні культурні, педагогічні, психологічні, особистісні надбання. Під *ПМК розвитком МФ* розуміємо процес професійно-особистісного становлення суб'єкта педагогічної діяльності в контексті розвитку ціннісних орієнтацій і адаптації індивіда до соціально-освітнього ПМК середовища, що дозволяє формувати гуманістичний світогляд, планетарне мислення, здатність до міжкультурної комунікативної взаємодії, креативної діяльності й культуротворчості.

Для оцінюванні рівнів ПМК розвитку МФ необхідно визначити його критерії і показники. Так, формулювання повних критеріїв, умов, показників та принципів для оцінювання рівнів сформованості ПМК визначається за допомогою експертного підходу, де набір повинен бути бездоганим і зрозумілим для його джерел (теоретичні, емпіричні, результати проектування, експериментів). Коли експерти вважають перелік достатнім, необхідно їх узагальнити та визначити найбільш значущі елементи [663].

Для визначення рівня ПМК розвитку у МФ як інтегрованої якості особистості ми керувалися одним з математичних методів, який можна широко використовувати як у педагогіці, так і в психології і філософії. Це структурно-системний аналіз, що застосовується для якісної (опису) і кількісної характеристики явищ духовного життя. Структурно-системний метод є інструментом, за допомогою якого здійснюється вибір певних ознак духовного життя людини та їхній вимір [664 – 666].

У зв'язку з різноманіттям наукових підходів до визначення поняття «полі- й мультикультурність», що були розглянуті нами в попередніх параграфах, питання про критерії ПМК розвитку МФ є найскладнішим і

дискусійним у теорії і практиці. Так, у сучасних наукових дослідженнях критерій розуміється як засіб, ознака, на підставі якого проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [666].

У довідковій літературі поняття «критерій» тлумачиться як: «мірило оцінювання, судження», підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось [667]; «ознака, на підставі якої дається оцінка будь-якого явища; ознака, узята за основу класифікації» [668, с. 163].

Відомі учені-дидактики розробили вимоги до виділення та обґрунтування критеріїв. Зокрема, М. Скаткін визначає [669]: а) критерій повинен бути адекватний до явища, яке він вимірює, тобто у ньому повинна чітко відтворюватися природа явища, вимірюватися динаміка зміни, що виражається критерієм властивості; б) критерій повинен мати чітко визначене визначення або опис, і коли його застосовують до різних явищ, які підпадають під нього, він повинен призводити до однакових якісних оцінок або результатів для подібних ситуацій; в) критерій повинен бути узагальненим, тобто допускати найпростіші способи вимірювання з використанням універсальних і нескладних методик, опитувальників, тестів.

Загальна схема вивчення емпіричного об'єкту в педагогічному дослідженні в контексті його вимірювання може бути зображена у вигляді структурно-логічної послідовності етапів: емпіричний об'єкт (сторона педагогічної реальності, педагогічне явище, властивість суб'єкта) → істотні ознаки → показники виражених ознак → числа як значення показників → змістовна педагогічна інтерпретація [670, с. 217].

Таким чином, критерії ПМК розвитку МФ визначаються нами, виходячи з розуміння ПМК як системного явища, виокремлюючи її структурні та функціональні компоненти; загального розуміння культури у триєдиному прояві – стану, процесу і результату творчого опанування особистістю інтерсоціальних цінностей, при якому вона стає суб'єктом культури.

Для виявлення ПМК розвитку МФ важливим є визначити психологічні, соціальні та фізіологічні особливості їхнього віку. За О. Ковалем, серед характеристик МФ можна виділити такі: а) загальні розумові здібності загалом вже сформовані, але продовжують удосконалюватися, провідною діяльністю вважається навчально-професійна та особливо виділяються ціннісні орієнтації; б) головним новоутворенням є готовність до особистісного та життєвого самовизначення; 3) формується нова мотиваційна сфера особистості, де чільне місце займають соціальні мотиви, і навіть нові пізнавальні мотиви, пов'язані з творчістю, що проявляється у застосуванні великої кількості творчих завдань у процесі навчальної діяльності; г) пізнавальні процеси ЗО поступово ускладнюються, МФ більш схильні до узагальнення, порівняння, аналізу, що дуже допомагає при вирішенні проблемних питань, а також сприяє ефективному виконанню завдань лінгвокультурологічної спрямованості; г) стабілізується контроль за проявами емоцій, формується здатність до самооцінки, рефлексії, у зв'язку з чим доцільними стають комунікативні завдання, спрямовані на досягнення високого рівня естетики спілкування; д) здатність до співпереживання, емпатії освоєння інших ролей, рефлексія та саморефлексія [671].

Врахування цих особливостей дозволяє здійснити порівневу оцінку ПМК розвитку МФ і пов'язати його з технологією ПМВ.

ПМК розвиток зумовлює ПМК вихованість у МФ та є однією з ключових компетенцій людини нової формації, яка живе у культурно-інтегрованому світовому просторі майбутнього. Під такими компетенціями розуміємо достатнє володіння МФ іноземною мовою як соціальним кодом, загальне розуміння визначальних характеристик культур світу, проникнення в сутність їхніх подібностей та відмінностей, у тому числі через мову, знання та емпатичне сприйняття картин світу, різноманітних за свої багатством, усвідомлення цінності та неповторності кожної лінгвокультурної спільності.

Отже, критеріальні ознаки ПМК у МФ як значущі характеристики на основі структурних компонентів ПМК особистості МФ нами визначено так: *когнітивна, ціннісна, комунікативна, саморегулятивна та дільнісно-творча*. Вони відображають змістовну сутність ключових характеристик особистості МФ, відповідають компонентам ПМК у цілісному освітньому процесі ЗВО.

Розробляючи критерії ПМК особистості МФ, вирішувалося завдання більш змістовного описання показників цього феномену розвитку особистості. У свою чергу, кожен критерій може бути представлений показниками, в якості яких виступають знання і вміння, соціально-значущі та професійно-педагогічні якості та здібності особистості МФ.

Сукупність критеріальних ознак складає: сформованість лінгвокультурологічних знань; розвинена полілінгвальна мовна свідомість; система інтерсоціальних цінностей; наявність толерантності по відношенню до представників іншої культури та емоційної саморегуляції; сформованість міжкультурної комунікативної компетенції; здатність рефлексії та саморегуляції; сформованість естетичних почуттів на основі знань художніх традицій свого народу та досягнень світової культури; вмотивованість на постійну самоосвіту, культурний, професійний та особистий розвиток МФ.

Сукупність структурних і функціональних компонентів розкриває зміст і специфіку процесу виховання ПМК у МФ, а на основі змісту та структури ПМК, розкритих у параграфі 2.2, стало можливим виділення до кожного з них критеріїв, якісних показників, основних функцій та проявів у особистісних якостях МФ. Отже, «полі- й мультикультурність особистості МФ» визначаємо як *інтеграційне особистісне утворення, що є компонентом загальної та професійно-педагогічної культури, яке характеризується гармонійним сполученням сформованості таких складових, як: системи лінгвокультурологічних знань; полілінгвальної мовної свідомості, інтерсоціальних цінностей; толерантності по відношенню до представників іншої культури та емоційної саморегуляції; міжкультурної комунікативної*

компетенції; професійно-комунікативних умінь виховання ПМК і полілінгвальності МФ, що реалізуються в професійній та культуротворчій діяльності філолога.

Звідси визначимо компоненти, критерії і показники ПМК у МФ.

*Когнітивний* компонент у структурі ПМК визначає сформований світогляд МФ, їхню полілінгвальну мовну свідомість та характеризує наявність лінгвокультурологічних знань, необхідних для професійної комунікації та міжкультурного діалогу, а отже: знання про сучасні тенденції розвитку ПМК світу, процеси глобалізації, культуру як соціальний феномен, культурне різноманіття сучасного ПМК світу; усвідомлення власної багатокультурної приналежності; знання особливостей різних культурних груп, їхніх норм і традицій міжособистісної взаємодії. *Критерієм* когнітивного компонента ПМК у МФ є *світоглядно-пізнавальний* з відповідними показниками: система лінгвокультурологічних знань; міжкультурна компетентність; рівень володіння рідною та іноземними мовами.

*Аксіологічний* компонент у структурі ПМК у МФ характеризує ціннісні орієнтації, емоційну сферу, наявність духовно-моральних якостей МФ: емпатія, толерантність, емоційна стійкість, гуманістична спрямованість особистості, здатність до позитивної взаємодії з представниками різних культурних груп, вміння вирішувати конфліктні ситуації. *Критерієм* аксіологічного компонента ПМК у МФ є *емоційно-ціннісний* з відповідними показниками: система ціннісних орієнтацій; толерантність як повага до цінностей іншої людини / культури й відповідне їх прийняття; готовність до діалогу й кооперації; емоційна саморегуляція в процесі міжкультурної комунікації.

*Комунікативний* компонент у структурі ПМК у МФ характеризує здатність МФ до міжкультурної взаємодії, наявність комунікативних умінь та позитивних стійких мотивів до спілкування декількома мовами, ціннісного ставлення до мов і культур носіїв мов і до своєї рідної мови і культури.



*Критерієм* комунікативного компонента ПМК у МФ є *мотиваційно-комунікативний* з відповідними *показниками*: позитивна мотивація до ПМК розвитку; здатність до міжкультурного спілкування; уміння обирати стиль мовної поведінки в полілінгвальному середовищі, комунікативна компетентність.

*Саморегулятивний компонент* у структурі ПМК особистості МФ зумовлює рефлексивне ставлення МФ до набутих у процесі вивчення мови і культури знань (лінгвокультурологічних, професійних) і пов'язаний, перш за все, з особистісним ПМК, полілінгвальним і професійним саморозвитком особистості. *Критерієм* саморегулятивного компонента ПМК у МФ є *діяльнісно-рефлексивний* з відповідними *показниками*: здатність до використання технологій ПМК виховання; здатність до професійної та особистої рефлексії, прагнення до самоосвіти, прагнення до професійного мовленнєвого та ПМК саморозвитку.

*Культуротворчий компонент* у структурі ПМК МФ характеризує лінгвокультурологічний аспект художньо-естетичної культури філолога, розкриває механізм естетичного впливу мови на культурно-духовний розвиток МФ. У процесі культуротворчості особистість духовно розвивається, зокрема через словотворчість, завдяки милозвучним за формою і глибокими за змістом словами та виразами, що у свою чергу виховує естетичні почуття, художній смак, ціннісне ставлення до творів мистецтв різних культур.

*Критерієм* культуротворчого компонента ПМК у МФ є *мовно-естетичний* з відповідними *показниками*: сформованість естетичних почуттів та визначення зацікавленості до знайомства з вітчизняною та світовою культурами; художньо-естетична толерантність; здатність аналізувати художні тексти з метою ідентифікації художньо-естетичних цінностей, оцінити художньо-естетичну красу й визначити значимість літературних творів іншомовної природи в міжкультурній комунікації; культурно-духовний розвиток особистості МФ.

Механізмом переходу якісних показників в кількісні в нашому дослідженні є рівні ПМК розвитку МФ у процесі іншомовної освіти.

Відповідно до теорії рівневого підходу (за С. Рубінштейном, П. Гальперіним) і як їх використовують у дослідженнях О. Ящук і В. Дьоміна, вдосконалення системного цілого є послідовність ступенів розвитку, пов'язаних один з одним таким чином, що один є запереченням іншого [768; 766]. Відповідно, у нашому дослідженні ми виділяємо три рівні ПМК розвитку МФ – *початковий, достатній і креативний* (творчий), підкреслюючи, що кожен рівень включає специфічну характеристику, яка визначається на основі показників виділених нами критеріїв.

На основі розроблених діагностичних методик визначено *рівні ПМК розвитку (ПМК вихованості)* у МФ: креативний, середній та репродуктивний.

*Креативний рівень*, чи творчий, ПМК розвитку (вихованості) особистості МФ передбачає сформованість усіх п'яти компонентів ПМК у їх взаємозв'язку: сформовану систему лінгвокультурологічних знань; розвинену міжкультурну компетентність МФ, високий рівень володіння рідною та іноземними мовами; сформовану систему ціннісних орієнтацій на рівні інтерцінностей, високий прояв толерантності як повага до цінностей іншої людини / культури й відповідне їх прийняття; постійна готовність до діалогу й кооперації; сформовану емоційну саморегуляцію в процесі міжкультурної комунікації; наявність позитивної мотивації до ПМК розвитку; здатність до між- і кроскультурного спілкування; уміння обирати стиль мовної поведінки в полілінгвальному ПМК середовищі й високо розвинена комунікативна компетентність; сформовані уміння використовувати технології ПМВ; здатність до професійної та особистої рефлексії; постійне прагнення до самоосвіти, професійного мовленнєвого та ПМК саморозвитку; розвиненість естетичних почуттів та визначення зацікавленості до знайомства з вітчизняною та світовою культурами, художньо-естетична толерантність; наявність умінь аналізувати художні тексти й ідентифікувати художньо-

естетичні цінності, оцінити художньо-естетичну красу й визначити значимість літературних творів іншомовної природи в міжкультурній комунікації.

*Достатній рівень* ПМК розвитку (вихованості) характеризує особистість, яка володіє на достатньому рівні лінгвокультурологічними знаннями; на основі розвиненої міжкультурної компетентності має достатній рівень володіння рідною та іноземними мовами, необхідними для міжкультурного спілкування; доречно уміє обирати стиль мовної поведінки в полілінгвальному середовищі; в цілому сформована система ціннісних орієнтацій на основі загальнолюдських (інтерсоціальних) цінностей; прояв толерантності як поваги до цінностей іншої людини / культури й відповідне їх прийняття; середній рівень прояву емпатії як готовність до діалогу й кооперації; наявність стійкої мотивації до ПМК розвитку; уміння використовувати технології ПМВ у подальшій професії філолога сформовані на достатньому рівні; наявна здатність до професійної та особистої рефлексії, прагнення до самоосвіти, до професійного мовленнєвого та ПМК саморозвитку; розвиненість естетичних почуттів та художньо-естетичного смаку щодо аналізу та оцінювання значимості літературних творів вітчизняної та світової культури.

*Початковий рівень* ПМК розвитку (вихованості) у МФ характеризує особистість, яка володіє певним обсягом лінгвокультурологічних знань, проте не використовує їх у міжкультурних комунікаціях; міжкультурна компетентність поступово починає формуватися; рівень володіння рідною та іноземними мовами є недостатнім для якісного міжкультурного спілкування; не сформовані уміння обирати стиль мовної поведінки в полілінгвальному і ПМК середовищі; система ціннісних орієнтацій не сформована, знаходиться на початковому рівні толерантності як повага до цінностей іншої людини / культури й відповідне їх прийняття; спостерігається відсутність або низький рівень емпатії як готовність до діалогу й кооперації; мотиви до ПМК розвитку

носять прагматичний характер; не сформовані уміння використовувати технології ПМВ у майбутній професії; здатність до професійної та особистої рефлексії проявляється ситуативно; відсутнє або на початковому рівні прагнення до самоосвіти, професійного мовленнєвого та ПМК саморозвитку; спостерігається відсутність або епізодичний прояв художньо-естетичного смаку щодо аналізу та оцінювання значимості літературних творів вітчизняної та світової культури.

Таким чином, ПМК у МФ передбачає збагачення знань про досягнення рідної і національних культур, розуміння власної національної приналежності, розширення знань в галузі рідної та іноземних мов, оволодіння стратегіями міжкультурної взаємодії, диктує необхідність перегляду цілей мовної освіти, а саме, необхідність формування і розвитку ПМК мовної особистості МФ.

На основі врахування особливостей феномену ПМК ми виділили *знання, навички, вміння й особисті якості*, які дозволяють моделювати зміст процесу становлення ПМКМО МФ. Так, *знання ПМК мовної особистості МФ*: а) лінгвокультурологічні, які стосуються соціокультурних аспектів норм спілкування в країнах мови, що вивчається; універсальних інтерсоціальних цінностей та способів вирішення міжкультурних конфліктів; подібності та відмінності професійних стилів рідної та іншомовної культур; норми, поведінкові зразки (англ. *behavioral patterns*), властиві професійній сфері; способи використання іншомовних комунікативних стратегій [672; 673] і тактик кооперативного типу з метою ефективної, безконфліктної професійної поведінки; понятійної кореляції концептів в іноземній та рідній мовах, еквівалентній, безеквівалентній лексиці та професійному тезаурусі.

*Уміння та навички ПМКМО*: побудова та розпізнавання культурно-специфічних норм іншомовних висловлювань професійного характеру; варіювання мовного висловлювання відповідно до комунікативних стратегій; соціокультурне та лінгвістичне коментування змісту іншомовних професійних понять у текстах професійної віднесеності; гнучке варіювання та коригування

мовленнєвої/немовленнєвої поведінки у культурно-специфічних професійних ситуаціях, використовуючи для цього адекватні комунікативні стратегії, тактики професійної взаємодії на основі консенсусу, активного слухання, вирішення конфліктів, постановки різних питань, позитивного емоційного відгуку.

*Професійно значущі особистісні якості* ПМКМО: культурна поліцентричність та неупередженість; толерантність, емпатія, відкритість, доброзичливість, мовленнєва гнучкість, відсутність догматизму, здатність до співпереживання, стабільність, іншомовна сенситивність. *Емоційно-чуттєва сфера* ПМКМО: повага до цінностей іншої культури, емоційна чуйність та посилення прихильності до гідних зразків поведінки у своїй професійній галузі; протистояння ксенофобії, негативним стереотипам.

Розглянуті компоненти ПМК для розвитку МФ були покладені в основу проєктування технології виховання ПМКМО майбутніх філологів.

Отже, ПМК освіта і виховання прагнуть до загальнолюдських цінностей та громадянських пріоритетів, сприяючи формуванню компетентної особистості, здатної до міжнаціонального спілкування, розвиває розуміння та повагу МФ до різних культур, навички співіснування з представниками різних національностей, переконань і вірувань. Ці якості визначають Людину майбутнього. Система рівнів сприяє диференційованому впливу на ЗО із загальною оцінкою рівня ПМК розвитку МФ. ПМК МФ представлена компонентами, критеріями та показниками, що постійно розвиваються. Перехід від низького до високого рівня свідчить про позитивну динаміку ПМК розвитку МФ під час освітнього процесу.

На завершення зазначимо, що з використанням розроблених критеріїв, показників і діагностичних методик для вимірювання рівня розвиненості ПМК ми можемо оцінити динаміку та рівні ПМК розвитку студентів після впровадження технології діалогової взаємодії в цілісний освітній процес.

## Висновки до другого розділу

У розділі розкрито теоретичні основи ПМВ для МФ, а на підставі аналізу світових тенденцій визначено *провідні ідеї концепції ПМВ для МФ* за умов інтеграції освіти і культури, які полягають у нижчезазначеному: 1) в умовах глобалізації й інтеграції країн і народів, ПМВ для МФ стає пріоритетом для формування самодостатніх, толерантних, високоосвічених, культурних та конкурентоспроможних спеціалістів; 2) мета ПМВ полягає в прогресивному розвитку якостей особистості МФ відповідно до вимог сучасного суспільства; 3) зміст ПМВ спрямований на формування планетарної свідомості та глобального світогляду; 4) використані технології ПМВ враховують принципи діалогу культур, мобільності та інтеграції; 5) результат ПМВ полягає в здатності МФ до успішної групової комунікації, забезпечуючи ПМВ, відповідаючи потребам сучасного суспільства та особистісним потребам.

На основі теоретичного аналізу визначено систему вихідних понять, покладених в основу розуміння таких категорій, як «полі- й мультикультурність», «полі- й мультикультурна мовна особистість», «полі- й мультикультурність майбутнього філолога» як соціокультурних явищ в контексті європейського виміру. ПМК у МФ визначаємо як інтеграційне особистісне утворення, що є компонентом загальної та професійно-педагогічної культури, яке характеризується гармонійним сполученням сформованості таких складових, як: системи лінгвокультурологічних знань; полілінгвальної мовної свідомості, інтерсоціальних цінностей; толерантності по відношенню до представників іншої культури та наявності стійкої емоційної саморегуляції; між- і кроскультурної комунікативної компетенції; професійно-комунікативних умінь виховання ПМК і полілінгвальності МФ, що реалізуються в професійній та культуротворчій діяльності філолога.

Обґрунтовано складові ПМК розвитку МФ на основі таких критеріїв і показників розвиненості ПМВ у МФ: *світоглядно-пізнавальний* (система

лінгвокультурологічних знань; міжкультурна компетентність, рівень володіння рідною та іноземними мовами); *емоційно-ціннісний* (система ціннісних орієнтацій; толерантність як повага до цінностей іншої людини / культури й відповідне їх прийняття; готовність до діалогу й кооперації; емоційна саморегуляція в процесі міжкультурної комунікації); *мотиваційно-комунікативний* (позитивна мотивація до ПМК розвитку; здатність до міжкультурного спілкування; уміння обирати стиль мовної поведінки в полілінгвальному ПМК середовищі, комунікативна компетентність); *діяльнісно-рефлексивний* (здатність до використання технологій ПМВ; здатність до професійної та особистої рефлексії, прагнення до самоосвіти, професійного мовленнєвого та ПМК саморозвитку); *мовно-естетичний* (сформованість естетичних почуттів та визначення зацікавленості до знайомства з вітчизняною та світовою культурами; художньо-естетична толерантність; здатність аналізувати художні тексти з метою ідентифікації художньо-естетичних цінностей, оцінити художньо-естетичну красу й визначити значимість літературних творів іншомовної природи в міжкультурній комунікації; культурно-духовний розвиток особистості).

На основі врахування особливостей феномену ПМК ми виділили *знання, навички, вміння й особисті якості*, які дозволяють моделювати зміст процесу становлення ПМК мовної особистості МФ.

### РОЗДІЛ 3

## ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ

# ПОЛІ- Й МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ У МАЙБУТНІХ

# ФІЛОЛОГІВ У ЦІЛІСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

## ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### 3.1. Проєктування моделі виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у цілісному освітньому процесі ЗВО

Сучасна вища освіта, орієнтована на інтернаціоналізацію через глобалізаційні процеси, вимагає від студентів розвинути їхні ПМК навички для ефективної професійної діяльності. Це включає розуміння інших культур, корекцію поведінки для уникнення конфліктів та сприяння ефективній комунікації. Виховання ПМК мовної особистості МФ ґрунтується на комунікативній взаємодії та розумінні аксіологічних аспектів різних мовних культур. Попри все виклик залишається незмінним у моделюванні та комплексному проєктуванні виховання ПМК у МФ, оскільки акцент робиться на загальнокультурних, а не професійно специфічних аспектах діяльності.

Оскільки модель (від лат. *modus* 'міра') завжди виступає деяким прототипом, який у будь-якому відношенні завжди зручний для вивчення певного явища, що дає можливість переносити отримані знання на вихідний об'єкт, у нашому дослідженні ми спираємося на поняття моделі, що подається у філософському енциклопедичному словнику: «у загальному розумінні аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності ... концептуально-теоретичних утворень» [10, с. 391], з гносеологічної точки зору, «це замітник, представник оригіналу у пізнанні» (*ibid.*); інші визначають модель як систему об'єктів або знаків, що «відбиває деякі природні властивості оригіналу, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт» [364; 674, с. 41].



Звідси, будь-яка педагогічна модель є певною системою, впорядкованою і внутрішньо організованою як сукупність взаємопов'язаних об'єктів, що утворюють єдине ціле. Компоненти, що входять до системи, становлять цілісний комплекс, що дозволяють змодельовати, потім спроектувати освітній процес. В якості основних компонентів моделі виділяються цілі, завдання, зміст, принципи, методи, засоби, організаційні форми навчання, а також результати, підсумки та наслідки перетворення навчально-виховного процесу з оцінкою якості вирішення поставленої проблеми [675]. Таким чином, моделювання дозволяє досліджувати процеси і явища, ґрунтується на тому, що умовним образом приписуються властивості і якості реальних об'єктів. Модель відтворює якості, властивості, зв'язки реальних систем і процесів, що дає можливість дати оцінку їх стану, прогнозувати їх розвиток [676].

Виходячи з вищесказаного, модель процесу виховання ПМК у МФ доцільно представити у вигляді ієрархічної системи, що складається з пов'язаних між собою компонентів: мети, завдань, принципів, форм, методів, засобів навчання, виховання та результату. Відтак, розроблена нами теоретична модель виховання ПМК у МФ є спробою усунути протиріччя між об'єктивною потребою у фахівцях філологічного профілю з високим рівнем ПМК мовної свідомості, сформованою системою лінгвокультурологічних знань і інтерсоціальних (загальнолюдських) цінностей, таких МФ, що володіють міжкультурною професійно-комунікативною компетентністю на основі модернізованої системи мовної підготовки студентів філологічних спеціальностей – і недостатньою розробленістю технології освітнього процесу становлення ПМК мовної особистості МФ як модератора, ретранслятора культур, духовно розвиненого, інтелігентного фахівця майбутнього [677]. Тоді модель виховання ПМК у МФ дає можливість зробити цілеспрямованим процес виховання ПМК у ЗВО, визначити відповідність поставленої мети кінцевому результату.

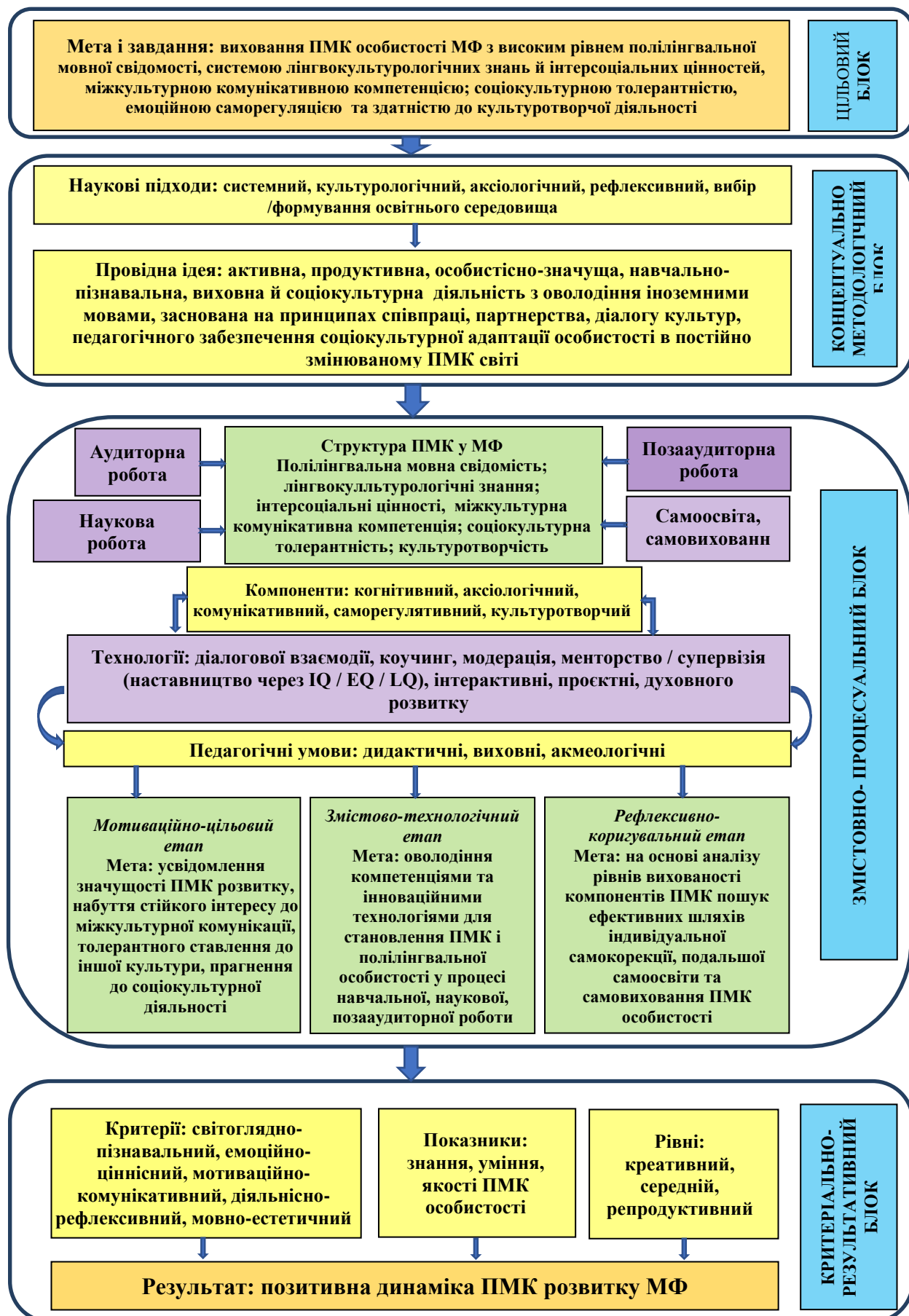


Рис. 3.1. Теоретична модель виховання ПМК у МФ

Запропонована модель представлена як педагогічна система, складовими якої є функціонально пов'язані між собою етапи процесу становлення ПМК мовної особистості МФ, що охоплює всі структурні компоненти ПМК і містить чотири функціональні блоки: *цільовий, концептуально-методологічний, змістовно-процесуальний та критеріально-результативний*, змістовне наповнення яких показано на рисунку 3.1.

*Цільовий блок* моделі представлений *метою, завданнями*, розробленими на основі нормативно-правових документів, які перелічені у списку використаних джерел і електронних ресурсів: закони України, укази Президента України та відповідні доручення Прем'єр-міністра України, акти КМУ та МОН України, стратегії тощо. У документах зазначається, що культурне розмаїття є невід'ємною характерною рисою людства, а заохочення поваги кожної нації до рідної та іноземних культур детерміновано глобальною стратегією освіти ХХІ ст. У міжнародних документах зокрема зацентровано увагу на формуванні «національної та релігійної терпимості, шанобливого ставленні до мов, традицій і культур інших народів», «культури миру і міжособистісних відносин», «розвитку культури міжетнічних відносин», що є в числі основних цілей освіти і виховання.

Без розв'язання питань, пов'язаних з ПМК освітою і вихованням, неможливо повністю впроваджувати та вирішувати завдання модернізації освіти, розвитку духовності та моралі особистості громадянина нашої країни, а також готувати молодь до міжкультурної взаємодії в умовах складних суспільних реалій сучасного світу. Тому, *стратегічною метою* ПМВ у МФ у ЗВО є формування ПМК мовної особистості МФ як професіонала високого рівня та одночасно носія загальнолюдських цінностей та традицій національної культури, що характеризується професійними та ключовими соціальними компетенціями, такими як самовдосконалення, громадянськість, комунікативність, соціальна взаємодія, спрямованість на професійний успіх та творчу самореалізацію, соціальна активність.

Виділення цільового компонента експериментальної моделі передбачає визначення *освітньої, виховної та розвивальної* мети ПМВ для МФ.

*Освітньою метою* є виховання ПМК як інтегральної якості суб'єктів професійно-педагогічної діяльності МФ, що характеризує їх *професійно значущі знання і компетентності* (культури мовлення, інтелектуальний розвиток, полілінгвальне мислення, планетарний світогляд) для забезпечення ефективної взаємодії в умовах міжкультурного спілкування.

*Виховна мета* процесу виховання ПМК у МФ орієнтована на формування відповідних *особистих якостей* ПМКМО – позитивного толерантного сприйняття іншої культури, поваги до її культурних цінностей, емпатії поряд з глибшим розумінням рідної культури.

*Розвивальна мета* передбачає гармонійний розвиток особистості МФ, його потреб і прагнень до самоосвіти в полілінгвальному і ПМК середовищі сучасного світу.

Досягнення мети потребує вирішення наступних завдань: 1) створення у ЗВО оновленої *системи ПМВ*, яка а) гармонійно пов'язана з навчальним, науково-дослідним та практичним процесом підготовки спеціалістів нового покоління відповідно до інтеграційних і глобалізаційних світових процесів; б) побудована на скоординованій виховній діяльності викладачів, співробітників, студентів та адміністрації ЗВО для забезпечення взаємозв'язків та взаємозалежності навчання, виховання, самовиховання; в) дозволяє педагогічній спільноті ЗВО здійснювати цілеспрямовану та систематичну діяльність, орієнтовану на формування у МФ якостей, установок та цінностей, здатних розвинути професійні та соціально-особистісні компетентності високого рівня; 2) формування у МФ мотивації до здобуття професії, конкурентоспроможності, системи знань про сутність ПМК й її ролі в процесі міжкультурного діалогу; умінь міжкультурного спілкування; розвитку потреби до постійного професійного зростання та побудови подальшої кар'єри, реалізації своїх цілей до самоствердження, соціальної

активності, активної практичної участі у різних сферах суспільного життя ЗВО; 3) створення сприятливих умов для всебічно гармонійного, духовного, інтелектуального та фізичного розвитку, самовдосконалення та творчої самореалізації особистості МФ, забезпечення дозвілля у позааудиторний час; 4) виховання студентів в атмосфері творчості та взаємної поваги до викладачів та студентів, традицій та цінностей ЗВО, гуманістичного характеру, ПМК середовища, на основі особистого прикладу та авторитету викладачів та співробітників, аспірантів та студентів; 5) виховання у МФ особистісних якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності, позитивного ставлення до інших культурних спільнот і їх представників, відкритості, інтересу до феноменів іншої ментальності, толерантності, емпатії, а також придбання можливості використання етичних норм поведінки в міжнародних наукових колективах; 6) розвиток духовно-моральних та культурних цінностей та потреб, етичних норм, художньо-естетичного смаку, здатності до культуротворчої діяльності та самореалізації в особистому житті та професійній діяльності.

Отже, виховання ПМКМО сучасного філолога ми пов'язуємо з високим рівнем полілінгвальної мовної свідомості, системою лінгвокультурологічних знань та інтерсоціальних цінностей, високим рівнем між- і кроскультурної комунікативної компетентності; соціокультурною толерантністю, стійкою емоційною саморегуляцією та здатністю до культуротворчої діяльності, що відповідає усім компонентам ПМК.

Концептуальний блок теоретичної моделі представлено *провідними концепціями, методологічними підходами, закономірностями, що визначають провідну ідею дослідження та принципами (загальними і специфічними) виховання ПМК у МФ.*

Для моделювання процесу виховання ПМК ми врахували провідні ідеї концепцій, що відповідають механізму реалізації становлення ПМКМО. Вважаємо, що найбільш значущими для проєктування моделі є такі ідеї й

концепції, розроблені зарубіжними вченими: теорія «міжкультурної особистості» як узагальнене родовим поняттям термінів «міжнародна особистість» [678; 679, с. 426-430]; «універсальної особистості» [680]; «транскультурної ідентичності», «метаідентичності» [681], за якою автор характеризує таку універсальну особистість як людину-космополіта, яка розуміє думки, почуття і вірування представників інших культур, виступає «синергією» [681, с. 275].

Важливою для побудови структурно-змістової моделі виховання ПМК є теорія «культурно-історичної детермінації розвитку особистості людини» Л. Виготського, що доводить тісний взаємозв'язок поведінки людини з особливостями її історичного, соціокультурного та національного розвитку, підкреслюючи роль мови, символу і міфу у розвитку психіки людини і її національної приналежності [682, с. 206-210]. Ідеї, закладені в концепції, створюють підґрунтя для виявлення та урахування в процесі педагогічного моделювання розумових, мовленнєвих і поведінкових особливостей іншомовного професійного дискурсу особистості, на які необхідно спиратися при вихованні ПМК у МФ. Здійснюючи обґрунтування методологічних основ вирішення проблеми дослідження, виховання ПМК у МФ, ми дійшли висновку про необхідність комплексного використання положень таких наукових підходів: *системного, культурологічного, аксіологічного, рефлексивного та підходу до формування й вибору освітнього середовища*. Вибір обґрунтовується можливістю виявлення суттєвих характеристик, закономірностей та принципів виховання ПМК у МФ, розроблення теоретичної моделі, методичних основ ПМК розвитку МФ та створення оціночно-критеріального інструментарію для педагогічного моніторингу щодо констатації, розвитку та коригування феномену ПМК як багатоаспектного явища.

*Системний підхід* уможливорює розгляд виховання ПМК у МФ як складний багаторівневий процес та педагогічну систему. З позицій системного

підходу, іншомовна освіта розглядається як метасистема, а ПМВ – як цілісна педагогічна система, що входить у макросистему іншомовної освіти. Концепція побудови системи ПМВ ґрунтується на виховних, загально-методологічних, загальнодидактичних та специфічних принципах, враховуючи особливості іншомовної освіти. *Культурологічний підхід* у ПМВ для МФ сприяє освоєнню культурних універсалій та включенню духовно-моральних критеріїв у професійно-орієнтовані технології, що сприяє самореалізації студентів як творчих особистостей, готових діяти в різноманітних ситуаціях, враховуючи соціокультурні та професійні виклики. Такий МФ, уділяючи увагу діалогу з культурними цінностями, втілює в життя принципи демократії, поваги до прав людини та толерантності. *Аксіологічний підхід* у вихованні ПМК у МФ визначає ціннісні основи цілісного освітньо-виховного процесу в університеті. Виховання розглядається як процес, спрямований на інтеріоризацію культурно-духовних цінностей через активну діяльність МФ у навчальному, виховному та соціокультурному середовищі. Важливим аспектом є формування культури індивідуума, що включає духовні, загальнолюдські та інтерсоціальні цінності. *Рефлексивний підхід* до виховання ПМК у МФ розглядає його як процес вивчення інших культур через культурну рефлексію та критичну самооцінку. Цей процес базується на цінностях, спрямованих на особистісну суб'єктність: усвідомлення сенсу життя, значущості власного досвіду та прагнення до комунікативної компетентності.

*Підхід до формування / вибору освітнього середовища* у вихованні ПМК у МФ спрямований на створення освітнього середовища, що підтримує полілінгвальність і ПМК. Завдання ЗВО включає підготовку фахівців для міжкультурного та професійного діалогу, активної взаємодії з полілінгвальним світом, базуючись на розвиненому рефлексивному потенціалі ЗО, що виражається в їхній цілісності, відкритості, гуманістичних принципах взаємодії з довкіллям, прогнозуванні творчого і загальнолюдського

потенціалу та формуванні оптимальної психічної структури, спроможної не тільки адаптуватися до суспільних форм поведінки, але й коригувати їх.

У процесі виховання ПМК у МФ реалізуються такі *функції*, які можна розподілити за двома групами: *загально-дидактичні* та *спеціальні*. Вони реалізуються під час вивчення іноземної мови, безпосереднього її використання як мови професійного спілкування з викладачами, ЗО, представниками інших країн, а також у процесі самостійної роботи над розвитком навичок іншомовного спілкування під час роботи з науковою, навчальною та художньою літературою.

Серед загально-дидактичних функцій виділяємо: *освітню*, що сприяє формуванню та розвитку знань, умінь, навичок з основних та суміжних дисциплін, здатності до планування та самоорганізації; *розвивальну*, що забезпечує набуття ЗО особистісних якостей, професійної спрямованості особистості, розширює сферу її діяльності та інтересів; *функцію контролю*, що виявляє якість засвоєння навчального матеріалу, розвиває здібності самоаналізу, самокорекції та самооцінки навчальної діяльності, її результатів та практичного застосування.

З-поміж *спеціальних функцій* виділяємо: *комунікативно-лінгвістичну*, що сприяє становленню ПМК мовної особистості, розвитку навичок іншомовної комунікації у професійній сфері та різних галузях життєдіяльності; *професійно-компетентнісну*, яка визначає рівень професійної, лінгвістичної, культурологічної компетентностей, формування та розвитку комунікативних здібностей за профілем спеціальності; *культурно-естетичну*, що сприяє формуванню та розвитку високого рівня загальної культури на основі вивчення культурно-історичної спадщини інших країн, її культурних традицій та особливостей, ознайомлення з найкращими зразками культури та мистецтва.

У результаті виховання ПМК у МФ простежуються певні *закономірності* цього процесу, причому закономірності визначаються як



стійкі взаємозв'язки між явищами та об'єктами реальності, які виникають у процесах зміни та розвитку [683], а закономірності відповідних явищ та процесів дозволяють виявити глибокі зв'язки їх елементів, форму взаємозв'язку та взаємозалежності, виробити стратегію зовнішнього впливу на них з метою досягнення певної динаміки, бажаних змін [671].

У процесі виховання ПМК у МФ виділяємо такі групи *закономірностей*: цільові, змістовні, організаційні, результативні, психологічні.

1. *Закономірності визначення мети*: мета виховання ПМК у МФ залежить від соціального замовлення, цільових установок щодо підготовки фахівців нової формації; сучасного рівня розвитку освіти; рівня розвитку педагогічної науки і практики у сфері ПМВ у процесі іншомовної підготовки.

2. *Закономірності визначення змісту*: зміст виховання ПМК у МФ залежить від потреб суспільства та рівня соціального та науково-технічного розвитку; рівня розвитку науки та практики ПМК освіти з конкретної спеціальності у ЗВО; дидактичних, методичних та матеріальних умов.

3. *Закономірності організації процесу*: структура виховання ПМК у МФ залежить від мети та змісту ПМК освіти та виховання у процесі навчання іноземної мови за певною спеціальністю; від організаційно-методичних умов та структури освітнього процесу ЗВО, від технологій ПМК виховання в ЗВО.

4. *Закономірності результату*: якість результатів виховання ПМК у МФ залежить від продуктивності та результатів упровадженої технології; від характеру та обсягу нового матеріалу; від інтенсивності та наукової обумовленості процесу виховання.

Методологічні підходи та закономірності зумовлюють *принципи* організації процесу виховання ПМК у МФ. Так, ПМК освіта та виховання студентської молоді ґрунтується на загальних дидактичних засадах навчання, загальних принципах виховання та специфічних, як додаткових, для оптимізації освітньо-виховного процесу з навчання іноземним мовам.

Поняття «принцип» є одним із основоположних в педагогічній теорії, що набуло широкого висвітлення його визначення в роботах багатьох відомих дослідників [683 – 685]. Аналіз цих робіт дозволяє стверджувати, що вчені дійшли певної згоди щодо трактування поняття «принцип». Під *принципом* прийнято розуміти основне та вихідне положення будь-якої теорії, методу, науки, що приймається як аксіома. Тож під принципами навчання і виховання розуміємо вихідні положення, які в своїй сукупності визначають вимоги до навчального процесу в цілому і його складових (програмних цілей, завдань, методів, засобів, організаційних форм, процесу навчання і виховання [685].

*Загально-дидактичними* принципами навчання МФ у ЗВО визначаємо такі: цілеспрямованість, науковість, оптимальне поєднання групових та індивідуальних форм роботи, індивідуалізація та диференціація під час навчання, спрямованість на всебічний розвиток особистості МФ.

Крім того, для формування ПМКМО доречною буде система *принципів іншомовної підготовки* МФ, зокрема: міждисциплінарної інтеграції; домінування проблемних завдань [381], систематичності відтворення та закріплення засвоєних іншомовних лінгвістичних конструкцій [686; 687]; занурення у лінгвокультуру у вигляді інтеграції різноманітних організаційно-дидактичних конструкцій взаємодії суб'єктів комунікації [688]; контроль якості засвоєння іншомовного лінгвістичного матеріалу у контексті розвитку професійних компетенцій.

На особливу увагу заслуговують дидактичні принципи універсального характеру для методик викладання іноземних мов, запропонованих В. Сафоною як принципи співзвуччя мови і культури: *принцип дидактичної культуровідповідності, діалогу культур і принцип домінування проблемних культурознавчих завдань*.

Загальнодидактичні і спеціальні принципи ПМК освіти та методик навчання іноземним мовам забезпечують результативність *теоретичної* складової процесу виховання ПМК у МФ і сприяють засвоєння

лінгвокультурологічних та професійно-методичних знань МФ. *Практичну* складову процесу ПМВ забезпечують загальні *принципи виховання* студентської молоді, зокрема: *демократизму*, що передбачає реалізацію системи виховання, заснованої на взаємодії та співпраці викладача та студента; *духовності*, що виявляється у формуванні у студента духовних та культурних цінностей, дотримання норм гуманістичної моралі, інтелігентності та менталітету громадянина України; *патріотизму*, що передбачає формування у студентів національної свідомості як однієї з умов життєздатності людини та забезпечує зв'язок між поколіннями, освоєння та примноження культури у всіх її проявах, вихованні цивільних якостей та соціальної відповідальності за свою країну; *конкурентоспроможності*, що забезпечує формування особистості фахівця, здатного до динамічної соціальної та професійної мобільності, з такими сформованими рисами, як самодисципліна, вміння працювати в команді, творчий мислення, адаптивність до змін, етичність та культурна гнучкість; *толерантності*, що передбачає наявність плюралізму думок, підходів, різних ідей для вирішення проблем, терпимість до думок інших людей, врахування їх інтересів, терпимість до іншого способу життя та поведінки людей, який не виходить за нормативні вимоги законів; *індивідуалізації*, що формує систему виховання закладу вищої освіти з урахуванням індивідуальних задатків та можливостей кожного студента у процесі його виховання та соціалізації; *варіативності*, що включає різні варіанти технології та змісту виховання формування варіативного способу мислення, прийняття ймовірнісних рішень у сфері професійної діяльності, готовності діяльності у ситуації невизначеності. Всі принципи утворюють єдину систему як її елементи, забезпечуючи досягнення окресленої мети і поставлених завдань.

У той же час можна виділити *специфічні принципи*, що використовуються в конкретних умовах навчання і виховання. Слід зазначити, що принципи відбивають суспільні потреби людей, змінюються і

удосконалюються під впливом суспільного прогресу і розвитку педагогічної теорії і практики. Сукупність принципів є відкритою системою, що дозволяє включення нових принципів і переосмислення вже існуючих.

У межах нашого дослідження детально зупинимося на принципах, найважливіших для виховання ПМК у МФ: 1) *принцип співвивчення мови, культури та розвитку професійно значущих якостей особистості* передбачає використання іноземної мови для комунікації та структурування навчального процесу з метою вирішення пізнавально-комунікативних завдань; оволодіння іноземною мовою включає розуміння мовного матеріалу та набуття комунікативної компетентності, оволодіння культурою країни цієї мови та розвитком професійних і соціальних якостей особистості МФ, які формують мовну свідомість і є важливою умовою для актів комунікації та професійної соціалізації; 2) *принцип домінування проблемних культурознавчих завдань* передбачає створення моделі ПМВ, що дозволяє МФ збирати, систематизувати та інтерпретувати культурознавчу інформацію; вивчати стратегії пошуку та інтерпретації різних культур; розвивати ПМК комунікативну компетентність; уявлення про специфічні відмінності та загальні риси культур у світовому ПМК контексті; опановувати стратегії культурної самоосвіти та брати участь у культурознавчих та комунікативно-пізнавальних проєктах, причому відбір завдань робиться з урахуванням складності когнітивного, мовного та соціокультурного рівнів, враховуючи рівень ПМК і полілінгвального розвитку МФ; 3) *принцип єдності ПМК і полілінгвальності* підкреслює потребу виховання ПМК у МФ та вирішення завдань на *освітньому рівні* (оволодіння знаннями про культуру країн мови, включаючи основні патерни спілкування), *виховному рівні* (формування світогляду, моральності, патріотизму, емпатії до представників інших культур) та *розвивальному рівні* (розвиток комунікативної культури та соціокультурної освіченості для участі в міжкультурному спілкуванні у різних сферах); 4) *принцип безперервності у саморозвитку, самоосвіті та*

*самореалізації* визначає процес виховання ПМК як процес, який охоплює всю людську діяльність, забезпечуючи постійне, безперервне вдосконалення знань, умінь та навичок. Цей процес пов'язаний з необхідністю конкурентоспроможності у сучасному середовищі (професійному, соціальному) через систематичну пізнавальну діяльність, спрямовану на освоєння та вдосконалення знань, умінь і навичок протягом усього життя; 5) *принцип поліпрофесійної мобільності* розглядається як ціннісно-смысловий конструкт особистості, що об'єднує знання, вміння, досвід, спрямованість, особистісні якості та здібності МФ в один особистісний професійно-творчий потенціал, що відображає найвищий рівень професійних досягнень; поліпрофесійна мобільність стає основним показником професійного розвитку МФ на всіх етапах професійного навчання, зокрема у ЗВО, де забезпечується становлення професіонала; 6) *принцип соціокультурної адаптації і інтеграції у ПМК середовищі* є багатоаспектним соціокультурним процесом, що дозволяє МФ досягти високого рівня інтеграції з новим чи іншим культурним середовищем, результатом чого є загальна інтеграційна ідентичність, яка сприяє засвоєнню інтерсоціальних цінностей, що об'єднують людину, мову і культуру та є важливими для успішної професійної та соціокультурної діяльності в сучасному ПМК світі.

*Змістовно-процесуальний* блок теоретичної структурно-змістової моделі містить такі складові: *структурні компоненти* ПМК для розвитку МФ (змістова складова), *напрями роботи, форми, методи, засоби, технології та її етапи*, а також *педагогічні умови*, що забезпечують ефективність цього процесу (технологічна складова).

*Змістова* характеристика ПМК особистості МФ визначена відповідно до структури особистості (її потенціалів), що пов'язана з основними видами людської діяльності (за М. Каганом): *когнітивного* (здатність і прагнення до пізнання та самопізнання), *аксіологічного* (гуманістичні ціннісні орієнтації), *комунікативного* (здатність до спілкування на основі загальнолюдських

цінностей), *художньо-естетичного* (здатність розуміти, оцінювати явища мистецтва), *рефлексивно-діяльнісного* (здатність та готовність особистості до активної діяльності з освоєння та відтворення соціального досвіду, саморефлексія). Поняття ПМК у МФ визначено як інтеграційне особистісне утворення, що є компонентом загальної та професійно-педагогічної культури і детальніше описано у попередніх параграфах.

Особистий досвід роботи в якості викладача ЗВО дозволив визначити *напрями* з виховання ПМК у МФ у формі теоретичної, практичної та особистісної підготовки МФ. Так, *теоретична підготовка* – ПМК освіта та набуття професійно-педагогічних та методичних знань щодо навчання іноземним мовам та ПМВ, яка здійснюється під час аудиторних занять і наукової роботи; *практична підготовка* – ПМВ та набуття практичних умінь і навичок міжкультурної комунікації під час участі у міжнародних проєктах, розвитку якостей ПМК мовної особистості МФ у *позааудиторній виховній роботі* та під час проходження *виробничої практики*; а також *особистісна підготовка* – ПМК самоосвіта і самовиховання з метою самореалізації МФ у професійній, культуротворчій та комунікативній діяльності.

Виховання ПМК у МФ відбувається у таких напрямках: у навчальному процесі, на виробничій практиці, під час наукової роботи й участі в міжнародних проєктах, позааудиторна виховна діяльність, самонавчання та самовиховання.

Формування ПМК мовної особистості МФ у *навчальному процесі* відбувається за умов *оптимізації освітніх компонентів*, а також рахунок використання їх виховного потенціалу. *Наукова діяльність* як ефективний засіб виховання ПМК у МФ сприяє набуттю дослідницьких умінь, навичок здійснювати наукову роботу декількома мовами, формує полілінгвальну свідомість та ПМК мислення. *Науково-дослідна діяльність* (НДД) МФ включає в себе вивчення та критичний аналіз проблем лінгвістики, лінгводидактики, теорії перекладу та міжкультурної комунікації, що

впливають на ефективність навчання іноземних мов [689] й спонукає МФ до системно-структурного дослідження мов світу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; НДД іноземними мовами сприяє ПМВ ЗО, розвиває професійно значущі якості, такі як логічне мислення, точність сприйняття та творча уява. Участь у міжнародних дослідницьких проєктах допомагає формувати толерантність, уміння вести конструктивний професійний діалог та стійку моральну позицію [690].

Іншим ефективним і дієвим засобом виховання ПМК у МФ є *виробнича практика*, яка уможлиблює МФ перевірити свою професійну компетентність, виявити протиріччя між досягнутим і необхідним професійним рівнем розвитку, визначити власні професійні потреби, можливості і окреслити подальші орієнтири свого особистісно-професійного зростання. Виробнича практика для магістрантів – МФ, вирішує такі завдання: у сфері *науково-методичної діяльності* включається розробка навчально-методичних комплексів та інших матеріалів з використанням інформаційних ресурсів і технологій, а також методичних рекомендацій для організації діяльності в галузі перекладу та міжкультурної комунікації, методик вирішення конфліктних ситуацій у цих галузях; у сфері *організаційно-управлінської діяльності* включається планування та керівництво колективами, організація інформаційно-пошукової діяльності для вдосконалення професійних умінь у галузі методики викладання, перекладу та міжкультурної комунікації, організація ділових заходів, конференцій, симпозіумів, семінарів з використанням кількох робочих мов.

Навчальна *самотійна робота* МФ під час виробничої практики дозволяє проводити власні наукові дослідження за актуальними темами, що сприяє зацікавленості у іншомовних наукових джерелах та готовності до участі у міжнародних конференціях і стажуваннях за кордоном, сприяє формуванню висококваліфікованих та мобільних фахівців [689]. Виробнича практика є дієвою формою організації практичної підготовки ЗО, сфера

реальної професійно-педагогічної діяльності, місце спробувати себе в ролі фахівця й подальшого пошуку особистісних смислів.

*Позааудиторна діяльність* є важливим напрямом виховання ПМК у МФ і включає різноманітні пізнавальні, культурно-розвивальні та виховні заходи, проведені зі МФ поза навчальним середовищем для їхнього загального та ПМК розвитку. ПМК саморозвиток МФ спрямований на засвоєння важливої частини людської культури, включаючи ПМК знання, уміння та якості, такі як толерантність, емпатія, безконфліктність, громадянськість, гуманність і багатокультурна ідентичність, що є важливими для подальшої активної та ефективної життєдіяльності МФ у відкритому ПМК та полілінгвальному світі.

Творче проектування передбачає ведення власного портфоліо «Полікультурна і полілінгвальна особистість: основи міжкультурної комунікації». Самовиховання ПМК мовної особистості представлено індивідуальною *Програмою «Самоосвіта, самовиховання, самореалізація ПМК мовної особистості»*, що забезпечує вирішення таких завдань: підвищення рівня культурної освіченості, культурний лінгвістичний розум і комунікативна вправність; удосконалення практичних навичок та вмінь у спілкуванні з представниками інших культур; самопізнання студентів, формування адекватної «Я – концепції ПМК мовної особистості».

До змісту ПМК освіти входять навчальні програми, обов'язкові курси, предмети на вибір, а також спеціалізовані курси, включаючи авторський інтегрований курс «Полі- та мультикультурність для МФ», що реалізуються в процесі усіх видів освітньої діяльності.

*Процесуальна* складова блоку теоретичної моделі розкриває форми і методи виховання ПМК у МФ. Впровадження ефективних методів навчання, таких як рольові ігри, дискусії, проєктні технології, доповіді й інтернет-комунікація, як у навчальний процес, так і у позааудиторній діяльності, сприяє розвитку високого рівня ПМК у МФ, особливо через заохочення до діалогової взаємодії, що базується на принципах гуманізації, співпраці й співтворчості.



Використання коучингових технологій, менторства й супервізії у ПМВ сприяє розвитку саморефлексії та формуванню ПМК мислення у МФ. Це включає застосування специфічних розумових операцій, що розвивають їхню здатність до реконструкції діяльності та розуміння цінностей учасників міжкультурного діалогу.

Серед ефективних форм самоосвіти МФ виділяються *науково-проектна робота* з педагогічних і філологічних проблем, участь у науково-практичних веб-конференціях та захист інноваційного проєкту. Ці дії сприяють активному засвоєнню нових знань та навичок роботи з інформацією, формують вміння застосовувати інноваційні технології на практиці та сприяють творчому саморозвитку, надаючи можливість для подальшого вдосконалення його професійно-педагогічної діяльності.

*Засоби ПМК освіти* МФ представлені таким чином: для *теоретичної підготовки* (державний освітній стандарт вищої професійної освіти; дидактичний матеріал; навчальні плани і програми; підручники і навчальні посібники; ТСО; Інтернет і комп'ютерні класи; практичні завдання; інформація ЗМІ; можливості самої дисципліни і потенціал викладачів у сфері двомовного навчання); для *практичної* (виховні заходи позааудиторної роботи, педагогічна практика, участь у міжнародних проєктах та стажування); для *особистісної* (програми ПМК саморозвитку та самовдосконалення).

До компонентів *змістово-процесуального блоку* ПМВ для МФ входять *мультимедійні засоби*, що інтегрують метод візуалізації для інтенсивного засвоєння матеріалу та орієнтації на системні зв'язки. Семінари, конференції та лекції активно використовують слайд-презентації, що створюються як викладачами, так і студентами. Ці презентації візуалізують інформацію, надаючи сильний емоційний вплив, що активізує запам'ятовування та сприяє глибшому засвоєнню матеріалу. *Самостійна навчально-пошукова діяльність* студентів в Інтернеті здійснюється через вивчення інформаційних ресурсів та виконання проблемно-пошукових веб-завдань. Студенти розвивають свою

інформаційну компетентність, оцінюючи та інтерпретуючи знайдену інформацію. Для цього використовуються завдання у форматах *Hotlist*, *Multimedia Scrapbook*, *Treasure Hunt*, *Web Quest*. Крім того, використовуються віртуальні музеї для поширення культурної та освітньої інформації та стимулювання зацікавленості у мистецтві та обміну думками про культурні питання [691; 692].

*Педагогічні умови* для виховання ПМК у МФ у нашому дослідженні визначаються як сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища. Для максимального впливу на функціонування усіх компонентів ПМК у МФ (когнітивного, аксіологічного, комунікативного, саморегулятивного, культуротворчого) ми формуємо педагогічні умови, зміст яких повинен відповідати організаційно-методичній системі професійної підготовки та виховання МФ у ЗВО: дидактичні, виховні та акмеологічні.

*Дидактичні умови* для виховання ПМК у МФ передбачають організацію освітнього процесу у напрямках інтелектуального, духовно-морального та естетичного розвитку особистості. До цього комплексу входять такі дидактичні умови: 1) інтеграція навчальних дисциплін з ПМК компонентом у відповідності з завданнями та компонентами ПМВ; 2) організація процесу навчання з урахуванням ціннісно-рефлексивної взаємодії його суб'єктів за допомогою технології інтерактивного навчання. Використання інтерактивних форм і методів, таких як рольові ігри, дискусії, драматизація, проєктні технології, презентації та інтернет-комунікація, сприяє ефективному взаємодії учасників навчального процесу та розвитку високого рівня ПМК у МФ.

*Виховні умови* для формування ПМК особистості МФ спрямовані на розвиток гуманності, установки на загальнолюдські цінності, діалогічного мислення, з урахуванням толерантності та багатокультурної ідентичності. МФ, завдяки діалогу, здатні ефективно співпрацювати з представниками інших культур та успішно функціонувати в глобальному ПМК світі.

Основними виховними умовами формування ПМК у МФ є: 1) створення ПМК освітнього середовища у ЗВО; 2) забезпечення постійного контакту між викладачами і МФ під час занять і діалогічної взаємодії в соціокультурній діяльності поза аудиторією.

*Акмеологічні умови* ПМВ для МФ націлені на стимулювання особистісної активності студентів, розвиток їхнього професійного зростання та саморегуляції в процесі педагогічної рефлексії. Акмеологічні умови включають: 1) мотивацію та установку на ПМК і полілінгвальний саморозвиток; 2) готовність до опанування кількома мовами; 3) пізнання через самоосвіту різних культур; 4) розвиток саморефлексії та саморегуляції з позицій норм і правил міжкультурної взаємодії за допомогою застосування коучингових технологій, школи менторства й супервізії.

Реалізація цих умов спрямована на широку комунікативну взаємодію з представниками інших культур, підсилення аксіологічних установок і формування широкого розуміння феноменів людського життя.

Процес виховання ПМК у МФ представлено як реалізацію технології, представлену як *поетапне формування позитивної мотивації до ПМК становлення, розвитку полілінгвальної свідомості, естетичних почуттів та зацікавленості в вітчизняній та світовій історії та культурах, освоєння лінгвокультурологічних знань та цінностей на основі толерантності та емоційної саморегуляції в процесі діалогу культур, що проявляється в здатності здійснювати міжкультурну комунікацію, використовувати технології ПМК виховання; рефлексію педагогічної діяльності з подальшим прагненням до професійного мовленнєвого та ПМК саморозвитку.*

Технологія формування ПМК у МФ повинна включати елементи проблемності, наукового пошуку, самостійної роботи та спільної діяльності, що надає викладачеві й студентам свободу в діяльності, спрямовуючи МФ на усвідомлення переваг і недоліків індивідуальної й групової роботи через процес вибору й прийняття відповідальності за свої рішення. Ця особливість

технології створює умови для впровадження інноваційних прийомів, спрямованих на вивчення кількох іноземних мов та формування ПМК компетентності студентів. Організовані завдання для МФ, враховуючи компетентнісний підхід, сприяють науковій самостійній активності та підвищують їхню внутрішню мотивацію.

Технологія ПМВ для МФ конкретизована методами і прийомами *технології діалогової взаємодії розвитку ПМК мовної особистості* МФ, що реалізує закономірності та принципи розробленої наукової концепції, забезпечуючи в результаті вирішення таких завдань: усвідомлення МФ себе у світі, пізнання своїх здібностей та можливостей, інтересів та проявів, і як результат, усвідомлення своїх особистісних та професійних життєвих уподобань; виховання доброзичливості до всіх людей, незалежно від раси, національності, віросповідання, становища у суспільстві; розуміння цінності людського життя, доброта, милосердя; розширення пізнавальних інтересів, прагнення до самоосвіти; усвідомлення цінності спілкування, формування готовності виконувати роль суб'єкта діалогу культур.

Крім зазначеної технології діалогової взаємодії у вихованні ПМК у МФ, вважаємо важливими у застосуванні такі: *проектна, дальтон-технологія, кейс-технологія, сценарно-контекстна технологія, технологія дебатів, мозковий штурм, проблемно-пошукова, інтерактивна технологія*. Особливістю цих технологій виховання ПМК у МФ виявляється в проектуванні соціокультурного, лінгводидактичного, соціально-інтегруючого контексту в процесі оволодіння декількома іноземними мовами, який забезпечує активне оволодіння соціальними відносинами, загальнолюдськими цінностями на основі порівняння досліджуваних культур, а також обумовлює когнітивний, комунікативний і художній розвиток МФ, їхню позитивну соціалізацію в ПМК світі. Більш того, розроблена технологія виховання ПМК у МФ є цілісною сукупністю та позначає порядок функціонування особистісних, інструментальних та методологічних засобів, спрямованих на

гарантоване досягнення цілей, поставлених у концепції побудови організаційно-методичної системи формування ПМКМО ЗО в ЗВО.

*Етапами* реалізації технології виховання ПМК у МФ визначаємо: *мотиваційно-цільовий, змістово-технологічний, рефлексивно-коригувальний.*

Технологія виховання ПМК у МФ була реалізована за метою етапів: 1) *мотиваційно-цільовий*, метою якого було сприяння формування стійкої позитивної мотивації у МФ для ПМК розвитку й основні цілі включали розвиток стійкого інтересу до майбутньої професії, культивування толерантного ставлення до інших культур та пошук бажання до взаєморозуміння через міжкультурну комунікацію; 2) *змістово-технологічний*, метою якого було вивчення та володіння МФ лінгвокультурологічними компетенціями та новаторськими технологіями для розвитку ПМКМО під час навчальної, наукової, проектної роботи та позааудиторного виховання; 3) *рефлексивно-коригувальний етап*, метою якого була рефлексія набутих знань, на основі аналізу рівнів вихованості компонентів ПМК та пошук ефективних шляхів індивідуальної самокорекції, подальшої самоосвіти та самовиховання ПМКМО.

*Критеріально-результативний блок* теоретичної моделі виховання ПМК у МФ є завершальним у складі теоретичної моделі та представлений таким складом: *критерії, показники* по кожному з критеріїв, що відтворюють *знання, уміння і якості* ПМК особистості МФ, відповідні *рівні сформованості* (креативний, достатній, початковий) ПМК у МФ і *результат експериментальної роботи*: динаміку сформованості кожного з компонентів ПМК у МФ.

*Когнітивний* компонент у структурі ПМК у МФ визначає сформований світогляд, міжкультурну компетентність через лінгвокультурологічні знання, необхідні для професійної комунікації та міжкультурного діалогу: знання про сучасні тенденції розвитку ПМК; процеси глобалізації, культуру як соціальний феномен; культурне різноманіття сучасного ПМК світу;

усвідомлення власної багатокультурної приналежності; знання особливостей різних культурних груп, їх норм і традицій міжособистісної взаємодії. *Критерієм* когнітивного компонента є *світоглядно-пізнавальний* з його показниками: система лінгвокультурологічних знань; міжкультурна компетентність; рівень володіння рідною та іноземними мовами.

*Аксіологічний* компонент у структурі ПМК у МФ характеризує ціннісні орієнтації, емоційну сферу, наявність духовно-моральних якостей МФ: емпатія, повага й прийняття, емоційний інтелект, гуманістична спрямованість особистості, здатність до позитивної взаємодії з представниками різних культурних груп, вміння вирішувати конфліктні ситуації. *Критерієм* аксіологічного компонента є *емоційно-ціннісний* з відповідними показниками: система ціннісних орієнтацій; толерантність як повага до цінностей іншої людини / культури й відповідне їх прийняття; -готовність до діалогу й кооперації; емоційна саморегуляція в процесі міжкультурної комунікації.

*Комунікативний* компонент у структурі ПМК у МФ характеризує здатність до міжкультурної взаємодії, наявність комунікативних умінь та позитивних стійких мотивів до спілкування декількома мовами, ціннісного ставлення до мов і культур носіїв мов і до своєї рідної мови і культури. *Критерієм* комунікативного компонента є *мотиваційно-комунікативний* з відповідними показниками: позитивна мотивація до ПМК розвитку; здатність до міжкультурного спілкування; вміння обирати стиль мовної поведінки в полілінгвальному середовищі, комунікативна компетентність.

*Саморегулятивний* компонент у структурі ПМК особистості зумовлює рефлексивне ставлення МФ до набутих в процесі вивчення мови і культури знань (лінгвокультурологічних, професійних) і пов'язаний з особистісним і професійним саморозвитком особистості МФ. *Критерієм* саморегулятивного компонента є *діяльнісно-рефлексивний* з відповідними показниками: здатність до використання технологій ПМВ; здатність до професійної та особистої

рефлексії; прагнення до самоосвіти, професійного мовленнєвого та ПМК саморозвитку.

*Культуротворчий компонент* у структурі ПМК характеризує лінгвокультурологічний аспект художньо-естетичної культури МФ, розкриває механізм естетичного впливу мови на духовний розвиток ПМК особистості. *Критерієм* культуротворчого компонента є *мовно-естетичний* з відповідними *показниками*: сформованість естетичних почуттів та визначення зацікавленості до знайомства з вітчизняною та світовою культурами; художньо-естетична толерантність; здатність аналізувати художні тексти з метою ідентифікації художньо-естетичних цінностей, оцінити художньо-естетичну красу й визначити значимість літературних творів іншомовної природи в міжкультурній комунікації; культурно-духовний розвиток особистості.

На основі розроблених діагностичних методик визначено *рівні ПМК розвитку (ПМК вихованості)* МФ: креативний, середній та репродуктивний, які детально викладено й описано у параграфі 2.3.

Всі блоки запропонованої моделі формування ПМК у МФ тісно переплітаються, їх впровадження в процес професійної підготовки сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та створенню конкурентної переваги для МФ. Реалізація теоретичної моделі в навчальному процесі ЗВО може призвести до значного підвищення рівня ПМВ у МФ за всіма п'ятьма компонентами.

*Критеріально-результативний* блок моделі містить механізм аналізу і корекції проміжних результатів сформованості у МФ кожного з компонентів ПМК, що передбачає здійснення таких функцій: *аналізу* – для зіставлення результатів вихованості ПМК у МФ з вимогами соціального замовлення; *моніторингу* процесу ПМВ – для виявлення позитивної динаміки вихованості компонентів ПМК у МФ; *створення повного ресурсного пакету*, що охоплює

розробку навчально-методичних матеріалів для освітнього процесу та інструментів для діагностики рівня сформованості ПМК у МФ.

Представлена модель виховання ПМК особистості реалізує методологічні положення, закономірності та принципи, що відображає сутнісні характеристики технології виховання ПМК у МФ, забезпечує поєднання цілеспрямованої, лінгвокультурної практики з пізнавальною, дослідно-інформаційною, ціннісно-орієнтаційною, соціокультурною, культуротворчою та художньо-естетичною діяльністю, з формуванням гуманістичних ціннісних орієнтацій у МФ, розширюється їхній соціальний досвід, розвиваються комунікативні здібності та духовно-моральні якості.

Отже, процес виховання ПМК у МФ представлено як цілісну педагогічну систему, яка на основі комплексного підходу, що інтегрує системний, культурологічний, аксіологічний, комунікативний, рефлексивний підходи та підхід до формування й вибору освітнього середовища, забезпечує становлення ПМКМО МФ У ЗВО, формування у них полілінгвальної свідомості, толерантності на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій; здатності до ефективного спілкування на міжособистісному й міжкультурному рівнях і творчої діяльності як умови соціальної адаптації і культурної інтеграції у ПМК суспільстві.

Вирішуючи питання виховання ПМК у МФ, слід, насамперед, розуміти, що ПМК освіта – формування особливого способу мислення, що ґрунтується на ідеях свободи, справедливості та рівності; як освітня реформа – ПМК освіта націлена на перетворення традиційних освітніх систем на новітні, щоб вони відповідали інтересам та можливостям МФ незалежно від їхньої приналежності до різних груп; як міждисциплінарний процес, ПМК інтегрує зміст усіх дисциплін навчальної програми та залучає МФ до вивчення усього багатства і різноманітності світової культури. Більш того, цей процес сприяє розвитку критичного аналізу інформації для уникнення помилкових висновків, формує толерантність до культурних відмінностей, необхідних для життя у



ПМК світі, дозволяє розглядати діалог культур як взаєморозуміння і взаємозбагачення, уможлиблює усвідомлення МФ, що володіння декількома іноземними мовами та їх правильне використання в міжкультурних комунікаціях вимагає поглибленого розуміння духовного світу людей, що спілкуються цими мовами.

Педагогічний аспект проєктування структурно-змістової моделі виховання ПМК у МФ полягає у визначенні оптимальних умов і чинників, які забезпечують їхній розвиток студентів як ПМКМО із відповідними знаннями, вміннями для активної й продуктивної взаємодії з представниками різних культур. Таким чином, підводимо підсумок у світлі досліджуваних питань.

Сучасний ринок праці вимагає від МФ не лише високої професійної підготовки, але й готовності до діяльності у ПМК світі. З цією метою була розроблена модель виховання ПМК для МФ, яка спрямована на формування компетентного філолога, що володіє гуманністю, толерантністю, діалогічним мисленням та багатокультурною ідентичністю. Такий фахівець є реформатором і модератором культур, здатним взаємодіяти з будь-ким та успішно працювати в глобальному середовищі. Виховання ПМК у МФ зосереджене на комунікативній взаємодії та формуванні широкого розуміння феноменів людського життя. Володіння іноземною мовою для таких студентів має новий характер як універсальний інструмент ПМВ. Підкреслюється важливість досліджень у цій області, оскільки зростає актуальність міжнародних контактів у вищій освіті.

Окреслені блоки структурно-змістовної моделі виховання ПМК у МФ знаходяться в тісному взаємозв'язку, що комплексно й поетапно (мотиваційно-цільовий, інформаційно-технологічний, результативно-коригувальний) реалізуються в цілісному освітньому процесі ЗВО, забезпечуючи ефективність імплементації технології виховання ПМК у МФ.

Виховання ПМК у МФ у нашому дослідженні передбачає активний процес засвоєння здобувачами освіти лінгвокультурологічних знань та

навичок комунікації декількома іноземними мовами; МФ формуються як особистості з розвиненими якостями ПМК мовної особистості, здатними до саморефлексії, культурно-духовного розвитку та культуротворчої діяльності.

### **3.2. Обґрунтування технології виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у цілісному освітньому процесі закладів вищої освіти: зміст й етапи реалізації**

У сучасному світі, переповненому технологіями та глобалізацією, активно розглядається питання виховання молоді, спроможної вести діалог з різними культурами. ПМК розглядається як навички взаєморозуміння та прийняття інших культур, що стають ефективним засобом протистояння негативним наслідкам глобалізації. Роль педагога, зокрема вчителя чи викладача, є визначальною у формуванні таких навичок.

Основна мета професійної підготовки фахівців вищої філологічної освіти повинна полягати у високому професіоналізмі та розвитку якостей ПМК мовної особистості. Однак сучасний освітній процес у ЗВО ще не впроваджує достатньо потужних засобів для розв'язання цього завдання, що пов'язано з відсутністю цілісної концепції формування ПМК особистості МФ.

Нова парадигма освітнього процесу вимагає й інноваційних технологій, здатних змінити принципи організації професійної підготовки і виховання у бік самостійної освітньої діяльності ЗО, сприяти формуванню навичок самоаналізу та самооцінки, розвивати навички ефективного спілкування, роботи в команді, вчити приймати відповідальні рішення у ситуаціях вибору, розвивати критичне мислення «м'які навички».

Для вітчизняної педагогічної практики поняття «технологія навчання», «виховні технології», «освітні технології» не є новими. Термін «технологія» був запроваджений у 1989 році В. Беспальком, який сформував уявлення про педагогічну технологію, підкреслюючи такі ключові параметри, як

«систематичне та послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу» [693, с. 45]. Враховуючи дуже довгу історію розробки освітніх технологій, ще немає єдиного визначення зазначеного поняття. Тому, технологічний підхід до навчання та виховання сьогодні активно розробляється вітчизняною педагогікою [693 – 703]. Науковці розглядають педагогічну технологію як завершений цикл системи планування, реалізації та оцінювання навчального процесу, яка ґрунтується на сучасних методах, прийомах і засобах навчання з метою гарантованого досягнення цілей навчання та виховання. Вона виражається у принципах структурної і змістової цілісності, діагностичної спрямованості, завершеності, соціо- та природовідповідності, а також інтенсивності навчально-виховних процесів.

Наведемо приклади визначення педагогічних технологій науковцями:

а) системний метод планування, організації та оцінки всього процесу навчання шляхом врахування технічних і людських ресурсів та їхньої взаємодії для досягнення ефективнішої форми освіти [704]; б) системний підхід до розробки, впровадження та визначення всього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням наявності чи відсутності технічних і людських ресурсів і розуміння їх взаємодії, спрямований на оптимізацію форм освіти [704]; в) комплексний, інтегративний процес, який уміщує людей, ідеї, засоби організації діяльності з метою здійснення аналізу, планування, реалізації, оцінювання та управління розв'язанням завдань, що охоплює всі аспекти засвоєння знань [705]; г) цілеспрямований, послідовний опис діяльності викладачів і студентів для досягнення поставлених дидактичних та освітніх цілей [706]; г) описання, проєкт процесу формування особистості, змістовна техніка реалізації навчального процесу [693; 694]; д) системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей [699].

Педагогічна технологія – це система спільної діяльності учасників навчання і виховання з проєктування (планування), організації, орієнтування та коригування освітнього процесу з метою досягнення конкретного результату при забезпеченні комфортних умов учасникам [697].

Педагогічну технологію характеризують два важливі моменти: гарантованість кінцевого результату та проєктування майбутнього освітнього процесу. Поняття «освітня» та «педагогічна» технології розрізняються таким чином: «освітня технологія» (технологія у сфері освіти) є дещо ширше, ніж поняття «педагогічна технологія» (що стосується сфери педагогіки), оскільки освіта включає, на думку багатьох науковців, крім педагогічних, ще соціальні, соціально-політичні, управлінські, культурологічні, психолого-педагогічні, економічні й інші функції. З іншого боку, педагогіка традиційно охоплює і навчання, і виховання, та розвиток, що становлять освіту людини.

Підсумовуючи, зазначимо цінність поєднання кількох дефініцій педагогічної технології, що знаходимо у різних авторів і джерелах:

- педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування та визначення цілісного освітнього процесу (навчання, викладання, виховання) та засвоєння знань, умінь і навичок, а також набуття особистісних якостей) з урахуванням технічних та людських ресурсів та їх взаємодії, що визначає своїм завданням оптимізацію форм освіти;

- педагогічна технологія – це виявлення принципів та розробка прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу чинників, що сприяють ефективності освітнього процесу шляхом конструювання та застосування прийомів і методів, а також за допомогою оцінювання методів;

- педагогічна технологія включає цілісний процес постановки цілей, постійне оновлення навчальних планів та програм, тестування альтернативних стратегій та навчальних матеріалів, оцінювання педагогічних систем загалом та встановлення цілей наново, як тільки стає відомою інформація про ефективність системи [707].

Таким чином, технологічний підхід надає педагогічній науці нові можливості для концептуального та проєктувального освоєння різних галузей та аспектів освітньої, педагогічної, соціальної дійсності. Використання технологічного підходу в ПМК освіті має на меті забезпечити передбачувані результати та ефективно керувати педагогічними процесами, що включає аналіз і систематизацію наукового досвіду та його наукове ґрунтування, комплексне розв'язання проблем в освіті та вихованні, створення сприятливого середовища для особистісного розвитку, уникнення негативного впливу негативних факторів та розроблення ефективних педагогічних підходів для вирішення соціально-педагогічних проблем. Технологічний підхід орієнтує науковців на багатоваріантне моделювання, проєктування та конструювання для вирішення педагогічних проблем та після порівняльного аналізу знаходження найкращих рішень.

Останнім часом у зв'язку з переорієнтацією освіти в бік гуманізації та гуманітаризації все більшого розвитку та застосування отримують *технології гуманітарної спрямованості*, які в найширшому сенсі інтерпретують як «засоби соціальної організації діяльності та соціальної взаємодії людини з навколишнім світом, що дозволяють висловити своє особистісне ставлення до навколишнього світу та самому регулювати характер своїх відносин зі світом, зокрема, це може бути взаємодія людини з природою, технікою, інформацією, людьми, самим собою» [708]. До таких технологій відносяться культурно-виховні технології з переважанням особистісно-орієнтованими, активними та інтерактивними методами та прийомами взаємодіями.

Досліджуючи проблему формування ПМКМО як якісної характеристики МФ, звертаємо увагу на технології ПМК спрямування.

Технології ПМВ – це сукупність засобів, методів та прийомів виховання, спрямованих на вирішення завдань, пов'язаних із формування особистості, яка представляє інтереси певної культурної групи і водночас є патріотом своєї країни, громадянином світу, яка усвідомлює відповідальність

за долю планети та бере активну участь у вирішенні глобальних проблем. Така людина здатна до відродження, збереження та примноження шляхетності своєї країни, її цінностей та культури, при цьому не принижуючи культуру інших країн, народів, культурного різноманіття світу.

До технологій ПМК виховання відносяться: технології засвоєння знань про різні культури та культурні процеси; особистісно орієнтовані технології виховання культури міжособистісного спілкування; інтерактивні та проблемно-пошукові освітні технології, технології діалогової взаємодії.

Технологіям ПМВ притаманні такі характеристики, як: *співпраця, діалог, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на захист індивідуального розвитку людини, надання їй вільного, захищеного простору, прийняття самостійних рішень, різноманітність способів, форм і прийомів творчого самовираження особистості її культурної ідентифікації.*

До першого типу технологій ПМК належать технології засвоєння знань різних культур і культурних процесів, до другого – технології формування культури міжособистісного спілкування, що дозволяють конструктивно взаємодіяти усім суб'єктам освітнього процесу, а також самим ЗО з урахуванням їхніх культурних особливостей (діалог, дискусія, проєктні технології, рольові ігри тощо); до третього – технології, методи і прийоми якої відповідають індивідуальним культурним запитам ЗО (інтерактивні технології вивчення мови, культури іншого народу тощо).

*Зміст технології* виховання ПМК у МФ містить такі складові: оволодіння основними поняттями, що визначають різноманіття світу, а також системою лінгвокультурних знань; розвиток соціокультурної ідентифікації студента як умова розуміння та входження у ПМК середовище; виховання емоційно позитивного толерантного ставлення до різноманітних культур; формування умінь, що становлять поведінкову культуру світу; формування комунікативних навичок міжкультурної взаємодії.

У контексті нашого дослідження розглянемо технології гуманітарної спрямованості виховання ПМК у МФ: технологію поетапного формування ПМК позиції, коучингову технологію розвитку міжкультурних комунікацій, технологію діалогової взаємодії становлення ПМК мовної особистості.

Вважаємо, що процес виховання ПМК у МФ у ЗВО є цілеспрямованою систематичною діяльністю, що реалізує культурно-порівняльну, ціннісно-формувальну, соціально-інтегруючу функції і спрямований на реалізацію цілей становлення ПМК мовної особистості та її соціокультурного розвитку.

Отже, технологію виховання ПМК у МФ представляємо як *поетапне формування позитивної мотивації у МФ до ПМК становлення, розвитку полілінгвальної свідомості, естетичних почуттів та інтересу до вітчизняної та світової культури, освоєння лінгвокультурологічних знань та цінностей на основі толерантності та емоційної саморегуляції в процесі діалогу культур, що проявляється в здатності здійснювати міжкультурну комунікацію, використовувати технології ПМК виховання; рефлексію педагогічної діяльності з подальшим прагненням до професійного мовленнєвого та ПМК саморозвитку [707].*

Розглянемо особливості технології діалогової взаємодії у становленні ПМКМО. Ми розуміємо технологію діалогової взаємодії як дієвий засіб виховання ПМК у МФ у процесі навчання іноземним мовам, що постає як сукупність форм, засобів та прийомів, які забезпечує поєднання лінгвокультурної практики з інформаційно-пізнавальною, ціннісно-орієнтаційною, художньою видами діяльності, що актуалізує компетенції пізнавальної діяльності, ціннісно-сміслової орієнтації, соціальної взаємодії та самовдосконалення МФ на широкій міждисциплінарній основі, та яка спрямована на ПМК та полілінгвальний розвиток у ЗО.

Технології діалогової взаємодії в процесі виховання ПМК у цілісному освітньому процесі ЗВО мають відповідати таким вимогам: комунікативна спрямованість; колективна взаємодія; тренінгова організація навчальної

діяльності; проблемність; інформатизація; ціннісно-орієнтовний ракурс; результативність та ергономічність.

Комунікативна спрямованість розглядається нами як провідне та основне положення технології діалогової взаємодії, оскільки отримання нових знань на основі спілкування є сутністю всіх особистісно-орієнтованих технологій.

Для сучасної педагогіки та психології вищої школи характерна тенденція злиття процесів навчання-спілкування, при цьому соціальна та педагогічна функції спілкування ніби поєднуються в єдиному процесі максимально зближених діяльностей: навчальної та спілкування. Отже, спілкування постає як невід'ємний компонент, внутрішній зміст будь-якої особистісно-орієнтованої технології. Діалогічність виступає однією з сутнісних характеристик освітнього процесу, переходу його на особистісно-смысловий рівень [708]. У процесі спілкування відбувається обмін досвідом, способами діяльності, вміннями та навичками, результатами діяльності, крім того спілкування є дієвим каналом пізнання культури, засобом розвитку особистості, інструментом виховання та ефективним середовищем навчання.

Технологія діалогової взаємодії для ПМВ МФ також базується на концепції комунікативного навчання іншомовної культури, сформульованої Є. Пасовим, і визначає необхідність переорієнтації освіти з фокусу на знання на культуровідповідну, спрямовану на розвиток культурно-духовних якостей особистості педагога [709]. У такому підході освіта визначається як процес становлення особистості шляхом вивчення та освоєння культури, що дозволяє особі стати суб'єктом культури та опановувати іншомовну культуру у різних аспектах, таких як пізнавальний, розвивальний, виховний та навчальний.

Виходячи з положень про те, що мова є засобом спілкування, ідентифікації, соціалізації та залучення індивіда до культурних цінностей, а спілкування є адекватною сферою навчання, ми вважаємо, що технологія діалогової взаємодії в процесі вивчення іноземних мов повинна враховувати



різні аспекти спілкування для досягнення бажаного результату: об'єднання процесів навчання та спілкування для досягнення продуктивності; визначення цілеспрямованості, умотивованості та особистісного сенсу діяльності студентів; активне використання мови в різних сферах діяльності як мовленнєву активність; поєднання спілкування з іншими формами діяльності; створення творчих методів навчання та освоєння матеріалу; використання проблемних завдань для засвоєння матеріалу; різноманітне використання засобів та форм спілкування для формування ПМКМО МФ [710].

Для результативності технології діалогової взаємодії необхідність полягає у забезпеченні продуктивного характеру спілкування, тоді його учасники мають здібності спілкуватися з людьми, що відрізняються поглядами і переконаннями, проявляють готовність до ефективної діяльності в різних соціально значущих ситуаціях, вміннями рівноправно і адекватно брати участь у міжособистісній і міжкультурній взаємодії. Такі соціальні вміння можуть формуватися у процесі колективної взаємодії.

Колективна взаємодія у навчальному процесі формування ПМК у МФ передбачає: студентське спілкування та взаємне збагачення під час оволодіння іншомовним спілкуванням; активізацію навчально-пізнавальних процесів через колективну взаємодію; рефлексію для формування адекватного ставлення до власної діяльності та її корекцію. Така організація колективної діяльності сприяє розвитку ПМК особистості МФ як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності.

Колективна взаємодія ґрунтується на використанні різних педагогічних стратегій та прийомів моделювання ситуацій реального спілкування та організації інтерактивної різноманітної взаємодії студентів у групі (парах, малих групах) для спільного вирішення культурознавчих, проблемних, комунікативних, пізнавальних завдань. Тоді вона забезпечує розвиток таких інтелектуальних якостей: розвиток навичок логічного мислення, вдосконалення операцій аналізу та синтезу, зміцнення асоціативних зв'язків за

рахунок обговорення інформації з партнерами групи; посилення пам'яті у всіх її аспектах (аудітивній, візуальній, моторній, вербальній), що призводить до ефективного освоєння інформації; створення комфортного, психологічного навчального клімату в студентському колективі; індивідуалізацію процесів навчання та розвитку ПМК у МФ; підвищення відповідальності за свої успіхи та результати колективної праці; формування адекватної самооцінки особистості МФ.

Розглянемо можливості використання потенціалу тренінгів у технології діалогової взаємодії у вихованні ПМК у МФ. Тренінг – досить сучасний варіант подання інформації на навчання іноземної мови (від англ. *training* ‘навчання, тренування, підготовка’) і позначає метод активного навчання, основу якого становить виконання комплексу вправ, вкладених у розвиток умінь та соціальних установок. Отже, в ході тренінгу учасники набувають нових знань, які обов'язково пов'язані з практикою їх використання, а не з теоретичними знаннями [711]. Психологи, що досліджують особливі характеристики студентського віку припускають, що тренінг є однією з найбільш відповідних форм навчання для дорослих [712].

Мета використання активних методів – самостійне отримання МФ знань у процесі їхньої активної пізнавальної діяльності, в основі яких лежить діалог як між викладачем та ЗО, так і між самими ЗО. Активні методи спрямовані на розвиток комунікативних здібностей, уміння вирішувати проблеми, мовлення та викликають особистісний інтерес до вирішення будь-яких пізнавальних завдань, дають можливість застосування студентами здобутих знань у реальному житті [713, с. 19].

Ігрова організація освітнього процесу передбачає оволодіння основними діями навчально-пізнавальної діяльності через гру як вид розвиваючої соціальної діяльності, форма освоєння соціального досвіду і може розглядатися як соціально педагогічне явище. У контексті нашого

дослідження, гра виступає в цілісному навчально-виховному процесі як засіб, прийом та форма організації життя діяльності МФ.

Технологія діалогової взаємодії у вихованні ПМК у цілісному освітньому процесі ЗВО включає такі прийоми: дидактичні, рольові, імітаційні, ділові, сюжетно-рольові ігри, засновані на принципах проблемності, активності особистості в навчанні, розвитку творчої індивідуальності, колективної взаємодії. Використання ігрових прийомів в контексті технології діалогової взаємодії у вихованні ПМК у МФ дозволяє задовольнити їхні потреби у новизні та проблемності матеріалу, що вивчається, різноманітності видів роботи на занятті, в активізації їхньої мовної діяльності, творчому характері навчальної праці.

Ігровий характер технології діалогової взаємодії сприяє ефективному вивченню декількох іноземних мов, адже полягає в організації навчально-пізнавальної діяльності в соціально-модельованих ігрових ситуаціях, спрямованих на відтворення та освоєння соціокультурного досвіду. Як показують дослідження [714; 715], оптимізація освіти шляхом акцентуації уваги на афективно-емоційній сфері може призвести до неглибокого засвоєння матеріалу, оскільки основний акцент робиться на формуванні знань, навичок та вмінь, що може автоматизувати знання, позбавляючи їх ціннісно-сміслового змісту та призводячи до втрати духовно-морального визначення у МФ. У контексті вивчення іноземних мов спрямованість на афективно-емоційну сферу МФ в організації навчальної діяльності забезпечує засвоєння соціокультурного, ціннісно-орієнтаційного досвіду саме через особистісні емоційні переживання, як вироблення вмінь оцінювати соціокультурні факти [716].

«Проживаючи» соціально змодельовані ситуації, МФ усвідомлюють себе активними самостійними суб'єктами діяльності, усвідомлюють свої соціальні орієнтації та цінності, формують соціально-моральну самооцінку. Процес становлення ПМК особистості МФ нерозривно пов'язаний з

розвитком умінь самостійного пошуку нового знання, умінь вилучення ціннісних смислів з іншомовних текстів, їх усвідомлення та перетворення у власні смисложиттєві орієнтації.

Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що вирішити це завдання можливо при поєднанні ідей проблемного та культуровідповідного навчання іноземним мовам. Адже проблемна побудова та вивчення навчального матеріалу веде до спонукання дослідницького інтересу, формування творчих мотивів, до глибокого, творчого оволодіння знаннями, дає імпульс до подолання труднощів [381].

У даний час під проблемним навчанням розуміється педагогічна стратегія, яка фокусується на активній участі МФ у вирішенні реальних проблем і завдань, спрямованих на розвиток їхнього критичного мислення, творчого потенціалу та здатності до самостійного аналізу та пошуку рішень [717]. В основі ПМК проблемного навчання (англ. *task-based approach*) лежить ідея спільного вирішення завдань, що стимулює МФ до активного пошуку ПМК знань, спілкування, співпраці та творчості. Цей підхід підвищує ефективність навчання і зростання рівні ПМК сформованості у МФ [381].

Культуровідповідність технології діалогової взаємодії передбачає вивчення таких аспектів: соціокультурний портрет країн, їхніх народів та мов, варіативність стилів життя країн у культурних співтовариствах, ціннісно-сміслові аспекти духовної та матеріальної культури співтовариств; історично-культурний фон, культурна спадщина, культурна ідентичність і ментальність народів, що досліджуються; соціокультурні норми комунікативного поведінки за умов міжкультурної комунікації [718].

Дослідження учених висвітлюють різні аспекти соціокультурного підходу до навчання [78; 80; 81; 113; 212], до завдань технології діалогової взаємодії у вихованні ПМК у МФ відносимо такі: розвиток культури сприйняття сучасного багатомовного світу; розвиток у МФ комунікативної толерантності, що забезпечує адекватну взаємодію з людьми в умовах

сучасного ПМК світу; вміння виявити цінності співрозмовника та моделювати свою поведінку з їх урахуванням, навчання способам захисту від культурної асиміляції, маніпуляції, дискримінації та культурного вандалізму, створення умов для здійснення рівноправного діалогу культур.

Реалізація вимог проблемності в поєднанні з культурознавчою спрямованістю дозволяє акцентувати ціннісно-орієнтаційний зміст процесу виховання ПМК у МФ та виявити соціалізований вплив цього процесу на ЗО.

Сучасна освіта використовує інформаційно-комунікаційні технології для інтеграції та вирішення проблем підготовки компетентних спеціалістів з високим рівнем інформаційної культури. Мобільні технології дозволяють створювати персоналізований мобільний простір для ЗО, сприяючи навчанню, спілкуванню та обміну інформацією в будь-якому часі та місці [531].

Використання мобільного навчання збільшує мотивацію МФ і моделює доповнену реальність, сприяючи розвитку ПМКМО. Елементи мобільних технологій сприяють розширенню міжкультурної взаємодії, підвищуючи мотивацію, розширюючи культурний кругозір та створюючи можливості для спільного навчання [723]. Загалом, мобільні технології в іншомовній освіті стимулюють розвиток гуманітарної культури студентів, підвищуючи їх творче мислення, аналітичні уміння та навички самостійного здобуття знань.

Ціннісно-орієнтаційний контекст технології діалогової взаємодії під час навчання іноземних мов стає особливо важливим для розвитку позитивних ціннісних орієнтацій МФ і їхнього усвідомлення культурної приналежності через залучення до культурного досвіду.

Важливою для формування ПМК мовної особистості МФ є активізація емоційно-ціннісної сфери всіх учасників освітнього процесу, що сприяє засвоєнню норм, моральних цінностей та зразків поведінки, соціально схвалених на рівні особистісних цінностей і смислів. Технологія ціннісно-орієнтаційного аспекту діалогової взаємодії у вихованні ПМК у МФ включає моделювання ситуацій виявлення та порівняння національних цінностей

лінгвосоціумів, рефлексивне оцінювання, що уможлиблює усвідомлення ЗО своєї культурної приналежності, сприяє створенню позитивного уявлення про інші культури та об'єднанню на основі універсальних цінностей.

Ціннісно-орієнтаційний аспект як складова культуровідповідного збагачення іншомовної практики є основою для системи аналізу та інтерпретації матеріалів культури і ситуацій комунікативної взаємодії. Технологія ціннісного орієнтаційного аналізу культурних явищ і фактів сприяє навчально-комунікативному практикуму, розширює круг культур для дослідження, об'єднує усіх на основі глобальних моральних установок, залишаючи простір для національної специфіки.

Проте, як показує реальна практика, система універсальних цінностей загальнолюдської культури залишається для більшості студентів на абстрактному, нейтральному рівні і не набуває мотивації до діяльності. Ми вважаємо, що для ефективного вирішення цієї проблеми у технології діалогової взаємодії необхідна присутність таких складових у їх взаємозв'язку: а) проблемне, ціннісно-орієнтоване представлення мовного матеріалу; б) збагачення ціннісно-орієнтаційного досвіду МФ у процесі оволодіння іноземними мовами; в) моделювання мовної поведінки МФ на основі універсальних цінностей.

Технологія діалогової взаємодії виховання ПМК у МФ – це двосторонній процес, що включає діяльність викладача щодо визначення ціннісно-формульовального потенціалу навчальних матеріалів та підготовки комплексу ціннісно-центрованих ситуацій, форм засобів та комунікативних прийомів організації іншомовного спілкування на широкій міжпредметній основі та активна діяльність ЗО із засвоєння нового соціокультурного досвіду в процесі опанування іноземними мовами.

У свою чергу, збагачення ціннісно-орієнтаційного досвіду МФ є технологічними ланцюжками організації активної діяльності студентів з виявлення та орієнтування їх в інокультурних цінностях, їхнього аналізу,

осмисленню, порівнянню з національними та звернення МФ до універсальних цінностей, поряд з розвитком соціально-значущих якостей, за допомогою вирішення проблемних завдань у процесі ПМВ у ЗВО.

Проблемні завдання стимулюють МФ застосовувати інтегративні міждисциплінарні знання, навички та вміння, набуті ними в процесі вивчення лінгвокультурологічних дисциплін при пошуку шляхів вирішення пізнавальних протиріч у ході іншомовної освіти. Ціннісно-орієнтаційний аспект технології діалогової взаємодії у вихованні ПМК у МФ забезпечує формування системи ціннісних орієнтацій ЗО, розвиток критичного мислення, підвищення рівня їхньої соціально-політичної освіченості, формування умінь адекватно взаємодіяти за умов міжкультурного співробітництва [724].

Ергономічність у навчальному середовищі, в межах технології діалогової взаємодії, ставить акцент на ролі особистості МФ як учасника, виконавця та творця навчально-пізнавальної діяльності з вивчення іншої лінгвокультури. Інтеграція інформаційного простору, мобільних технологій та колективної взаємодії сприяє індивідуалізації освітнього процесу та підвищує рівень врахування ергономічних вимог. Результативність застосування технології діалогової взаємодії проявляється у розвитку соціально цінних якостей МФ у спілкуванні та поведінці.

Таким чином, специфіка розглянутої технології діалогової взаємодії виховання ПМК у МФ у ЗВО полягає у відтворенні соціокультурного контексту у навчанні іноземним мовам, що забезпечує активне оволодіння соціальними відносинами, загальнолюдськими цінностями, соціальним досвідом на основі порівняння досліджуваних культур, що забезпечує ПМК і полілінгвальний розвиток особистості МФ.

У межах дослідження ми виділяємо такі дидактичні ознаки цієї технології: 1) за *спрямованістю дії* – це технологія, направлена на особистісно професійну самореалізацію, самоактуалізацію МФ у соціально значущих ситуаціях моно- та міжкультурного спілкування; 2) за *цілями* – це особистісно-

орієнтована технологія, орієнтована на формування МФ як соціокультурно інтегрованих суб'єктів діяльності та спілкування в соціальному, професійному, ПМК просторі; 3) за *змістом* – гуманітарна міждисциплінарна технологія, адже для її реалізації потрібні предмети гуманітарного циклу, що використовуються на основі широкої міждисциплінарної інтеграції; 4) за *організацією освітнього процесу* – групова технологія, предметом діяльності якої є ціннісно-центрована ситуація щодо засвоєння та інтеграції соціокультурного досвіду на основі порівняння мов і культур, що вивчаються, що стає можливим на основі колективної навчально-пізнавальної діяльності всіх учасників освітнього процесу.

Технологія діалогової взаємодії на основі визначених закономірностей, принципів, розробленої наукової концепції забезпечує вирішення таких завдань: усвідомлення МФ себе у світі, пізнання своїх здібностей та можливостей, інтересів, і як результат усвідомлення своїх особистісних та професійних життєвих уподобань; виховання доброзичливого ставлення до всіх кожного, незалежно від раси, національності, віросповідання, соціального статусу; розуміння цінності людського життя, добро, милосердя; розширення пізнавальних інтересів, прагнення самоосвіти; усвідомлення цінності спілкування, формування готовності виконувати роль суб'єкта діалогу культур.

Оскільки виховання ПМК у МФ відбувається у межах використання комплексу прийомів, форм та засобів, об'єднаних спільністю дидактичних ознак, ми знаходимо доцільним розробити алгоритм проєктування технології діалогової взаємодії для розвитку ПМК мовної особистості МФ, яка поєднує сутнісні риси зазначених компонентів в єдине ціле.

Розроблена технологія діалогової взаємодії розвитку полікультурної особистості майбутніх викладачів іноземних мов являє собою цілісну сукупність та порядок функціонування *особистісних, інструментальних та*



*методологічних засобів, спрямованих на гарантоване досягнення цілей, поставлених у концепції побудови етапів становлення ПМК у МФ.*

Технологія діалогової взаємодії в розвитку полікультурних особистостей майбутніх викладачів іноземних мов унікальна у створенні соціокультурного, лінгводидактичного та соціально-інтегруючого контексту для вивчення декількох іноземних мов, що сприяє активному оволодінню соціальними відносинами, загальнолюдськими цінностями через порівняння культур. Такий підхід сприяє когнітивному, комунікативному та художньому розвитку МФ і вищому рівню ПМК вихованості, їхній позитивній соціалізації у мінливому ПМК світі.

Як ефективний засіб формування мовної ПМК особистості у процесі навчання й виховання нами виокремлені *особистісно орієнтовані технології виховання культури міжособистісного спілкування* [592; 593] через застосування коучингових технологій ефективної комунікації.

Необхідно відзначити, що такі технології також орієнтовані на діалогове навчання, що розвиває усвідомлене розуміння способів і методів навчальної діяльності, які сприймаються як колективна робота й співпраця. Діалогова методика навчання пропонує спільний пошук знань викладачем і групою студентів, поєднує у собі метод навчання та форму спілкування.

Використання діалогічного мовлення при вихованні ПМК у МФ і різних діалогів етикетного характеру сприяє підвищенню інтересу та мотивації ЗО у вивченні іноземних мов та культур. Діалоги є джерелом лінгвокраїнознавчої інформації, підвищують мовну культуру та стимулюють розумову діяльність. З метою ефективної міжкультурної комунікації МФ повинні вивчати норми поведінки, прийняті в іншомовній культурі. Широке використання завдань на знання поведінки у різних комунікативних ситуаціях, таких як вступ у мовленнєве спілкування та мовний етикет, необхідні у процесі вивчення іноземних мов. У мовному етикеті враховуються прагматичний, лінгвістичний, соціолінгвістичний та культурологічний чинники, що

відповідають принципам спілкування – принципу співробітництва та ввічливості [720].

У межах особистісно-орієнтованих технологій виховання культури міжособистісного спілкування виділяється один з нових та перспективних засобів навчання іноземних мов – метод Портфоліо. *Мовне Портфоліо* є особистий документ, призначений для відображення мовної компетентності МФ у різних мовах та в контексті з іншими культурами. Основна мета цього документа полягає у заохоченні до вивчення різних мов, оцінці навичок у комунікації іншими мовами, а також у здатності оцінювати свої власні досягнення. Використання загальної шкали, розробленої Радою Європи, дозволяє інформувати інших про рівень власних досягнень.

У сучасній практиці викладання іноземних мов мовний портфель використовують як інструмент самооцінки досягнень ЗО в процесі оволодіння іноземною мовою та рівня володіння мовою, що вивчається; як інструмент автономного вивчення іноземної мови; як інструмент для представлення навчальних досягнень – результату вивчення іноземної мови; а також як інструмент для отримання зворотного зв'язку у процесі вивчення іноземної мови. Найпоширенішим у практиці викладання іноземних мов у ЗВО на сьогоднішній день є вид «мовного портфоліо» як інструмент рефлексивної самооцінки рівня володіння іноземною мовою. Такий вид портфеля дозволяє МФ упродовж певного часу самостійно простежити динаміку рівня володіння мовою, що вивчається, і відобразити своєрідну біографію свого мовного та мовленнєвого розвитку [721].

Таким чином, технологія «мовного портфоліо» визначається нами як одна із значущих технологій ПМК освіти, тому що в умовах сучасної інтеграції європейських держав, а також поширення інформаційних технологій зростає роль знання сучасних мов, що визначає потребу уніфікувати сертифікацію володіння іноземною мовою.

В основу інтерактивних та проблемно-пошукових освітніх технологій покладено пояснювально-ілюстративний, програмований, проблемний, модельний методи навчання, що передбачають певний ступінь самостійності студента у здобутті знань. Методики проблемного підходу у навчанні іноземних мов актуалізують особистісний потенціал МФ, вони мають творчий характер та сприяють становленню їхньої суб'єктної позиції.

Виділяються такі різновиди *проблемних комунікативних завдань*: проблемні іншомовні завдання (соціокультурні пізнавально-пошукові завдання, проекти, проблемні рольові ігри); комунікативно-пізнавальні завдання (проекти, ділові чи рольові ігри); спеціальні завдання, орієнтовані формування комунікативного поведінки у різних життєвих і професійних ситуаціях.

Проектна форма роботи є одним із способів інтенсифікації навчальної діяльності МФ. Для участі у проектній роботі ЗО повинні опанувати певні комунікативні та творчі вміння, повинні вміти працювати з текстом, здійснювати пошук потрібної інформації, в тому числі в Інтернеті, аналізувати інформацію, а також вміти працювати з довідковим матеріалом, вести дискусію, лаконічно висловлювати думки тощо.

Кожен проєкт співвідноситься з певною темою, що вивчається у рамках занять із іноземної мови. Проєктні роботи можуть бути короткостроковими (1- 2 заняття); творчими (самостійна чи групова робота учасників проєкту з дослідницьких творчих завдань); інформаційними монопроєктами (кожен студент збирає певну інформацію з будь-якої проблеми, узагальнює дані та інформує інших). У практиці викладання іноземних мов широко застосовуються інформаційні монопроєкти. Наприклад, щодо теми «How to behave abroad» студенти, які навчаються за спеціальністю «Зв'язки з громадськістю», обговорюють такі аспекти: вітання у різних країнах (США, Англії, Німеччині тощо), етикет, пов'язаний з носінням одягу, прийняттям їжі, і навіть поведінка людей під час ділових зустрічей. На підготовчому етапі

студенти працюють з лексикою на цю тему, знайомляться з необхідними граматичними структурами, виконують завдання на аудіювання.

Для виконання проєкту, студенти підбирають додаткову інформацію про різні країни, аналізують, узагальнюють та готують виступ на запропоновану тему. Від імені представників цих культур МФ дають пораду людям, які приїжджають жити чи працювати в ту чи іншу країну. Для представлення інформації МФ рекомендується використовувати схему для презентації матеріалу, що складається з кількох частин: вступу (*Introduction*), основної частини (*Body*), висновки (*Conclusion*).

Роль викладача зводиться до спостереження за тим, як МФ проводить презентацію підбраного матеріалу англійською чи іншою мовою перед групою, яка має стати безпосереднім учасником дискусії. Викладач стає наставником, координатором та спостерігачем [593].

Слід зазначити, що проєктна робота характеризується високим ступенем комунікативності, проявом творчого підходу. Моделювання в процесі ситуацій, що імітують реальні, типові обставини спілкування, має першорядне значення в процесі розвитку ПМК мовної особистості МФ. Спеціальні завдання проблемно-пошукового, порівняльно-порівняльного та ігрового (рольового) характеру підвищують ціннісно-сміслову мотивацію вивчення декількох іноземних мов і рівень сформованості ПМК у МФ.

Таким чином, застосування технологій ПМВ для МФ у ЗВО дозволяє виробити особливий підхід до розробки навчальних матеріалів та організації навчання мов та культур. Як методична домінанта повинна виступати система проблемних завдань культурознавчого характеру, що сприяють підвищенню ефективності навчання, стимулюванню інтелектуальної та емоційної діяльності МФ, розвитку творчого потенціалу, збільшенню обсягу активної мовної практики.

Отже, представлена технологія діалогової взаємодії у поєднанні з коучинговими технологіями здійснення ефективної комунікації реалізує

методологічні положення, закономірності та принципи виховання ПМК у МФ, що відображає сутнісні характеристики цього процесу, забезпечує поєднання цілеспрямованої, лінгвокультурної практики з пізнавальною, дослідно-інформаційною, ціннісно-орієнтаційною, соціокультурною, культуротворчою та художньо-естетичною діяльністю, під час якої формуються гуманістичні ціннісні орієнтації студентів, розширюється їхній соціальний досвід, розвиваються комунікативні здібності та духовно-моральні якості.

### **3.3. Педагогічні умови, форми, методи й прийоми виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у цілісному освітньому процесі закладів вищої освіти**

Упровадження технології формування ПМК у МФ передбачає створення фундаментальних педагогічних умов, які гарантують не лише ефективний процес, але й сприяють ретельній конкретизації форм і методів формування ПМК мовної особистості МФ. Суттєво важливим у цьому контексті є універсальний характер володіння іноземною мовою ЗО, розглядаючи його як ключовий інструмент ПМВ.

Необхідно підкреслити, що вирішення завдань виховання ПМК у цілісному процесі ЗВО передбачає врахування росту актуальності наукових досліджень у цій області, особливо з урахуванням стрімкого розвитку міжнародних зв'язків у сфері вищої освіти.

У сучасному вимірі, де ринок праці визначає необхідність підготовки висококваліфікованого фахівця в галузі іншомовної освіти, стоїть завдання не лише підготувати спеціаліста високого рівня професійної підготовки, але й переконатися у його готовності до успішної діяльності в умовах ПМК світу. Зазначимо, що врахування цих нових вимог стає необхідною передумовою для науково обґрунтованої підготовки кваліфікованого фахівця в галузі іншомовної освіти [725].

З метою обґрунтування *педагогічних умов* виховання ПМК у МФ і їхнього детальнішого опису на доповнення викладеного у попередніх параграфах цього розділу уточнимо тлумачення терміну «педагогічні умови» відповідно до предмету дослідження.

Так, зазначений термін розширює поняття іншого терміну «умови», що в широкому розумінні означає обставини, середовище, де реалізується певний процес чи явище. У контексті педагогіки «педагогічні умови» вказують на специфічні обставини та фактори, які створює педагог, щоб сприяти ефективному навчанню, вихованню та розвитку ЗО. Аналіз теоретичної частини проблематики вказує, що на даний момент не існує ще термінологічної єдності щодо визначення поняття «умова» як «педагогічна умова». У залежності від сфери й напрямків наукових пошуків, по-різному подаються дефініції: умову визначають як те, «від чого залежить дещо інше, що робить можливим наявність речі, стану, процесу на відміну від причини, яка є логічною умовою наслідку дії» і як «істотний компонент комплексу об'єктів, із наявності якого за необхідністю походить існування цього явища» [726, с. 207]; як сукупність різноманітних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх чинників, які взаємодіють та впливають на фізичний, психічний та моральний розвиток людини, а також на її поведінку, виховання, навчання та формування особистості [727]; як «необхідну обставину, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь» або «обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється щонебудь [711, с. 1506]. Тоді «педагогічні умови» визначають як «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості» [728, с. 143]; як «умова» або «середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати» [729]; як «сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого завдання

педагогічного спрямування» [730, с. 285]; а також ширше визначення, за яким це система, складовими якої є певні норми, методи, умови, ситуації, що об'єктивно склалися та є необхідними для досягнення певної педагогічної мети [731].

Проте цими визначеннями термін «педагогічні умови» не вичерпується, як знаходимо інші дефініції у працях науковців [732 – 736]. Так, наведемо деякі: а) педагогічні умови складають сукупність чинників, які визначають особливості та сприяють ефективності навчання та виховання; б) педагогічні умови розрізняються як матеріальні (наявність підручників, навчальних посібників, технічних засобів тощо), соціальні (взаємовідносини між ЗО та педагогами, атмосфера в класі, соціальний клімат у ЗВО), психологічні (адаптація до індивідуальних особливостей ЗО, врахування їхніх психологічних особливостей, мотивація до навчання тощо).

При вихованні ПМК у МФ розглянемо деякі інші види педагогічних умов, такі як організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні умови [736].

*Організаційно-педагогічні умови* при ПМВ для МФ визначають структуру та організацію навчального процесу на рівні ЗВО й характеризуються такими складовими: а) система управління (ефективна система управління ЗВО для здійснення ПМВ у навчальний і позанавчальний час), б) графік та розклад занять (раціональний розподіл часу для максимальної ефективності навчання з урахуванням часового коридору для самонавчання й саморозвитку МФ при бажанні підвищити їхній рівень ПМК вихованості); в) методики контролю та оцінювання (система оцінювання, яка стимулює активну навчальну і пізнавальну діяльність МФ).

*Психолого-педагогічні умови* при ПМВ у ЗВО стосуються психологічної атмосфери в університеті та взаємодії учасників навчального процесу. Їхні основні характеристики – це: а) індивідуалізація навчання і ПМВ (розуміння та врахування особистісних особливостей кожного МФ); б) психологічний

супровід (доступ до психологічної допомоги та консультування для як для МФ, так і для науково-педагогічних кадрів – у вигляді консультацій, терапії, коучингових бесід чи сесій тощо); в) розвиток соціальних навичок (акцент на формування соціальних вмінь та емоційної стійкості у МФ і викладачів).

*Дидактичні умови* при вихованні ПМК у МФ визначають методи та засоби навчання, спрямовані на досягнення навчальних цілей, характеризуються так: а) використання сучасних методик і інноваційних методів співпраці (застосування інтерактивних методів, проєктної роботи, інших інновацій); б) наявність навчальних ресурсів (доступ до відповідних навчальних матеріалів, медіа-платформ, онлайн-платформ для освітніх цілей, лабораторій тощо); в) адаптація до рівня розвитку МФ і рівня сформованості ПМК вихованості (застосування завдань та методів, які враховують рівень засвоєння матеріалу кожним на відповідному етапі формування чи вдосконалення рівня ПМК у МФ).

Всі умови взаємодіють між собою, доповнюють один одного й визначають сприятливий контекст для навчання та розвитку ПМК у МФ. Їхнє комплексне розглядання допомагає створити ефективні умови для успішного педагогічного процесу виховання ПМК у цілісному освітньому просторі ЗВО.

У контексті нашого дослідження щодо виховання ПМК у МФ, ми формуємо педагогічні умови, враховуючи сутність цього явища, з метою максимального впливу на всі його компоненти (когнітивний, аксіологічний, комунікативний, саморегулятивний та культуротворчий). Сформульований комплекс педагогічних умов спрямований на забезпечення ефективної реалізації розробленої технології виховання ПМК серед МФ у ЗВО.

Додаємо, що у параграфі 3.1. було зазначено, що виділення цільового компонента структурно-змістової моделі передбачає визначення *освітньої, виховної та розвивальної* мети ПМК для МФ у цілісній освітній системі ЗВО.

*Освітня мета* виховання ПМК у МФ передбачає формування у ЗО розуміння та поваги до різноманітності культур, взаєморозуміння та



толерантності. У широкому розуміння питання основною ідеєю є надання освітнім процесом знань та навичок, які дозволяють індивіду гідно та конструктивно взаємодіяти з представниками різних культур, а також розуміти та цінувати різноманіття; у вузькому, – виховання ПМК у МФ в освітньому контексті має на меті розвиток культурної компетентності (отримання знань про культурні особливості та цінності різних народів); формування толерантності (розвиток уміння приймати та поважати інших, незалежно від їхнього етнічного походження, релігійних переконань чи інших характеристик); розширення міжкультурної комунікації (вивчення мов, розуміння нюансів міжкультурної комунікації та навичок співпраці в різнокультурних групах); формування відкритості та гнучкості мислення (здатність адаптуватися до нових ідей, точок зору та підходів, що відрізняються в різних культурах); створення ПМКМО глобального громадянина (виховання особистості, яка розуміє свою відповідальність у світовому співтоваристві та готова приймати активну участь у різних сферах життя). Отже, освітня мета виховання ПМК у МФ спрямована на формування індивіда, який здатний жити в глобальному світі, поважати різнобарв'я культур та сприяти гармонійному взаємодії у соціокультурних середовищах.

*Виховна мета* процесу ПМВ визначається формуванням особистості МФ, яка володіє відповідними цінностями, вміннями та ставленням до інших культур. Основною ідеєю є не лише передача інформації про різні культури, але й розвиток особистісних якостей та ставлень, які сприяють ефективній комунікації та взаєморозумінню у різнокультурних середовищах. Виховна мета ПМВ включає такі аспекти: формування у МФ толерантності та поваги (розвиток уміння приймати та поважати різницю в культурних та ідентичних аспектах між людьми); розширення культурної компетенції (виховання ПМК особистості МФ, яка розуміє та цінує різноманіття культур, релігій, традицій та звичаїв); стимулювання міжкультурної взаємодії (розвиток уміння ефективно співпрацювати з представниками інших культур та етнічних груп);

формування у МФ відкритості до нового (розвиток гнучкості мислення, критичності, відкриття й сприйняття нових ідей та підходів); прищеплення відповідального бачення себе глобалізованим громадянином із збереженням етнокоду й самоідентичності (створення умов для виховання ПМК особистості, яка розуміє свою роль у світовому суспільстві та готова приймати активну участь у різних сферах життя). Отже, виховання ПМК у МФ спрямоване на те, щоб ЗО не лише засвоїли інформацію про інші культури, але й розвивали певні моральні, етичні та соціальні якості, які дозволять їм гідно функціонувати в сучасному різнокультурному світі.

*Розвивальна мета* в ПМК освіті передбачає створення умов для всебічного розвитку індивіда – МФ, спрямованого на розширення його можливостей, вдосконалення ПМК здібностей та підвищення рівня компетентності і ПМК вихованості. Основна ідея полягає в тому, щоб розвивати різні аспекти ПМК особистості МФ, включаючи фізичний, когнітивний, емоційний та соціальний розвиток. Розвивальна мета включає такі аспекти: фізичний розвиток (спрямована на забезпечення формування та удосконалення фізичних здібностей, розвиток моторики та здоров'я); когнітивний розвиток (зорієнтована на розвиток когнітивних функцій, таких як мислення, увага, пам'ять, творчість та інтелектуальні здібності МФ); емоційний розвиток (спрямована на розвиток емоційної інтелігенції, самопізнання, управління емоціями та встановлення позитивних відносин з собою та іншими у ПМК середовищі); соціальний розвиток (зорієнтована на формування соціальних навичок, сприяння розумінню та взаємодії з іншими, розвиток комунікативних здібностей під час ПМВ у ЗВО); професійний розвиток (забезпечення умов для виховання у МФ необхідних навичок та знань, які сприятимуть успішній реалізації в обраній сфері діяльності). Розвивальна мета визнається як важливий компонент освітнього процесу виховання ПМК у ЗВО, оскільки спрямована на передачу інформації й паралельно на активний розвиток та формування особистості, здатної постійно

вдосконалюватися і впроваджувати набуті навички у різних сферах життя; розвивальна мета передбачає гармонійний розвиток ПМК особистості МФ, їхніх потреб і прагнень до культурного самозбагачення і саморозвитку в полілінгвальному ПМК середовищі сучасного світу та набуття нового статусу «модератора культур».

З огляду на вищеописане логічно визначається такий комплекс педагогічних умов: *дидактичні, виховні та акмеологічні*, про які вже йшлося у параграфі 3.1. вище. На завершення додамо, що для успішного формування ПМКМО МФ, володіння декількома мовами, відоме як полілінгвізм, визнається однією з ключових передумов. Це включає не лише здатність комунікувати мовами різних культур, а й глибоке розуміння цінностей та особливостей цих культур, а також сприйняття різноманітності як важливого елементу мовного та культурного досвіду.

Для досягнення цієї мети в освітньому процесі слід дотримуватися *принципу інтеграції*, за яким передбачається введення елементів ПМВ в різні сфери навчання, такі як загально-професійні, гуманітарні та художньо-естетичні предмети. Інтеграція при вихованні ПМК у МФ дозволяє створити сприятливий контекст для розвитку мовної компетенції за різними культурними кодами та забезпечити глибоке розуміння важливості культурного різноманіття. Додатково, включення ПМК компоненту у початкові плани навчального процесу підкреслює важливість цього аспекту у формуванні ПМК мовної особистості МФ. Такий підхід стимулює ЗО до активної участі у вивченні різних культур та мов, розширює їхні горизонти та сприяє розвитку толерантності та взаєморозуміння через рефлексію. Ще у 2004 р. Європейською комісією було рекомендовано предметно-мовний інтегрований підхід (англ. CLIL – *content and language integrated learning*) для застосування в масштабах загальної освіти, принципом роботи якого є двонаправленість: предмет вивчається за допомогою іноземної мови, а

іноземна мова ж час вивчається у вигляді предмета [737]. Базовим компонентом навчання виступає інтеракція у діалозі культур між МФ у ЗВО.

Поняття «інтеракція» походить від англ. *interaction* ‘розмова, бесіда, діалог’ (лат. *inter* + *activus* ‘діяльний’) – термін, що використовується у соціальній психології, педагогіці та культурології та позначає взаємовплив індивідуальних чи групових учасників один на одного як безперервний діалог. У соціальній психології Дж. Міда, інтеракція – безпосередня міжособова комунікація («обмін символами»), найважливішою особливістю якої є здатність людини «бути іншим», уявляти (відчувати), як його сприймає партнер зі спілкування (або група) [738, с. 128].

За Н. Волковою, процес виховання ПМК у МФ можна розглядати як такий, що вивчає інтерактивні методи ПМВ як сукупність прийомів, ресурсів і форм організації пізнавального й навчального процесу, які забезпечують енергійний характер взаємодії всіх його учасників – МФ і викладачів, на основі взаємодії та спільного творчого внеску, та спрямовані на досягнення визначених дидактичних цілей [739].

Цінним доповненням при вихованні ПМК у МФ стають інтерактивні технології (за В. Гузеєвим), які розглядаємо як методи, засоби та форми організації занять для активізації взаємодії між учасниками навчального процесу через співпрацю та організацію спільного створення знань.

Так, інтерактивні технології включають три режими інформаційного обміну: *екстраактивний режим* передбачає односторонню передачу інформації від викладача до МФ, яка, в основному, їх обходить, не викликаючи активної взаємодії й копіюючи традиційні методи навчання минулого століття; *інтраактивний режим* визначається активною розумовою діяльністю МФ, коли інформація спрямована на об’єкт навчання та викликає внутрішню реакцію у ЗО та спонукає до діалогу, дискусії, рефлексії; *інтерактивний режим* передбачає двосторонній обмін інформацією між викладачем і МФ, стимулюючи активну діяльність та породжуючи взаємні потоки інформації.

Отже, інтерактивні технології сприяють активній взаємодії, залученню МФ до процесу навчання та сприяють двосторонньому обміну інформацією.

Далі, О. Пометун дещо по-своєму інтерпретує такі режими й подає більш специфічне тлумачення, виділяючи: а) «інтерактивні технології кооперативного навчання», до яких включає роботу у парах, «2 – 4 – всі разом», робота у малих групах; б) «інтерактивні технології колективно-групового навчання», за такими категоріями, як «мікрофон», «мозковий штурм», «Навчаючи – навчаюсь сам», «ажурна пилка»; в) «технології ситуаційного моделювання», до яких входять імітації, розігрування ситуації за ролями, симулятори ділової комунікації; г) «технології опрацювання дискусійних питань», наприклад, «Займи позицію», «Зміни позицію», дебати, дискусія [740], що активно стимулюють когнітивну й емоційну сферу діяльності МФ.

Інтерактивні методи в навчанні є ефективним засобом впровадження ПМВ через глибоку взаємодію, сприяючи позитивному ставленню всіх учасників до педагогічного процесу. Вони сприяють розвитку активності, відповідальності та творчої позиції. Досвід участі в такій взаємодії збагачує ЗО, підсилюючи мотивацію до навчання, розкриваючи їхні потенційні можливості та активізуючи саморозвиток.

У контексті формування ПМК мовної особистості МФ інтерактивні методи включають проблемні дискусії, диспути з визначеними позиціями учасників, круглі столи, тренінгові вправи для розвитку навичок слухання та рефлексії, відпрацювання ситуацій міжособистісної взаємодії, ділові ігри, програвання конфліктних ситуацій, завдання проєктивного типу, проблемні дискусії без заданих позицій учасників та інші. Інтерактивні технології навчання створюють умови для засвоєння методів обміну інформацією, будівництва нових знань, їх поглиблення та перетворення. Студенти отримують навички адресації інформації, формулювання власних думок, вислуховування та прийняття позиції інших, беручи активну участь у діалозі.

Особливе місце займають *інтегровані заняття*, спрямовані на формування цілісної культурної картини світу, ціннісне самовизначення та художньо-естетичний розвиток студентів. Організація мовної практики на основі інтеграції іноземної мови, лінгвокраїнознавства, літератури, історії, різних видів мистецтва (музики, живопису, театру) сприяє розвитку емоційно-оцінної сфери, загальнокультурному та моральному становленню МФ.

Основною ідеєю ПМВ у ЗВО є формування позиції МФ як активного учасника власного навчально-пізнавального процесу, здатного рефлексувати, організовувати та самостійно досягати поставлених задач і мети. Ключовим методом реалізації цієї ідеї є комунікативно-діалогова діяльність, спрямована на побудову стилю спілкування та взаємодії між учасниками освітнього процесу на основі принципів гуманізації, діалогу, співпраці та співтворчості.

У полілінгвальному освітньому середовищі ПМК особистість володіє кількома мовами та має здатність використовувати їх для спілкування з представниками різних лінгвосоціумів. Виховання ПМК у такої особистості повинно охоплювати кілька напрямків: формування культури знань (розширення ознайомлення з культурним надбанням цивілізації для забезпечення активної творчої діяльності в ПМК просторі); розвиток культури поведінки (адаптація видів та форм відповідно до ПМК середовища; формування емоційної культури (відповідність емоційному середовищу ПМК оточення); формування культури саморозвитку (розвиток здібностей до самостійного росту та розвитку в ПМК середовищі) [741].

Діалогічна взаємодія під час соціокультурної активності поза межами аудиторії є основою творчого мислення, розвитку діалектики як системотворчого компонента творчого мислення. Діалогічна взаємодія пробуджує та стимулює активність МФ за допомогою спеціальних прийомів та способів роботи, в результаті чого нові знання стають особистісно значущим знанням ЗО, тобто мають ціннісний сенс. Цей підхід вимагає принципової зміни позиції викладача, який виступає помічником, джерелом

інформації, координатором процесу, тобто постає як викладач-фасилітатор. Це особлива позиція, яку займає викладач, який відмовився від ролі експерта на користь ролі партнера, який супроводжує власний пошук студента. Викладач стає в діалогову позицію організатора, того хто спонукає до дослідницького пошуку студента [593; 775].

*Самостійна* навчально-пізнавальна діяльність, регулюється та управляється студентом як суб'єктом такої діяльності та спрямована на освоєння соціокультурних знань та умінь та соціального досвіду.

Прикладом самостійної навчальної діяльності є *проектні завдання*, що виконуються в рамках модульних міждисциплінарних курсів, в основі яких лежить продуктивний характер навчальної діяльності. Вміння самостійно вивчати мову та культуру, є основою самоосвіти особистості як «освіта через все життя» і виявляється у соціальній адаптивності та академічній мобільності МФ, тоді як міжкультурне спілкування забезпечують міжнародні гуманітарні телекомунікаційні проекти, учасниками яких є студенти та викладачі кількох зарубіжних університетів. Такі проекти підтримують комунікативні, інформаційно-пізнавальні, ціннісно-орієнтаційні аспекти процесу навчання іноземних мов та сприяють активізації пізнавальної діяльності МФ, формують культуру творчого мислення, уміння орієнтуватися у швидко мінливих інформаційних потоках сучасного товариства.

Текстові, аудіо- та візуальні матеріали загально-гуманітарного, культурознавчого, художнього характеру містять імпліцитну та експліцитну інформацію про культуру як в історичному аспекті, так і про спосіб і стилі життя культурних спільнот, що вивчаються, і дозволяють поєднати завдання сумісного вивчення культурного життя країн і народів мови, що вивчається, з завданнями виховання ПМК у МФ у ЗВО.

Дуже важливим фактором відбору є соціокультурне мовно лінгвістичне середовище для вивчення текстових, аудіо- та візуальних матеріалів, що виражається в прогнозуванні важливості матеріалів для вибору студентами

своєї життєвої філософії, для спілкування з інокультурними співрозмовниками, в оцінці ступеня орієнтованості матеріалів на формування у студентів толерантності, навчання етиці спілкування, подолання конфліктів, формування умінь виступати у ролі медіатора культур.

*Акмеологічні умови* виховання ПМК у МФ мають на меті підтримку та поштовх для розвитку високого рівня особистої ініціативи ЗО в процесі подальшого освоєння іншої культури і мови як ПМК самоосвіта та виховання, професійного зростання в процесі педагогічної рефлексії.

Акмеологічні умови визначають: а) мотивацію і налаштування на ПМК і полілінгвальний саморозвиток МФ у процесі підвищення рівня ПМК вихованості (готовність до володіння кількома мовами та активне прагнення до цього); б) розвитком саморефлексії та саморегуляції засобом застосування коучингових технологій (сприяння самостійному оцінюванню набутих знань та умінь, а також самоконтролю через застосування коучингових практик у виді бесід, завдань з міжкультурної взаємодії).

Становлення високо розвиненої ПМК особистості включає етап накопичення лінгвокультурного досвіду, визначається знаннями та почуттями, викликаними пережитими подіями. Цей досвід є джерелом встановлення зв'язків індивіда зі світом, культурою та самим собою. Набуття досвіду дозволяє розуміти значущість кожної культури, сприяє розгляданню іншомовної культури як не просто чужої, але як іншої, що призводить до активних якісних змін внутрішнього світу особистості, які сприяють новому способу життєдіяльності – культуротворчій самореалізації [742].

Використання коучингових інструментів і технологій при ПМК у міжкультурних комунікаціях сприяє розвитку саморефлексії та формуванню ПМК мислення серед МФ. Це включає застосування специфічних розумових операцій, що розвивають їхню здатність до переосмислення цієї діяльності, стає передумовою для розуміння основних цінностей і мотивів учасників



діалогу, що формуються через традиції, звичаї й соціокультурні установки з урахуванням норм і правил міжкультурної парадигми [743].

Реалізація цих педагогічних умов організації процесу виховання ПМК особистості МФ фокусується на інтенсивній комунікації з представниками інших мовних культур, передбачає посилення ціннісних орієнтацій й особистісних якостей МФ, формування широкого розуміння різноманітних аспектів людського буття, а не обмеженого світогляду [744].

Педагогічні умови тісно пов'язані зі *складовими* процесу виховання полікультурності майбутніх викладачів іноземних мов, серед яких виділяємо *теоретичну, практичну та особистісну*.

*Теоретична складова* виховання ПМК у МФ орієнтується на професійно-педагогічні та методичні знання у навчанні іноземним мовам та ПМВ у цілісному освітньому просторі ЗВО, реалізуючись через освоєння професійних та культурологічних знань.

*Практична складова* виховання ПМК особистості МФ спрямована на формування практичних умінь і навичок міжкультурної комунікації, закріплення отриманих знань у виробничій практиці, а також нарощування професійних та особистісних якостей ПМК мовної особистості.

*Особистісна складова* виховання ПМК особистості МФ спрямована на свідому самоосвіту, самовиховання та самореалізацію у професійній та культурній творчій діяльності.

Всі складові виховання ПМК передбачають організацію цього процесу на основі суб'єктно-суб'єктних відносин, діалогу культур, поваги до студента як до особистості та визнання людського капіталу як найвищої цінності.

Визначаючи зміст роботи за виділеними напрямками, ми спиралися на вимоги Стандарту вищої освіти, затвердженого наказом МОН України від 20.06. 2019 р. № 871 та діючу освітньо-професійну програму «Англійська мова та друга іноземна мова» підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» спеціалізацією 035.041

«Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська)» галузі знань 03 «Гуманітарні науки», Кваліфікація: філолог-дослідник, перекладач з англійської та другої іноземної мови, викладач закладу вищої освіти [745].

*Об'єктами вивчення ОПП* та професійної діяльності магістра філології є мова(и) в різних аспектах (діахронії і синхронії, теоретичному, практичному, діалектологічному, стилістичному, соціокультурному аспектах тощо); література й усна народна творчість; реєстри як жанрово-стильові різновиди текстів; переклад у його широкому значенні; міжособистісна, між- і кроскультурна й масова комунікація в усній і письмовій формах.

*Цілі навчання* в контексті підготовки фахівців у галузі мовознавства та філології охоплюють розв'язання складних завдань і проблем, включаючи проведення досліджень та інновацій в умовах невизначеності й за звичних обставин. Ключові аспекти такої діяльності включають аналіз, творення (зокрема есе і переклад) й оцінювання текстів різної складності, жанрів і стилів, а також успішну контекстну комунікацію різними мовами.

*Теоретичний зміст* предметної галузі становить система наукових теорій, концепцій, принципів, категорій, методів і понять філології; методи, методики та технології: загальнонаукові та спеціальні філологічні методи аналізу лінгвістичних одиниць, методи і методики дослідження мови і літератури, інформаційно-комунікаційні технології [746, с. 4-7].

*Об'єктами професійної діяльності* є навчально-виховний педагогічний процес; дидактичні основи формування іншомовної освіти студентів; організація навчально-виховного процесу; розробка програм нових технологій навчання та їх експериментальна перевірка (nubip.edu.ua).

*Теоретична складова* виховання ПМК особистості МФ реалізується через опанування здобувачами освіти знаннями щодо *професійно-педагогічної та культурно-освітньої діяльності*.

*Професійно-педагогічна діяльність* МФ передбачає з-поміж поставлених професійних завдань до розв'язання аналіз освітнього потенціалу ЗО у різних соціально-інституційних умовах з метою прогнозування і проєктування індивідуальних маршрутів розвитку та освіти; вивчення, планування і впровадження процесів навчання з використанням інноваційних технологій; розв'язання актуальних педагогічних завдань; створення освітнього середовища й методичного забезпечення іншомовної освіти дорослих; розробка і впровадження новаторських педагогічних методик для оптимізації освітнього процесу; конструювання і реалізація моделей комплексного супроводу навчання та розвитку ПМК у МФ; аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень в галузі педагогічної освіти, розробка стратегії й порядку проведення наукових досліджень, моніторинг і корекція, аналіз, синтез і презентація результатів; особистий і професійний саморозвиток як проєктування подальшого освітнього маршруту МФ і професійної кар'єри випускника.

МФ має інтерпретувати складні мовні явища рідною та іноземною мовами; володіє прийомами запобігання мовній, мовленнєвій та соціокультурній інтерференції; практично має професійну риторику; вміє ефективно використовувати філологічні знання з літератури, історії та інших філологічних дисциплін у процесі навчання основ міжкультурного спілкування. Крім того, такий спеціаліст володіє прийомами запобігання мовленнєвої та соціокультурної інтерференції; володіє сучасними способами філологічного аналізу різних типів багатофункціонального тексту; вміє використовувати результати аналізу визначення лінгводидактичних основ навчання різним видам мовної діяльності у межах різних курсів навчання іноземної мови, зокрема і профільно-орієнтованих з метою формування лінгвістичних здібностей студентів, зокрема вербальний інтелект, мовна рефлексія, аналітичні рефлексивні здібності, пам'ять, мовна інтуїція, лінгвістичне мислення студентів [276].

Систематична робота, націлена на оволодіння МФ лінгвістичною термінологією, на розвиток у них вміння вибирати і правильно вживати необхідні терміни (як раніше вживані, так і ті, що з'явилися знову в результаті науки) сприяє розширенню їхнього лінгвістичного кругозору, а значить, і лінгвокультурологічної компетенції, яку можна трактувати як природне володіння мовною особистістю процесами мовотворення, мовосприйняття і цінностями культури, бачення закладеної у мовних знаках культурної інформації [22].

При вихованні ПМК у МФ, культурно-освітня діяльність передбачає вивчення потенційних можливостей і культурних потреб ЗО і реалізацію індивідуальних програм культурно-дозвілєвої діяльності МФ у різних умовах, аналіз і задоволення соціально-культурних потреб особистості на різних етапах життя, проєктування групових та індивідуальних програм в міжетнічних, міжкультурних умовах; вивчення, проєктування, реалізацію й оцінку результатів культурної діяльності МФ із врахуванням можливостей сучасних технологій [294]. Далі, професійно-педагогічна і культурно-освітня діяльність МФ є складовою його педагогічної культури, яку визначають як позитивний досвід людства, що має людинотворчу функцію, у структурі якої відтворюється структура людського, діяльнісного ставлення до світу [227].

Становлення педагогічної культури МФ пов'язане з об'єктивізацією світу ідей, почуттів, цілей та очікувань суспільства. Вона є механізмом реалізації надій суспільства, потенційною можливістю здійснення мрій, шлях та засіб переходу нинішнього покоління у завтрашній день. За допомогою педагогічної культури відбувається історичний процес розвитку суспільства, його свідомості та практичної діяльності, збагачення думки та розуму окремої особистості [220].

Саме тому є правомірним розглядати в системі професійних якостей МФ таку соціально важливу якість як *культурологічна грамотність*. До змісту цього феномена як компонента педагогічної культури сучасного філолога

входять такі складові елементи: професіоналізм, нестандартність, оригінальність, освіченість, виразність, логічність, лексичне багатство, комунікативність, творчість, культурологічна підготовленість. При цьому мірою сформованості у МФ культурологічної грамотності має виступати система спеціальних знань та умінь.

Змістовна сторона знань включає: знання про закономірності розвитку особистості; про закономірності формування та функції осмислення студентом себе як людини в культурі; про традиції виховання особистості культурній спадщині; про механізми включення елементів культури у діяльність; знання з історії та культури людства, нації [257].

У процесі виховання ПМК у МФ важливе значення приділяється формуванню адекватних педагогічних умінь: уміння соціальної перцепції (читання в особі); володіння фактажем (змістовним матеріалом); здійснення планування та прогнозування реакції ЗО; створення сприятливого творчого мікроклімату у колективі; вміння зацікавити МФ захоплюючими відомостями з культурної спадщини того чи іншого народу з метою прищеплення у них поваги та дбайливого ставлення до них; вміння оперувати прогресивними методами навчання; вміння діагностувати рівень впливу використовуваних культурологічних цінностей на особистість студентів тощо [276].

Культурно-освітня діяльність МФ у реалізації ідей особистісно-орієнтованої освіти при вихованні ПМК у ЗВО має великий вплив не тільки на побудову процесу навчання, методи викладання, а й утворює новий стиль взаємовідносин: викладач – студент, викладач – група, студент – студент, студент – група, як діалогове спілкування повноправних особистостей-культур. Заміна колишньої системи відносин «суб'єкт-об'єкт» на ширшу систему відносин «суб'єкт-суб'єкт» створює основу для справжньої гуманізації освітнього процесу. У культурологічних дисциплінах, до яких, безумовно, належить іноземна мова, ці відносини мають зміст «особистість студента – культура – особистість викладача» [257]. До завдань МФ входить

також формування та розвиток даних компетенцій у студентів, що зумовлено їхньою подальшою професійною діяльністю.

Сучасний філолог мусить володіти такими *загальнокультурними компетенціями*: здатність постійно вдосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень, прагнення до морального самовдосконалення; готовність до самостійного опанування нових методів дослідження і до змін у професійній діяльності; адаптивність до змін соціокультурного та соціального середовища; *соціолінгвістичними компетенціями*: готовність володіти мовою, розуміючи її сутність і осмислюючи рідну й інші культури, встановлюючи зв'язок з майбутньою професійною діяльністю; розуміння можливої різниці між рідною й іншими культурами й розвиток позитивного сприйняття «інших» з метою подолання соціокультурних відмінностей; створення дидактичних умов для культурної рефлексії, сприяючи визначенню МФ свого місця у спектрі культур і освоєнню інтерсоціальних цінностей.

Основними формами організації освітнього процесу *теоретичної складової виховання* ПМК у МФ виступають колективні, групові форми та самостійна робота студентів, що відповідає вимогам сучасних стратегій компетентнісної освітньої парадигми.

*Групові й колективні форми* роботи реалізують особистісно-орієнтовану спрямованість процесу навчання іноземної мови і характеризуються взаємним обміном інформацією і збагаченням досвіду студентів у групі; активізацією навчально-пізнавальних процесів; колективною взаємодією здобувачів освіти; продуктивним спілкуванням; рефлексією, що забезпечує формування адекватного ставлення усіх учасників освітнього процесу до власної діяльності та корекцію цієї діяльності. Колективні, групові форми роботи з навчання іноземним мовам (лінгвокультурологічні спецкурси, інтегровані заняття, конференції, подорожі, екскурсії, тренінги) ґрунтуються на використанні різних педагогічних прийомів моделювання ситуацій реального

спілкування та організації різноманітної взаємодії студентів у групі (парах, у малих групах) для спільного розв'язання проблемних ціннісно-орієнтаційних завдань. Безперечною перевагою групових форм є те, що в активній взаємодії один з одним студенти вчаться не тільки обмінюватися знаннями про предмет, а й навчаються спілкуватися, удосконалюють комунікативні вміння [747].

При колективному співробітництві змінюється функція викладача, затверджується позиція допомоги, кожен отримує можливість працювати в індивідуальному темпі; підвищується відповідальність кожного за свої успіхи і результати колективної праці, розвивається здатність студентів адекватно сприймати інших, оцінювати себе, результати своєї діяльності, формується адекватна самооцінка особистості МФ при вихованні ПМК компетенцій.

У межах технології виховання ПМК у МФ теоретична складова передбачає використання лінгвокультурологічних спецкурсів, які збагачують студентів фоновими знаннями про мову та культуру у всьому багатстві їх проявів. Спецкурс «Полі- та мультикультурність для майбутніх філологів» спрямований на освоєння педагогічних інновацій у галузі ПМК освіти, розвиток у студентів етнокультурної компетентності та педагогічної креативності. Мета зазначеного спецкурсу: сформувати у МФ уявлення про культурний плюралізм як об'єктивну властивість соціальної дійсності. Завдання такого спецкурсу: розвивати ПМК та етнопедagogічну компетентність студентів; сформувати здатність вести професійну діяльність у ПМК середовищі, враховуючи особливості соціокультурної ситуації розвитку, розвивати вміння застосовувати в професійній сфері основні принципи еволюції сучасного соціокультурного оточення.

Авторський спецкурс знайомить студентів з сутністю основних понять і категорій феномену «полі- й мультикультурність», а також похідними від нього «полі- й мультикультурна освіта», «полі- й мультикультурне виховання», «міжкультурна комунікація», «міжкультурна толерантність», «технологія діалогової взаємодії» та їх ролі в системі сучасної освіти, а також озброєння

сучасним технологіями опанування іноземними мовами та методами ПМВ сучасної молоді. На семінарських заняттях ЗО набувають практичних умінь міжкультурних комунікацій, відбувається закріплення знань щодо особливостей мовлення в різних соціокультурних контекстах, що допомагає краще усвідомити додаткові смислові навантаження, політичні, культурні, історичні конотації слів, словосполучень і висловлювань.

На практичних заняттях, завдяки методам і прийомам виховання ПМК у МФ, студенти набувають уявлення про різноманітні культур світу, набувають культурної неупередженості, глибше усвідомлюють свою соціокультурну ідентичність, набуваючи лінгвокультурологічної компетенції МФ, що можна трактувати як природне володіння ПМК мовною особистістю процесами мовотворення, мовосприйняття і установками культури бачення, закладеної у мовних знаках культурної інформації [748].

Розглянемо *прийоми* виховання ПМК у МФ. Прийом – це інтегративна одиниця навчального впливу, що є певним поєднанням операційних і матеріальних засобів та способів їх використання з урахуванням умов навчання та спрямована на досягнення будь-якої конкретної мети.

Найефективнішими *прийомами* активізації пізнавальної діяльності в *теоретичній частині* виховання ПМК у МФ були виділені такі: *аналіз професійних інцидентів, вирішення професійно значущих проблемних ситуацій – кейсів; аналіз професійної сенситивності, аутокоментування вітагенних міжкультурних ситуацій.*

*Аналіз професійних інцидентів* передбачає розгляд та обговорення конфліктних професійних ситуацій, що виникають між представниками різних культур; аналіз та обґрунтування причин конфлікту здійснюються відповідно до відмінностей в нормах, цінностях, професійній поведінці та культурно-специфічних способах мовного оформлення, адекватних змісту професійних ситуацій; пропонуються можливі варіанти комунікативно-підтримуючої вербальної та невербальної поведінки, що сприяють запобіганню конфлікту.



*Вирішення професійно значущих проблемних ситуацій – кейсів:* проводиться з урахуванням групової рефлексії; аналізуються мова та поведінка учасників професійно спрямованих міжкультурних ситуацій, пояснюється сенс професійних дій, надається думка щодо мотивів, причин та сенсу дій учасників.

*Аутокоментування вітагенних міжкультурних ситуацій:* проводиться з урахуванням іншомовних автентичних текстів професійного характеру; ЗО коментують / пояснюють, розкодовують мотиви поведінки та зміст інформації на основі норм професійної поведінки, професійних концептів та понять, що інтерпретуються з урахуванням іншомовних способів вираження ціннісних орієнтацій.

*Аналіз професійної сенситивності* розвиває у МФ чуйність сприйняття мовного та немовного компонентів міжкультурних ситуацій, забезпечує формування сенситивності за допомогою вибору варіантів культурно-специфічних норм професійної мовної поведінки, що сприяє формуванню очікувань індивіда щодо поведінки представників іншої культури.

*Контекстне спостереження* полягає в аналізі, зіставленні та виявленні специфіки професійної поведінки представників іншої культури, особливостей прояву вербальних та невербальних відмінностей. Основою спостереження є мульти-, медіа- і відеонаглядність, коментування інформанта носія іноземної мови.

*Інтерактивні прийоми* спрямовані на оволодіння соціальними відносинами, гуманістичними формами поведінки, позитивними ціннісними установками у процесі виховання ПМК у МФ. Такі прийоми засновані на різних стратегіях моделювання МФ реальних ситуацій, їхнього рольового ділового спілкування й організації взаємодії в групі, спонукаючи МФ до спільного вирішення комунікативних завдань. При цьому ЗО завжди поставлені в умови самостійного прийняття рішень і використання мови як інструменту для вирішення побутових, професійних і міжкультурних ситуацій,

що стимулює їхню емоційну та інтелектуальну активність і розвиває у МФ соціальну компетенцію.

Інтерактивні прийоми включають: прийоми на оволодіння функціями мовного спілкування; прийоми на розвиток умінь мовної взаємодії; прийоми на розвиток комунікативної емпатії.

*Прийоми на оволодіння функціями мовного спілкування* спрямовані на розвиток мовленнєвих умінь МФ у процесі ПМВ: спілкуватися (зі знайомою/незнайомою людиною, з людьми різного соціального статусу); підтримати спілкування (слухати та чути співрозмовника); завершити спілкування (виразити задоволеність актом спілкування і не образити співрозмовника); враховувати компоненти ситуації (особистий досвід, інтереси, світогляд, статус співрозмовників); прогнозувати результати свого висловлювання; вміння мовного етикету. Такі прийоми забезпечують оволодіння мовними функціями та стратегіями мовної поведінки МФ у різних ситуаціях спілкування, розвивають соціокультурну спостережливість і спрямовані на розвиток у студентів можливості вирішення комунікативних завдань у нових ситуаціях спілкування.

Охарактеризуємо *прийоми розвитку навичок мовної взаємодії*. Ці прийоми реалізуються у рольових іграх та сценаріях. Рольове моделювання – педагогічний прийом, що належить до групи активних методів навчання практичному володінню іноземною мовою, форми організації мовної ситуації.

Можливості рольової гри навчання іноземних мов докладно описані різними дослідниками [749 – 751] і є предметом нашого дослідження.

Нас цікавлять проблемні та ціннісно-орієнтаційні аспекти рольового моделювання у контексті технології виховання ПМК у МФ у процесі навчання іноземним мовам. Суть їх у тому, що під час рольових ігор дії учасників розгортаються за уявною ситуацією, створеної на широкій міждисциплінарній основі за унікальним сюжетом, що моделює будь-які аспекти реального життя. Діючи за сюжетом, МФ не тільки освоюють навчальний зміст, вирішуючи

ситуаційне завдання, а й навчаються планувати свої дії з урахуванням дій інших, набувають знань щодо нових соціальних ролей, долучаються до спільної діяльності щодо освоєння соціальних явищ навколишньої дійсності. При цьому учасники гри можуть змоделювати поведінку як представника іншого лінгвосоціуму, так і власну поведінку у ситуаціях контакту культур чи міжособистісної взаємодії.

Важливішим елементом сценарію є проблема, яку потрібно вирішити на основі загальнолюдських цінностей. Рольове моделювання (сценарій) дозволяють додати процесу навчання іноземним мовам соціального, ціннісно-орієнтаційного контексту, що є важливими для ціннісного самовизначення МФ при ПМВ. За допомогою таких прийомів моделюються адекватні умови формування особистості, необхідні для її успішної соціалізації у майбутньому.

Незважаючи на відзначені позитивні дидактичні якості рольових ігор і сценаріїв, необхідно враховувати можливий негативний вплив на результативність процесу виховання ПМК у МФ. Це відбувається в тому випадку, коли рольова гра відбувається на основі хибних стереотипів та спотворених уявлень про змодельоване соціальне явище. Це можливо тоді, коли викладач, який організовує та спрямовує рольову гру, не володіє достатнім рівнем лінгвокультурологічних та соціокультурних знань.

Для попередження можливих негативних ефектів, пропонуючи рольову гру, необхідно дотримуватися таких вимог: урахування досліджень вітчизняної та зарубіжної соціології, психології, міжкультурної комунікації з проблем соціальних стереотипів; урахування чинників, що сприяють формуванню помилкових соціальних стереотипів; прогнозування способів соціально-мовленнєвого моделювання учасниками гри своїх рольових позицій з урахуванням соціокультурного фону; аналіз ефективності соціокультурної, комунікативної взаємодії всіх учасників комунікацій.

Під час контекстної, рольової організації навчання дидактичні цілі об'єднуються з виховними і розвивальними, що забезпечує досягнення інтегративного результату іншомовної освіти – високого рівня ПМК вихованості у МФ.

*Практична складова* процесу виховання ПМК у МФ відбувається у позааудиторній діяльності. З метою формування толерантного мислення, розвитку умінь та навичок толерантної поведінки МФ ми спробували використовувати в освітньому процесі *технології поетапного формування ПМК позиції МФ та метод тренінгів*.

Введення у практику виховання у ЗВО ПМК складової дуже важливо, оскільки *полікультурна позиція* як критерій толерантності передбачає усвідомлення особами різних культурно обумовлених поглядів, визнання їхньої рівноцінності, сприйняття таких точок зору, вміння працювати з ними і рахуватися з можливим «іншим» баченням у спілкуванні та діяльності. Сутність реалізації ПМК позиції полягає у спеціально організованих зустрічах з представниками інших культур у спеціально організованому полілінгвальному середовищі, що дозволяє цілеспрямовано створювати умови для успішного ПМК діалогу: обирати як предмет взаємодії, так і співрозмовника, регулювати тривалість та інтенсивність діалогу, використовувати інтерактивні методики – тренінги, дискусійні «гойдалки» тощо.

Технологія поетапного формування ПМК позиції МФ включає кілька етапів. На першому відбувається організація зустрічей та комунікацій з носіями іншого культурного досвіду, інших цінностей та стереотипів поведінки. Цінність таких особистих контактів у тому, що студент вперше сприймає людину іншої культури, знайомиться з її культурними особливостями, що допомагає йому долати етнічні стереотипи. Знайомство з особливостями іншої культури може здійснюватися і через опосередковані зустрічі (через танці, музику, тексти, відео), що відображають ціннісні

пріоритети іншого народу, іншу логіку мислення та поведінки. Їх можна організувати в межах семінарів та спецкурсів, зустріч у навчальній аудиторії наблизили до природного середовища можна за рахунок використання методу *ділової гри*.

На другому етапі формування ПМК позиції відбувається «проблематизація свідомості». Завдання керівника на цьому етапі є включення у роботу емоційно-мотиваційної сфери, формування бажання оцінити традиції іншої культури, інтерпретувати поведінку її представників, Підґрунтям для такого обговорення може стати відео-фрагмент, попередня зустріч, політична та культурна подія. Цей етап спрямований на те, щоб допомогти студенту опанувати етнопедагогічну транскрипцію: поглянути на власне сприйняття іншої культури, виявити стереотип, яким досі він послуговувався.

На третьому етапі формування ПМК позиції відбувається організація групової комунікації через використання *рольових ігор та дискусій*, коли МФ випробують себе у ролі носіїв інших культур. Через полілог думок, різних точок зору вони набувають значної корисної інформації про інші культури, знаходять їхні спільні та самобутні риси, виявляють цінність та загальнонаціональну значущість, намагаються інтерпретувати особливості поведінки з позицій людини іншої національності.

На четвертому етапі відбувається осмислення МФ своїх дій, відчуттів, своєї позиції внаслідок набутого досвіду. На цьому етапі використовуються такі методи та прийоми роботи, як: незакінчена теза, висловлювання по колу, анкетування, твір-міркування, які дозволяють фокусування, одночасний моніторинг і корекцію на рівні самосвідомості МФ.

Також в практичній площині виховання ПМК у МФ з метою формування толерантного мислення, розвитку умінь та навичок толерантної поведінки ефективним є *метод тренінгів*.

*Тренінг рефлексивності* націлює на роздуми, аналіз та осмислене коментування заданих мовних засобів та поведінкових дій у професійній

сфері: як коректних чи некоректних з погляду носіїв іншої культури; коректні мовні дії закріплюються у рольовому програнні.

*Тренінг емоційно-мовленнєвої сенситивності* використовується для відпрацювання механізму комунікативно-підтримуючої мовної поведінки (мовної емпатії, гнучкості, некатегоричності), адекватного вибору мовних засобів та аналізу відповідних емоційних реакцій. Зазначені методи і прийоми дозволяють зробити процес виховання ПМК у МФ цілеспрямованим, інтегративним та ефективним, формуючи ПМК світогляд, адаптивне входження в інокультурну діяльність як стратегічно коректну і професійно спрямовану.

Таким чином, формування ПМК позиції у МФ при ПМВ, навчання толерантності включає розуміння та прийняття іншої культури, пошану культурних відмінностей, утвердження культурних відмінностей за допомогою компромісних, несилових рішень у процесі діяльності. Ця технологія не розв'язує всі проблеми, але уможлиблює обговорення шляхів формування особистої моральної ПМК позиції МФ, оскільки на якість її сформованості опосередковано можуть впливати і ситуативні фактори, і сила соціального тиску, і статус сім'ї, де формується довіра та соціальна компетентність. Такий процес не може завершитися ні в школі, ні у вузі, оскільки ПМК позиція, як будь-яка життєва позиція, складається роками. Вироблення такої стратегії поведінки – важливий момент у професійній освіті МФ, оскільки ПМВ – це не суто етнічне явище, а процес, спрямований на підготовку активних громадян у етнічно та соціально поляризованому світі.

*Особистісна складова* процесу виховання ПМК у МФ вирішує завдання формування ПМКМО МФ, їхньої здатності до самопрезентації. Це вимагає розвивати такі мовні навички та вміння, що дозволяють їм стати високопрофесійними суб'єктами спілкування. У зв'язку з цим, ми вважали за доцільне виділити такі групи прийомів в межах технології виховання ПМК у

МФ, які готують до спілкування (підготовчі) і забезпечують практику спілкування в проблемних, ціннісно-орієнтованих ситуаціях (конструктивні).

*Прийоми першої групи* носять умовно-комунікативний характер, вони розроблені на основі програмного змістового матеріалу, призначені для тренування певного мовного матеріалу (граматично і лексично спрямованого) та стосуються створення доброзичливого клімату спілкування, оптимізують емоційний стан МФ при ПМВ, сприяють розвитку умінь самовираження та самопізнання в цілісному освітньому просторі ЗВО.

Прийоми, що забезпечують *практику спілкування*, поділяються на інформаційно-пізнавальні, ціннісно-аналітичні, афективно оцінні, інтерактивні, рефлексивно-актуалізуючі.

За своєю специфікою вони відображають спрямованість на змістовні компоненти ПМК особистості МФ: когнітивний, аксіологічний, комунікативний, саморегулятивний, культуротворчий; та забезпечують формування ключових компетенцій в процесі навчання іноземним мовам і набуття якостей ПМК мовної особистості.

Зазначимо, що розроблений комплекс прийомів реалізує ціннісно-орієнтаційну спрямованість концепції виховання ПМК у МФ, вони сприяють засвоєнню універсальних цінностей шляхом виявлення, порівняння національних цінностей різних соціумів, організації їхнього емоційного переживання, перцепції та перетворення їх на мотиви поведінки і в ціннісно-орієнтованих ситуаціях у ході текстуально-діалогової діяльності з вивчення різних культур.

*Інформаційно-пізнавальні прийоми* при ПМВ у ЗВО спрямовані на розвиток когнітивних аспектів ПМК у МФ, що передбачає закріплення таких умінь, як уміння декодувати, аналізувати та конструювати ціннісний зміст тексту іншої культури, тобто вміння отримувати культурно-значущу інформацію, її ціннісний сенс, виявляти цінності різних соціумів, порівнювати їх та визначати загальне та культурно-специфічне, знаходити універсальні

цінності. До інформаційно-пізнавальних прийомів формування ПМКМО МФ належать *перекодування соціокультурної інформації та соціологічне опитування*.

Особливістю прийому *«перекодування соціокультурної інформації»* є переведення інформації з однієї форми в іншу (наприклад, з графічної в вербальну і навпаки) під час сприйняття та засвоєння соціокультурного матеріалу. Це забезпечує мовленнєву активність МФ, прищеплює уміння здійснити логічну низку певних дій: обробити графічну та смислову інформацію, пригадати вербальні засоби, включити їх у наявну схему. У результаті цих дій МФ не просто відтворює соціокультурну інформацію (репродуктивний рівень), а вирішує певне проблемне завдання, що робить його діяльність мотивованою, усвідомленою, що, безумовно стимулює творчу активність. Прийом перекодування соціокультурної інформації дозволяє також ознайомити МФ зі способами візуального представлення та відображення конкретних аспектів життєдіяльності, соціокультурних, політичних та економічних реалій країн мов, що вивчаються. Наприклад, МФ подають інформацію, що міститься в тексті, у вигляді діаграм, графіків і таблиць з ідентифікацією найтипівіших характеристик соціокультурних явищ, коментують тенденції їх розвитку, або, навпаки, на основі візуальної інформації визначають соціокультурні явища, політичні та економічні події і створюють соціокультурний коментар до них.

Прийом *«соціологічне опитування»* полягає у збиранні певної інформації та з'ясування думки учасників групи з будь-якої актуальної проблеми. Студенти здійснюють опитування своїх колег, одногрупників, підбивають підсумок опитування, який може бути представлений вербально як повідомлення або доповіді, або невербально у вигляді таблиці, графіків, схеми тощо.

Отже, інформаційно-пізнавальні прийоми формування ПМК особистості МФ спрямовані на інтелектуально-світоглядне збагачення ЗО



лінгвокультурологічними знаннями у процесі пошуку та обміну соціокультурною інформацією; вони забезпечують досвід спілкування та взаємодії на основі універсальних цінностей, забезпечують розвиток когнітивних стратегій, що стимулюють пізнавальну діяльність особистості та накопичення соціального досвіду і сприяють формуванню *когнітивного компонента* (світоглядно-пізнавального критерію) ПМК у МФ.

Охарактеризуємо *ціннісно-аналітичні* прийоми виховання ПМК у МФ у ЗВО. Процес формування ПМК мовної особистості МФ взаємопов'язаний із процесом її культурного самовизначення, як усвідомлення нею свого місця у різноманітному спектрі культур та відношення особистістю себе до тієї чи іншої культурної групи.

Процес культурного самовизначення може протікати за двома способами: через *ідентифікацію* як асиміляцію накопиченого культурною досвіду внаслідок цілеспрямованої освітньої діяльності (поєднання з культурою); через *персоніфікацію* як виділення з навколишньої культури, прояв унікальних властивостей та можливу ідентифікацію з іншим соціумом та культурою [752]. Основою таких процесів є рефлексія як здатність аналізувати свій внутрішній психологічний стан. У зв'язку з цим, важливим для нас є проєктування спеціального розвивального полілінгвального комунікативного середовища, що стимулює рефлексію культурних цінностей, рефлексію власної діяльності студентів з метою кращого розуміння національних та універсальних цінностей, усвідомлення себе, свого місця, ролі в суспільстві та культурі.

До *ціннісно-аналітичних* прийомів формування ПМКМО МФ відносимо *ранжування соціокультурної інформації та ціннісний аналіз продуктів культури*.

*Ранжування соціокультурної інформації* ґрунтується на розбіжності розумінні у ціннісних орієнтаціях під час ранжування соціокультурної інформації, що пропонується МФ для обговорення. Використання прийому

ранжування соціокультурної інформації на основі ціннісно-аналітичних текстів уможлиблює вирішення *репродуктивних завдань* (наприклад, тренування граматичної, лексичної сторін мови) та *продуктивних завдань* (обговорення, складання висловлювань, формулювання висновків).

За допомогою цього прийому операційно-технічний аспект комунікативної діяльності стає більш усвідомленим і, головне, внутрішньо мотивованим. Також прийом ранжування соціокультурної інформації актуалізує особистісний соціокультурний досвід та ціннісні орієнтації МФ, спонукаючи їх до усвідомлення загальнолюдських цінностей, розвиває вміння оцінювати власні прагнення, приймати рішення та відповідати за свої вчинки.

Прийом *ціннісного аналізу продуктів культури* у ПМВ спрямований на виявлення системи цінностей, властивих представникам інокультури, формування особистісної оцінки МФ виділених цінностей, актуалізацію та усвідомлення власних подібних та різних ціннісних орієнтацій, рефлексивної оцінки та самооцінки виявлених відмінностей. Описуваний прийом реалізується в діалогічному спілкуванні в процесі аналізу текстових та візуальних продуктів культури [588].

З урахуванням досліджень сучасних науковців [753; 754], виділяємо такі етапи ціннісного аналізу тексту: *мотиваційно-підготовчий*, завданнями якого є ознайомлення зі структурними та мовними особливостями жанру, активізація та коригування наявних у студентів лінгвокультурологічних знань та формування нових знань, необхідних для розуміння тексту; *аналітико-перцептивний етап* – спрямований на розуміння фактичної інформації тексту на сюжетно-композиційному рівні та роботу з лінгвістичними одиницями з національно-культурним компонентом; визначення основного персонажу, аналіз моралі або концепції, ідентифікація ідеї; класифікація вчинків що здійснюються героями з позиції осудження або схвалення; вираження суті цінності; *ціннісно-формульальний етап*, мета якого полягає в обґрунтування лінгвокультурних аспектів; розвиток моральних цінностей і формування

культурних уявлень; аналіз впливу ціннісних орієнтацій: створення особистісної оцінки; порівняння поглядів й аналіз точок зору; дискусія про ціннісні орієнтації; усвідомлення особистих орієнтацій та порівняння цінностей із національними із зверненням до універсальних.

Послідовне застосування цього прийому дозволяє актуалізувати цінності рідної та іншомовної культур, виявити ціннісну основу світової культури, усвідомити моральні цінності та морально-етичні настанови. Ціннісно-аналітичні прийоми забезпечують розуміння МФ соціальної поведінки з погляду іншої культури, сприяють їхньому усвідомленню власної культурної приналежності, цінностей та норм поведінки у своїй культурі, ведуть до засвоєння універсальних цінностей.

*Афективно-оцінювальні прийоми:* значні можливості для ефективного залучення афекту представляють завдання, що націлюють на обговорення особистісних та міжособистісних проблем, у яких проявляється конфлікт між правами, обов'язками та потребами індивіда.

Афект, за визначенням психологів, – це інтенсивний і короткочасний емоційний стан, який швидко виникає через сильним або особливо значущим обставинам і включає аспекти буття, пов'язані з емоціями і відносинами [756]. Він відіграє значну роль у вивченні іноземної мови. Звернення до цінностей і афективних проблем, таких як самооцінка, сприяє розвитку у студентів позитивних ціннісних орієнтацій, адекватного оцінювання своїх особистісних якостей, соціальної поведінки, що забезпечує найбільш оптимальні самопізнання і самореалізацію. Обговорення гострих моральних проблем є дієвим засобом розвитку спонтанної монологічної мови, що забезпечує особистісну включеність в дискусію. Крім того, це має значний виховний потенціал і сприяє розвитку моральної свідомості у МФ, формуванню етичного кодексу, в основі якого повага прав інших людей, терпимість та співпереживання. Різновидом афективно-оцінювальних прийомів є використання ліричного тексту для обговорення різних морально-етичних

проблем. Поєднання ліричного тексту з музикою та живописом сприяє підвищенню ефективності навчання іноземним мовам через формування особистісних смислів, пов'язаних із сприйняттям художнього твору та активізацією емоційної сфери студентів. Використання поетичних текстів сприяє формуванню умінь занурюватися у художній твір, осягати його естетичну цінність. Знайомлячись з прийомами лінгвостилістики тексту на основі англомовних ліричних творів, МФ вчать бачити багатоаспектність можливого тлумачення тексту, аналізувати контекст і підтекст, виявляти базові цінності, усвідомлюють власні подібні або різні ціннісні орієнтації, вчать розуміти та цінувати слово.

*Прийоми розвитку емпатії та толерантності:* виховання ПМК у МФ відбувається у єдності всіх компонентів структури особистості, зокрема й емоційно-поведінковий. Людині з високим рівнем ПМК властива емпатія та толерантність як шанобливе ставлення до співрозмовника – представника як свого лінгвосоціуму, своєї лінгвокультури, так і іншого лінгвосоціуму, іншої лінгвокультури. Емпатія – це співпереживання, розуміння емоційного стану, проникнення в почуття, переживання іншої людини; емпатія ґрунтується на здатності зрозуміти і відчувати емоції та переживання «іншого», уявивши себе на його місці, дивлячись на ситуацію його очима і враховуючи це у власній поведінці та вчинках [711].

Емпатія розглядається як єдність трьох компонентів: *когнітивного* (здатність розуміти й «чути» іншу особу) через *особистісне слухання*, *емоційного* (співчуття та співпереживання) і *поведінкового* (відповідна реакція чи дія). Специфіка сучасного моно-, між- і кроскультурного спілкування полягає в тому, що основним елементом стає емпатичний підхід, тобто здатність уявно проникати в світ іншої людини, розуміти її почуття, думки, очікування і прагнення, відповідно до чого діяти. Прийом на розвиток використовується при організації навчальної роботи зі сприйняття на слух інформації. Інформація має бути проблемною, особистісно значущою,

торкатися емоційної сфери людини, відповідати віковим і психологічним особливостям студентів. Як матеріал для аудіювання та читання з наступним аналізом можуть бути також використані тексти з міжкультурної проблематики (фрагменти з щоденника про перебування в США студентів з України), фільми, що ілюструють ситуації нерозуміння, розгубленості при зіткненні різних культурних цінностей та різних комунікативних стилів поведінки. Умотивованість навчальної діяльності досягається тим, що під час слухання тексту, поряд з репродуктивним завданням (відтворити інформацію), вирішується мовленнєве завдання (виявити соціокультурну проблему, визначити культурні цінності, дати рекомендації щодо усунення проблеми). Прийоми на розвиток емпатії з використанням текстів міжкультурної проблематики актуалізують культурну рефлексію, провокують пошук міжкультурного консенсусу. МФ, вирішуючи конфлікт, переміщуються в позицію медіатора культур і, проникаючи в думки та почуття іншого співрозмовника, порівнюють та враховують цінності обох культур, виділяють загальні цінності для культур, що досліджуються. При цьому студенти розвивають емпатію, толерантність, готовність до адекватної оцінки та самооцінки, вміння культурної рефлексії.

*Рефлексивно-актуалізуючі* прийоми спрямовані на інтеграцію соціокультурного досвіду та перенесення його на вирішення соціально значущих комунікативних завдань. Інтеграція проявляється у поєднанні когнітивного освоєння цінностей рідної та інокультури, виокремлення смислів, їх емоційного переживання та відтворення соціокультурного досвіду в умовах міжособистісної, міжкультурної взаємодії. Такі прийоми також забезпечують можливість для реалізації індивідуальних якостей МФ, прояву їхніх ціннісних орієнтацій, особистісних оцінок, умінь брати участь у діях проти культурної дискримінації та культурної агресії. У цьому двосторонньому впливі виявляється синергетичний характер процесів виховання ПМК у МФ у ЗВО. До рефлексивно-актуалізуючих прийомів відносимо такі: прийом *соціально-*

*орієнтованої дискусії, прийом соціально-діагностичного проблемного завдання та міжкультурні тренінги.*

Прийом «соціально-орієнтована дискусія» спрямований на обговорення актуальних проблем міжкультурних комунікацій, які, у свою чергу, повинні торкатися соціально гострих питань, бути пов'язаними з задоволенням потреб МФ у самопізнанні, самовираженні; поєднувати національні та універсальні цінності, і, отже забезпечувати розуміння соціальних закономірностей міжкультурної взаємодії. У дискусії стимулом для активної участі в комунікативно-пізнавальній діяльності є природні відмінності в особистому досвіді, світогляді, цінностях, оцінках проблем, що обговорюються здобувачами освіти. Для створення результативного інформаційного фону дискусії необхідно дотримуватися таких вимог: гуманістична спрямованість комунікативної взаємодії учасників спілкування, системність та комплексність інтеграції філософського, соціологічного, політичного та культурознавчого знання в межах проблематики, що обговорюється, інформативна достатність соціокультурних матеріалів.

Прийом соціально-орієнтованої дискусії забезпечує осмислення МФ глобальних проблем, формує громадянську позицію та особистісне ставлення до загальнолюдських цінностей. Прийом актуалізує такі властивості особистості, як: критичність, прагнення доказовості, готовність вислухати і зрозуміти співрозмовника, виявляти повагу до інших поглядів, виробляти загальнолюдські цінності, відповідати за свої слова та вчинки.

*Прийом «соціально-діагностичне проблемне завдання»* спрямований на розширення уявлень МФ про різні аспекти соціального, культурного, політичного життя країн мов, що вивчаються, на основі аналізу, систематизації та узагальнення інформації, що видобувається при читанні та аудіювання автентичних матеріалів. Творчим або проблемним є завдання, самостійне рішення якого звернено, на отримання нових знань про природу і суспільство, створення нових засобів, пошуків знань чи досягнення мети на основі вже

відомих [755]. Вирішуючи соціально-діагностичні проблемні завдання, МФ опановують соціокультурні та політичні реалії сучасного світу, інтегрують свої знання, вміння та навички, отримані при вивченні всього спектра лінгвокультурологічних дисциплін в іншомовній комунікативній практиці на широкій міждисциплінарній основі. Такий прийом стимулює осмислення сформованих раніше соціальних уявлень, порівняння їх з уявленнями та цінностями інших людей, подолання соціальних стереотипів та активне міжособистісне спілкування – все це створює умови для розвитку соціально значущих якостей ПМК особистості МФ та розширення їхнього соціокультурного досвіду.

Прийом *«міжкультурні тренінги»*: тренінг – це активний прийом, що забезпечує самостійне навчання на основі інтенсивної групової взаємодії. Тренінги є одним із способів підготовки МФ до міжкультурної взаємодії. Виділяють *загальнокультурні* та *культурно-специфічні* тренінги [757]. Загальнокультурний тренінг є тренінгом самосвідомості, в результаті якого МФ повинні усвідомити себе представниками конкретної культури, усвідомити норми, цінності та правила поведінки, що притаманні своїй культурі. *Культурно-специфічні тренінги* готують МФ до взаємодії у межах конкретної культури, з-поміж них розрізняються: *когнітивні* тренінги, що надають інформацію про іншу культуру; *поведінкові*, що навчають практичним навичкам, необхідним для життя в іншій культурі; *атрибутивні*, що пояснюють соціальну поведінку з погляду іншої культури.

Міжкультурні тренінги спрямовані на виявлення МФ культурних подібностей між представниками різних культур, розвивають взаєморозуміння, формують уміння висловлювати свої почуття, розуміти емоційний стан партнера, усвідомлювати себе ПМК суб'єктами. Крім того, міжкультурні тренінги стимулюють розвиток спостережливості та емпатії, формують вміння оптимально вирішувати конфлікти, забезпечують баланс

між універсальними та національними цінностями, що сприяє накопиченню та інтеграції позитивного соціокультурного досвіду.

Розроблений нами комплекс прийомів дозволяє моделювати соціокультурний контекст освітнього процесу, органічно поєднує загальнолюдський, особистісний та міжкультурний аспекти спілкування та стимулює розвиток ПМК мовної особистості МФ. Загальним інтегруючим фактором є міждисциплінарний, ціннісно-орієнтаційний, афективно-оцінювальний характер прийомів, що забезпечує засвоєння універсальних цінностей, інтеграцію та відтворення соціокультурного досвіду та розвиток соціально значущих якостей МФ у цілісному освітньому просторі ЗВО.

Крім того, представлені прийоми дозволяють реалізувати розроблену технологію виховання ПМК у МФ відповідно до заданих параметрів і сутнісних характеристик наукової концепції та моделі виховання ПМК у МФ. Виокремлені педагогічні умови, форми та прийоми ціннісно-орієнтаційної спрямованості виступають способами (методичними механізмами) реалізації технології виховання ПМК у МФ та досягнення результату – становлення ЗО ПМК професійно підготовленою та духовно розвиненою особистістю у ЗВО.

### **Висновки до третього розділу**

Розроблено *структурно-змістову модель* технології виховання ПМК у МФ та визначено етапи її ефективного функціонування. Модель представлена як педагогічна система, складовими якої є функціонально пов'язані між собою етапи процесу становлення ПМК мовної особистості МФ, що охоплює всі структурні компоненти ПМК і містить чотири функціональні блоки: цільовий, концептуально-методологічний, змістовно-процесуальний, критеріально-результативний. *Стратегічною метою* моделювання процесу ПМК здобувачів освіти у ЗВО є формування ПМК мовної особистості МФ як професіонала високого рівня та одночасно носія загальнолюдських цінностей



та традицій національної культури, що характеризується професійними та ключовими соціальними компетенціями, такими як самовдосконалення, громадянськість, комунікативність, соціальна взаємодія, спрямованість на професійний успіх та творчу самореалізацію, соціальна активність.

Обґрунтовано педагогічну технологію виховання ПМК у МФ і ЗВО; на підставі системного, культурологічного, аксіологічного, рефлексивного підходів і підходу до формування й вибору освітнього середовища обґрунтовано, розроблено та поетапно реалізовано технологію виховання ПМК у МФ, представлену як поетапне формування позитивної мотивації до ПМК становлення, розвитку полілінгвальної ПМК свідомості, естетичних почуттів і зацікавленості у вітчизняній і світовій культурах, освоєння лінгвокультурологічних знань і цінностей на основі толерантності та емоційної саморегуляції в процесі діалогу культур, що проявляється в здатності здійснювати міжкультурну комунікацію, використовувати технології ПМК виховання; рефлексію педагогічної діяльності з подальшим прагненням до професійного мовленнєвого та ПМК саморозвитку.

*Етапами* реалізації технології виховання ПМК у МФ визначаємо: *мотиваційно-цільовий етап* як формування стійкої позитивної мотивації ЗО до ПМК розвитку, набуття стійкого інтересу до набуття майбутньої професії, толерантного ставлення до іншої культури, прагнення до міжкультурної комунікації; *змістово-технологічний* як оволодіння компетенціями та інноваційними технологіями, необхідними для становлення ПМК і полілінгвальної особистості в процесі навчальної, наукової, позааудиторної роботи; *рефлексивно-коригувальний* як рефлексія власної діяльності: сформованих знань, умінь та особистісних якостей, мовної поведінки через тестування рівня розвитку компонентів ПМК у МФ у динаміці.

На основі аналізу рівнів вихованості компонентів ПМК у МФ проходить пошук ефективних шляхів індивідуальної самокорекції, подальшої самоосвіти та самовиховання ПМК мовної особистості.

Представлено технологію діалогової взаємодії, яка реалізує методологічні положення, закономірності та принципи, що відображають сутнісні характеристики процесу виховання ПМК у МФ у ЗВО, забезпечують поєднання цілеспрямованої, лінгвокультурної практики з пізнавальної, дослідно-інформаційною, ціннісно-орієнтаційною, соціокультурною, культуротворчою та художньо-естетичною діяльністю, під час якої формуються гуманістичні ціннісні орієнтації МФ, розширюється їх соціальний досвід, розвиваються комунікативні здібності та духовно-моральні якості.

Педагогічні умови тісно пов'язані зі *складовими* процесу виховання ПМК у МФ, серед яких виділяємо *теоретичну, практичну та особистісну*.

*Теоретична складова* виховання ПМК особистості МФ спрямована на набуття професійно-педагогічних та методичних знань щодо навчання іноземним мовам та ПМВ і реалізується через опанування здобувачами освіти професійними та культурологічними знаннями. *Практична складова* виховання ПМК особистості МФ спрямована на формування у них відповідних практичних умінь і навичок між- і кроскультурної комунікації, закріплення набутих знань у виробничій практиці, набуття професійних та особистісних якостей ПМК мовної особистості. *Практична складова* у вихованні ПМК реалізується під час позааудиторної роботи: виробничої практики, виховної, проєктної та соціокультурної діяльності. *Особистісна складова* виховання ПМК особистості МФ спрямована на свідому самоосвіту, самовиховання та самореалізацію в професійній та культуротворчій діяльності, реалізується в процесі самоосвіти, самовиховання МФ, а також через залучення ЗО до програм особистісного зростання через коучингові технології.

Всі складові виховання ПМК (теоретична, практична і особистісна) передбачають організацію цього процесу на основі суб'єктно-суб'єктних відносин, діалогу культури, поваги до студента як до особистості визнання людського капіталу як найвищої цінності.

Визначено й описано комплекс педагогічних умов: дидактичних, виховних, акмеологічних, а також їхню вагому роль при вихованні ПМК у МФ у цілісному освітньому просторі ЗВО.

## РОЗДІЛ 4

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ ПОЛІ- Й МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### 4.1. Загальні питання організації та проведення експериментальної роботи, діагностика стану вихованості полі- й мультикультурності у майбутніх філологів

Ефективність запропонованої технології виховання полі- й мультикультурності у МФ у цілісному освітньому процесі у ЗВО визначається за результатами двох взаємопов'язаних процесів – діагностики і моніторингу.

За В. Приходько та В. Вікторовим, діагностика (від грецьк. *διάγνωσις* ‘розпізнавання’) – це «процес розпізнавання й тлумачення; взагалі – вчення про принципи та методи встановлення діагнозу» [758, с 56], тоді як Л. Петриченко розширює дефініцію: «Діагностика – це встановлення, вивчення і оцінка корисних властивостей, характеристик і ознак якості, що визначають стан даного об'єкту або явища, для з'ясування причин цього стану, для визначення потенційних можливостей впливу на цей стан, а також для передбачення відхилень за обраними параметрами з метою прийняття обґрунтованих педагогічних дій та управлінських рішень, спрямованих на виявлення причини» [759]. Опираючись на зазначене, освітня діагностика у вищій школі може розглядатися як процес визначення ключових показників навчальної діяльності здобувачів освіти у тісній співпраці зі своїм педагогом щодо виявлення особливостей, здійснення аналізу, оцінювання й коректування перебігу навчання, а моніторинг, на думку науковців, це – «організоване спостереження за контрольованим процесом шляхом відстеження за певною методикою значень, обраних для контролю параметрів

і зіставлення їх із заздалегідь визначеними допустимими (прийнятними) значеннями» [760].

Підкреслюючи інтегральність зазначеного, педагогічний моніторинг тоді постає як форма організації, пошуку, зберігання, обробки і поширення інформації щодо повноти, рівнів і динаміки функціонування власне процесів виховання ПМК у МФ у цілісному освітньому процесі ЗВО, що, у свою чергу, забезпечує постійний супровід і спостереження за її станом, здійснення оцінки ефективності для досягнення заявленої мети та прогнозування її розвитку.

Відповідно до розробленої нами теоретичної моделі технології виховання ПМК у МФ у цілісному процесі ЗВО *загальними завданнями педагогічного експерименту* були визначені два: 1) вивчення стану виховання ПМК у МФ, аналіз характеру і рівня впливу його особистісно-розвивального потенціалу; 2) розробка, впровадження технології виховання ПМК у МФ та експериментальна перевірка її ефективності.

Педагогічний експеримент відбувався у такий спосіб:

Перший етап – пілотажний (2017 – 2018 рр.), на якому було теоретично проаналізовано психолого-педагогічну, культурологічну, мовознавчу літературу з метою вивчення проблематики й з'ясування рівня її наукової розробки, аналізу наявної практики її реалізації; визначено понятійний апарат, об'єкт, предмет, мету, гіпотези, провідні концепції та завдання дослідження.

На другому проєктному етапі (2018 – 2019 рр.):

– визначено теоретико-методологічні засади процесу виховання у ЗВО та формування на його засадах виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів;

– визначено сутність поняття «полі- та мультикультурність у майбутніх філологів», компоненти, критерії, показники;

– розроблено теоретичну модель технології виховання полі- та мультикультурності у майбутніх філологів у ЗВО;

- обґрунтовано методи здійснення дослідно-експериментальної роботи;
- визначено й апробовано авторську технологію виховання ПМК у МФ у цілісному освітньо-виховному процесі ЗВО;

- проведено констатувальний експеримент, спрямований на виявлення вихідного рівня сформованості ПМК у МФ з подальшим аналізом і синтезом отриманих результатів.

Третій етап – формувальний (2019-2021 рр.), на якому відбулося впровадження технології виховання ПМК у МФ в освітній процес, перевірка розробленої технології, отримання впевненості щодо забезпечення ефективності полі- й мультикультурного виховання здобувачів освіти.

Четвертий етап – аналітичний (2022-2023 рр.), на якому було проаналізовано та виявлено кількісні й якісні відмінності експериментальної і контрольних груп ЗО, проходила обробка й узагальнення результатів, співвіднесення їх з метою і завданнями педагогічного експерименту; уточнено практичні висновки та доповнено рекомендації щодо впровадження технології на основі отриманих результатів у діяльність ЗВО.

У педагогічному експерименті взяли участь 184 (ЕГ90 і КГ94) здобувача вищої освіти. Було залучено 45 представників вищих навчальних закладів, зокрема 5 керівників з-поміж 17 представників адміністрації, 28 викладачів. Обсяг вибірки забезпечує репрезентативність отриманих даних.

Головною метою констатувального експерименту було з'ясування вихідного рівня вихованості усіх компонентів ПМК у МФ, наявності у них відповідних якостей, які характеризують їх як ПМК мовну особистість. Відтак, завдання на етапі констатувального експерименту були:

- визначити готовність професорсько-викладацького складу ЗВО до участі в експерименті;

- з'ясувати культурно-виховний потенціал освітнього процесу, зокрема: зміст підготовки МФ, позааудиторна виховна робота; самоосвіта і

самовиховання; спрямованість освітнього процесу на ПМК розвиток особистості МФ;

– здійснити перевірку обраної діагностичної методики, що уможливило визначення сформованого рівня ПМК у розрізі кожного з її компонентів, з відповідними якостями студента як ПМКМО з метою подальшого їх коригування.

Для одержання достовірних експериментальних даних, що адекватно відображають стан досліджуваної проблеми, було застосовано такі методи дослідження:

– аналіз теорії і практики ПМК виховання МФ, аналіз категоріального апарату; вивчення та аналіз документації ЗВО (аналіз змісту навчальних планів, освітніх програм, навчальних курсів мовознавчої та культурологічної спрямованості за проблемою, яка досліджується, планів виховної роботи); робота з викладачами і ЗО у вигляді бесід, анкетування, психологічного тестування; спостереження за діяльністю педагогів та здобувачів освіти як під час навчання, так і у позааудиторній діяльності; спостереження за здійсненням і природним перебігом виховного процесу у ЗВО; аналіз отриманих даних для подальшої розробки стратегії і тактики формувального експерименту.

Для визначення готовності викладацького складу ЗВО до участі в експерименті з ними була проведена підготовча робота з метою виявлення їхньої обізнаності щодо ПМК виховання сучасної молоді і надання у разі необхідності методичної підтримки у цьому процесі. Проведені зустрічі й бесіди з викладачами, їхня рефлексія на аналіз навчальних планів, робочих програм освітніх компонентів з освітньої програми підготовки ЗО допомогли з'ясувати, як використовується соціокультурний компонент в змісті мовної підготовки МФ, як вирішуються завдання ПМВ в освітньо-виховному процесі:

- а) здійснювався аналіз методичних аспектів розв'язання проблеми виховання ПМК у МФ;
- б) визначався виховний потенціал навчальних дисциплін та їх місце у ПМВ здобувачів освіти;
- в) зокрема були проаналізовані програмні

завдання таких освітніх компонентів, як: «Сучасні технології навчання іноземних мов», «Методика викладання іноземних мов у вищій школі», «Методика навчання другої іноземної мови», «Методика навчання іноземних мов осіб з особливими освітніми потребами»; «Практичний курс основної (англійської) іноземної мови», «Друга (німецька / французька) іноземна мова», «Третя (польська / італійська / французька) іноземна мова»; «Комунікативні стратегії першої (англійської) іноземної мови»; «Порівняльна типологія української та першої (англійської) мов», «Історія лінгвістичних учень», «Теоретичні та прикладні проблеми сучасної лінгвістики», «Теорія комунікації та соціолінгвістичні маркери», «Теорія дискурсу»; «Концепції та школи літературознавства в англомовних країнах (на прикладі США, Канади та Об'єднаного Королівства Великої Британії й Північної Ірландії)», «Література у транскультурному вимірі», «Художній текст у лінгвосоціокультурній парадигмі»; «Вступ до психолінгвістики», «Проблеми міжкультурної комунікації і методика навчання іноземних мов», «Країнознавчі та культурологічні основи формування іншомовної комунікативної компетентності», «Етнокультурологія, етика й естетика».

На підставі аналізу робочих програм можна зробити висновок, що такі дисципліни, як «Теоретичні та прикладні проблеми сучасної лінгвістики», «Теорія дискурсу», «Теорія комунікації та соціолінгвістичні маркери», «Етнокультурологія, етика й естетика», «Література у транскультурному вимірі», «Порівняльна типологія української та першої (англійської) мов», «Комунікативні стратегії першої (англійської) іноземної мови» сприяють забезпеченню між- і кроскультурного спілкування у різних професійних сферах; заохочують МФ до виконання функцій посередника у сфері між- і кроскультурної комунікації; навчають використанню видів, прийомів та технологій перекладу з урахуванням характеру оригіналу й перекладеного тексту та умов перекладу для досягнення максимального комунікативного ефекту; сприяють навчанню інформаційно-пошукової діяльності, спрямованої



на вдосконалення професійних умінь у галузі перекладу на основі складання словників, глосаріїв, методичних рекомендацій у професійно орієнтованих галузях перекладу.

Такі дисципліни, як «Методика навчання другої іноземної мови», «Методика викладання іноземних мов у вищій школі» на основі аналізу та застосування на практиці діючих освітніх стандартів та програм вчать здобувачів освіти проектуванню цілей виховання та навчання, конкретизації педагогічних завдань для різних груп здобувачів освіти; дають практичні навички розробки навчально-методичних матеріалів із використанням сучасних інформаційних ресурсів та технологій; сприяють набуттю умінь застосування сучасних прийомів, організаційних форм та технологій виховання, навчання та оцінки якості результатів на основі провадження інформаційно-пошукової діяльності, спрямованої на вдосконалення професійних умінь у галузі методик викладання.

Ми звернули також увагу на вирішення виховних завдань ПМК, пов'язаних з діловими між- і кроскультурними комунікаціями на основі принципу толерантності, емоційної саморегуляції та професійної компетентності, пов'язаних з проведенням ділових переговорів, конференцій, симпозіумів, семінарів з використанням кількох робочих мов; розробці та застосуванню тактик вирішення конфліктних ситуацій у сфері міжкультурної комунікації; провадженню інформаційно-пошукової діяльності, спрямованої на вдосконалення професійних умінь у галузі міжкультурної комунікації; складанню глосаріїв, методичних рекомендацій у професійно орієнтованих галузях міжкультурної комунікації.

Бесіди з викладачами торкалися також проблем естетичного виховання як складової цілісного розвитку особистості, який не є вузько спеціалізованим, а гармонійно інтегрується з викладанням іноземної мови. Було зазначено про необхідність посилення цієї естетичної складової освітніх компонентів, що визначається такими чинниками: недостатністю кількості годин у навчальних

планах на предмети, спрямовані на естетичний розвиток здобувачів освіти; потребою самих здобувачів освіти у більш цілеспрямованому естетичному розвитку; низький рівень естетичного розвитку здобувачів освіти; безумовною значимістю емоційно-образного впливу та естетичних переживань для духовно-морального становлення особистості.

Важливим було з'ясувати виховний потенціал позааудиторної роботи та самоосвіти. З цією ж метою вивчався досвід окремих ЗВО щодо організації процесу виховання ПМК у МФ. Зазначимо, що у цій ланці важливої діяльності спостерігаються певні недоліки, зокрема в методиках виховання, які використовуються у позааудиторній роботі зі ЗО. Також відзначимо на цьому етапі відсутність значущих технологічних змін, викликаних новою освітньою парадигмою, що спрямована на втілення завдань ПМК розвитку МФ у освітньому процесі сучасного ЗВО, коли власне постать педагога асоціюється з ключовою фігурою на перехідних етапах розвитку суспільства і постає одним із факторів національної безпеки, по-перше; по-друге, педагог постає вагомим чинником формування і становлення світогляду МФ, адже на викладачів іноземних мов покладається відповідальна місія – не просто виховувати у процесі навчання мовам, а й залучати ЗО до світового цивілізованого процесу, що гарантує рівність прав усіх його членів. Вивчення іноземних мов та пізнання іншомовних культурно-історичних явищ має потужний виховний потенціал, коли виробляється здатність особистості до діалогу та співпереживання. Здійснення функції ПМК виховання передбачає повною мірою вирішення завдань модернізації освіти, сприянню духовно-моральному розвитку і вихованню особистості, підготовки МФ до між- і кроскультурної взаємодії у сучасному світі. Сучасний викладач ЗВО не в змозі вирішувати загальні проблеми політично-економічного змісту чи впливати на розв'язання етнічних конфліктів, але може сприяти формуванню багатокультурного менталітету ЗО, формуючи повагу до культурного різноманіття, навчати бачити мирні шляхи вирішення проблем у

багатонаціональному суспільстві, ретельно аналізувати перспективи та заходи, спрямовані на погашення конфліктів, зумовлених культурними та етнічними відмінностями.

Розширення ПМК складових змісту виховної роботи, підвищення вимог до оволодіння майбутніми фахівцями технологіями опанування світовою культурною спадщиною стають нині важливими завданнями ЗВО, а володіння декількома іноземними мовами забезпечує прямий доступ до культури та соціального досвіду інших народів, а також передбачає реалізацію у процесі навчання діалогу культур, що відкриває широкі можливості для міжкультурної взаємодії.

Як показало опитування, 82% викладачів розуміють важливість ПМК виховання і розуміють його як процес, спрямований на підготовку здобувачів освіти до ефективної життєдіяльності у багатонаціональному та ПМК середовищі, як процес виховання громадянина, який має почуття розуміння та поваги до інших культур, здатністю жити у мирі та злагоді незалежно від того, з представниками яких національностей, рас, вірувань, соціальних груп відбувається діалог. Також в результаті опитування було з'ясовано, що для вирішення проблеми виховання мовної особистості здобувачів освіти кураторам академічних груп необхідна методична допомога щодо виявлення спеціальних педагогічних умов, визначення та обґрунтування змісту методико-технологічних засобів ПМВ, які забезпечують ефективність цього процесу. Було виявлено, що більшість викладачів (67%) вважає, що виховання ПМКМО не можна відокремлювати від виховання особистості взагалі, це лише частина освітнього процесу, у якому формуються різні здібності та якості особистості. Тому проблема виховання мовної особистості – це проблема педагогічна, і вона стосується сьогодні усіх спеціальностей.

У цілому, як показав аналіз сучасного стану виховної роботи вищих закладів, більшість викладачів, кураторів груп здобувачів вищої освіти визнають необхідність докорінного оновлення змісту і технологій ПКВ

здобувачів освіти, вдосконалення та покращення планів виховної роботи та програм позааудиторних заходів міжкультурного спрямування, створення нових авторських методичних розробок, елективних курсів, що відповідають вимогам суспільства та його освітнім цілям в умовах інтеграції і глобалізації сучасного світу. Для цього, як зазначили представники адміністрації закладів вищої освіти, необхідне глибоке осмислення попереднього досвіду ПМК освіти і виховання студентської молоді, запровадження інноваційних технологій, розвиток способів та форм творчого використання традиційних та нових засобів ПМВ у процесі набуття професії.

З-поміж ефективних умов виховання ПМК у здобувачів вищої освіти лінгвістичних факультетів викладачами були зазначені такі: формування соціокультурної та ПМК компетенції здобувачів освіти мовних спеціальностей вузів, що передбачає володіння двома та більше мовами (білінгвізм, полілінгвізм); наявність ПМК компонента у навчальних дисциплінах, які вони викладають; з перших днів навчання забезпечити позитивну мотивацію здобувачів освіти до ПМК розвитку та полілінгвізму; залучати здобувачів освіти до участі у виборі змісту ПМК освіти за власними інтересами (спецкурси, практикуми з міжкультурних комунікацій, тренінги толерантної поведінки, елективні курси на основі формування індивідуальної траєкторії навчання здобувачів освіти), методів та форм процесу, що організується; використання комплексу діагностичних методів, адекватно структурно-змістовної характеристики ПМК, для виявлення сформованості шуканої якості у здобувачів освіти; організація спеціальної методичної роботи з педагогами щодо підготовки їх до цілеспрямованої, систематичної діяльності зі здобувачами освіти з формування ПМКМО.

Програма дослідження на другому етапі констатувального експерименту була представлена відповідними діагностичними методиками за кожним з критеріїв (тести, анкети, авторські й модифіковані методики,

індивідуальні плани спостережень, есе і бесіди, проблемно-ігрові завдання, аналіз творчих робіт, експертна оцінка, аналіз створення «Я» портфоліо тощо).

Дослідження в галузі педагогічної діагностики, зокрема визначення культурного розвитку особистості [761–763; 215], дозволили обґрунтувати та розробити методику діагностування ПМК розвитку МФ – як досягнення майбутнім філологом певного рівня професійних і особистісних якостей.

Діагностика відбувалась за п'ятьма компонентами ПМК: *когнітивним, аксіологічним, комунікативним, саморегулятивним, культуротворчим*; і такими критеріями: *світоглядно-пізнавальний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-комунікативний, діяльнісно-рефлексивний, мовно-естетичний*. Діагностичні методики надаються у додатках.

Таблиця 4.1.

Методики діагностики критеріїв сформованості ПМК у МФ

Кри-терій	Показники	Методики діагностики
<i>Світоглядно-пізнавальний</i>	система лінгвокультурологічних знань	Анкета для визначення поняття «полі- й мультикультурність»; контрольні завдання до спецкурсу «Полі- й мультикультурність майбутніх філологів» (на контрольному етапі) (Додаток А)
	міжкультурна компетентність	Опитувальник «Міжкультурна компетенція» (Додаток А)
	рівень володіння рідною та іноземними мовами	Контент-аналіз, тестові завдання з дисципліни «Іноземна мова» (Додаток А)
<i>Емоційно-ціннісний</i>	система ціннісних орієнтацій	Опитувальник індивідуальних цінностей Ш. Шварца (в адаптації Н. Лебедевої); анкета щодо визначення прийняття загальнолюдських цінностей, сприйняття відмінностей національної та іншомовної культур, за Є. Веневцевою; методика визначення спільних цінностей
	- толерантність як повага до цінностей іншої людини / культури й відповідне їх прийняття; - готовність до діалогу й кооперації	«Індекс толерантності», за Г. Солдатовою (експрес-опитувальник); за В. Бойко, – методика діагностики рівня

		емпатичних здібностей
	емоційна саморегуляція в процесі міжкультурної комунікації	«Гуманна спрямованість поведінки» (методика І. Фурманова, Н. Кухтової)
<i>Мотиваційно-комунікативний</i>	позитивна мотивація до ПМК розвитку	Методика вивчення мотивів навчальної діяльності здобувачів освіти (А. Реан, В. Якунін, у модифікації Н. Бадмасвої)
	здатність до міжкультурного спілкування	Методика діагностики мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях (І. Ладанов, В. Уразасва)
	уміння обирати стиль мовної поведінки в полілінгвальному середовищі, комунікативна компетентність	методика «Самооцінка комунікативної компетенції студента»; наявність мотивації здобуття позитивного досвіду спілкування і передачі його майбутнім здобувачам освіти (за Є. Венсвцевою)
<i>Діяльнісно-рефлексивний</i>	здатність до використання технологій ПМК виховання	«Загальна характеристика ПМК особистості викладача іноземних мов», адаптована методика за А. Солодкою
	здатність до професійної та особистої рефлексії	Тест-опитувальник для визначення рівня особистісної рефлексії (І. Стеценко); опитувальник «Мої рефлексивні здібності»; методика для визначення рівня розвитку професійної рефлексії
	прагнення до самоосвіти, прагнення до професійного мовленнєвого та ПМК саморозвитку	Методика для визначення самооцінки ПМК розвитку особистості «Незакінчені речення»; методика діагностики здатності МФ до зростання й саморозвитку, видозмінена на основі опитувальника Т.І. Шамової
<i>Мовно-естетичний</i>	сформованість естетичних почуттів та визначення зацікавленості до знайомства з вітчизняною та світовою культурами	Методика «Орієнтація на культурно-духовні цінності». Анкета на оцінку рівня інтересу до художньої творчості, анкета «Мій улюблений вид мистецтва»
	художньо-естетична толерантність; здатність аналізувати художні тексти з метою ідентифікації художньо-естетичних цінностей, оцінити художньо-естетичну красу й визначити значимість літературних творів іншомовної природи в міжкультурній комунікації	Анкета для оцінювання рівня інтересу до художньої творчості; тест-анкета «Емоційна спрямованість особистості», за Б. Додоновим

	культурно-духовний розвиток особистості	Опитувальник для дослідження процесу духовної самореалізації учнівської молоді (Є. Помиткін)
--	---	--

До завдань діагностики на констувальному етапі входило з'ясувати:

- рівень сформованості лінгвокультурологічних і мовних знань; рівень полілінгвальної мовної свідомості, необхідної для професійної комунікації та міжкультурного діалогу, отже, знання про сучасні тенденції розвитку полі- й мультикультурного світу;
- сформованість ціннісних орієнтацій, емоційної сфери, наявність духовно-моральних якостей МФ;
- здатність до міжкультурної взаємодії, наявність комунікативних умінь та позитивних стійких мотивів до спілкування декількома мовами, ціннісного ставлення до мов і культур носіїв мов і до своєї рідної мови і культури;
- рівень рефлексивного ставлення МФ до лінгвокультурологічних, професійних знань, набутих в процесі вивчення мови і культури; здатність й аналітична спроможність МФ у визначенні ціннісних орієнтацій; активна участь у суспільних процесах, неперервний розвиток освітнього рівня, розширення культурних горизонтів, професійне зростання та еволюція особистості;
- розвиненість естетичних смаків, зацікавленість у вітчизняній та світовій культурі, відкритість до різноманітності художніх проявів; аналітичні навички в оцінці художньо-естетичних цінностей, визначення художньо-естетичної цінності в іноземній літературі; культурно-духовний розвиток викладача-філолога.

*Перший діагностичний зріз був спрямований на виявлення у здобувачів освіти рівня сформованості когнітивного компонента в структурі ПМК за світоглядно-пізнавальним критерієм, показниками якого виступили:*

*система лінгвокультурологічних знань; міжкультурна компетентність; рівень володіння рідною та іноземними мовами* (Додаток А).

З метою діагностики сформованості показника «система лінгвокультурологічних знань» були застосовані такі методи дослідження, як тестові завдання з запропонованими варіантами відповідей і на закінчення речення / доповнення думки з дисципліни «Іноземна мова», контент-аналіз, анкета для визначення ідентичності та/або розрізнення понять «полі- й мультикультурність», застосовувався опитувальник «Міжкультурна компетенція».

Опитувальник «Рівень лінгвокультурологічних знань» передбачав ґрунтовні відповіді здобувачів освіти на питання основних понять і категорій феноменів культури, мови, ПМК та їх взаємодії, зокрема: що вивчає дисципліна «Лінгвокультурологія»?; роль культури у житті особистості, розуміння феномену мовної особистості як рівня прояву та формування ПМК; взаємозв'язок, взаємовплив і взаємодія мови та культури тощо.

Також студентам було запропоновано пояснити на конкретних прикладах з життєвого досвіду як культура впливає на поведінку людини, на її світосприйняття, особисте життя, формування якостей мовної ПМК особистості. Необхідно було також з'ясувати вихідний рівень міжкультурної компетенції здобувачів освіти – МФ, а також рівень володіння іноземними мовами, що є основою ПМК свідомості, світогляду мовної особистості; виступає смислоутворювальним чинником, який визначає дії сучасної людини і координує її систему цінностей.

З метою визначення рівня володіння МФ іноземними мовами було проведено дидактичні тести з англійської (іншої) мови репродуктивного, альтернативного та творчого рівнів.

Для вивчення рівня міжкультурної компетенції було застосовано опитувальник «Міжкультурна компетенція», у якому зокрема містилися питання: як Ви розумієте слово «культура»; наскільки Ви знайомі з поняттями



«монокультура» і «мультикультура» (мультикультурність)?; що означає для Вас поняття «міжкультурна компетенція»?; Які ознаки міжкультурної компетенції вважаєте найважливішими?; Необхідно формувати міжкультурну компетенцію? Якщо так, назвіть ті причини, які визначають таку необхідність; Виділіть основні риси міжкультурної (мультикультурної) освіти; Ваше ставлення до інших культур? Чи вважаєте Ви свою культуру кращою?

Аналіз анкетування показав, що здобувачі освіти розуміють мовні знання як інструмент пізнання своєї та інших культур, адже через мову, більш за все, виявляються відмінності між культурами. Володіння мовою іншої культури є необхідною умовою для між- і кроскультурної компетентності, оскільки забезпечує адекватне розуміння культурних особливостей як своєї, так і інших країн, впливає на вибір коду спілкування і поведінки.

Як показало додаткове опитування, ЗО – магістранти, добре розуміють, що знання декількох іноземних мов дозволяє краще адаптувати свою поведінку до поведінки партнерів, а це означає, що формується вища здатність МФ до міжкультурної комунікації, яка розглядається як ключовий інструмент досягнення успіху в міжкультурній взаємодії, є характеристикою продуктивності міжнародного співробітництва, забезпечує адекватне порозуміння всіх учасників комунікації з різних культур.

Крім того, як відмітили ЗО, знання декількох іноземних мов формує і особисті якості комунікантів: відкритість, терпимість і готовність до спілкування з представниками іншої культури. Констатуємо розуміння здобувачами освіти того факту, що формування міжкультурної компетентності дуже важливе для професії МФ, адже забезпечує їхню готовність до взаємодії з іншими системами культурної орієнтації на основі поваги різних культурних цінностей. Міжкультурна компетентність проявляється у здатності розпізнавати, поважати, уміло використовувати відмінності у сприйнятті, мисленні та поведінці своєї та чужої культури.

З-поміж критеріїв ефективності міжкультурної взаємодії та володіння основами міжкультурної компетентності були зазначені: успішне виконання своїх професійних завдань в іншому середовищі, компетентність у побудові конструктивного діалогу через володіння мовою на високому рівні й побудові гармонійних соціальних зв'язків між гостем та представниками сторони, яка приймає, відсутність стресових симптомів.

Для характеристики ПМКМО, ми використали методика для визначення рівня *розвитку національної і ПМК свідомості особистості*. В анкеті були запропоновані такі питання: яке Ваше ставлення до своєї національності?; чи вважаєте Ви за можливе для себе шлюб з представником іншої національності?; що Ви відчуваєте, коли знайомитеся з людиною іншої національності?; чи маєте Ви схильність пояснювати виникнення конфліктів у спілкуванні національністю співбесідника?; як Ви вважаєте, у чому причина негативного ставлення до людей, які мігрують до іншої країни?; як Ви розцінюєте внесок представників національних меншин у розвиток української культури та науки?; чи дратує Вас, коли у колі співрозмовників представники однієї національності між собою починають розмовляти своєю мовою, коли для інших вона незрозуміла?; як би Ви поставилися до того, що хтось із Ваших близьких родичів узяв шлюб із людиною іншої національності?

Аналізуючи відповіді здобувачів освіти як експериментальної, так і контрольної груп, ми дійшли висновку, що питання національної самосвідомості дуже важливі і актуальні сьогодні для кожної людини світу. Національну свідомість ЗО визначають як «сукупність поглядів та оцінок, думок та відносин, що відображають сутність, рівень і особливості уявлень членів національно-етнічної спільноти щодо їхньої історії, сучасного стану та перспектив розвитку»; «національна свідомість людини зумовлює визначення свого місця серед інших аналогічних спільнот та характер взаємовідносин з ними»; «національна свідомість – це власне усвідомлення своєї приналежності до нації, народу», «національна самосвідомість – одна з властивостей народу,

що часто має визначальне значення для виділення народу з-поміж інших»; «розвиток національної самосвідомості дозволяє народу виділитися і оформитися у вигляді стійкої групи людей, що історично склалася, яка свого часу виникла на базі загальної мови, території проживання, економічного життя, культури та самобутнього характеру»; «національна свідомість – це процес самопізнання та розвитку національно-культурної самобутності нації, а також властивість людини, яке дозволяє йому особисто визначитися, до якої нації він належить». Відповіді здобувачів освіти – МФ, характеризують їх як людей з розвиненою національною свідомістю, громадян, патріотів своєї країни, і доводить тезу про те, що національна самосвідомість – це якісна характеристика національної спільності, одна з форм вираження самобутності народу та його представників, й обумовлюється єдністю їхніх культурних цінностей.

Після якісного та кількісного аналізу усіх показників когнітивного компонента ПМК у МФ за світоглядно-пізнавальним критерієм ми отримали такі результати (табл. 4.2).

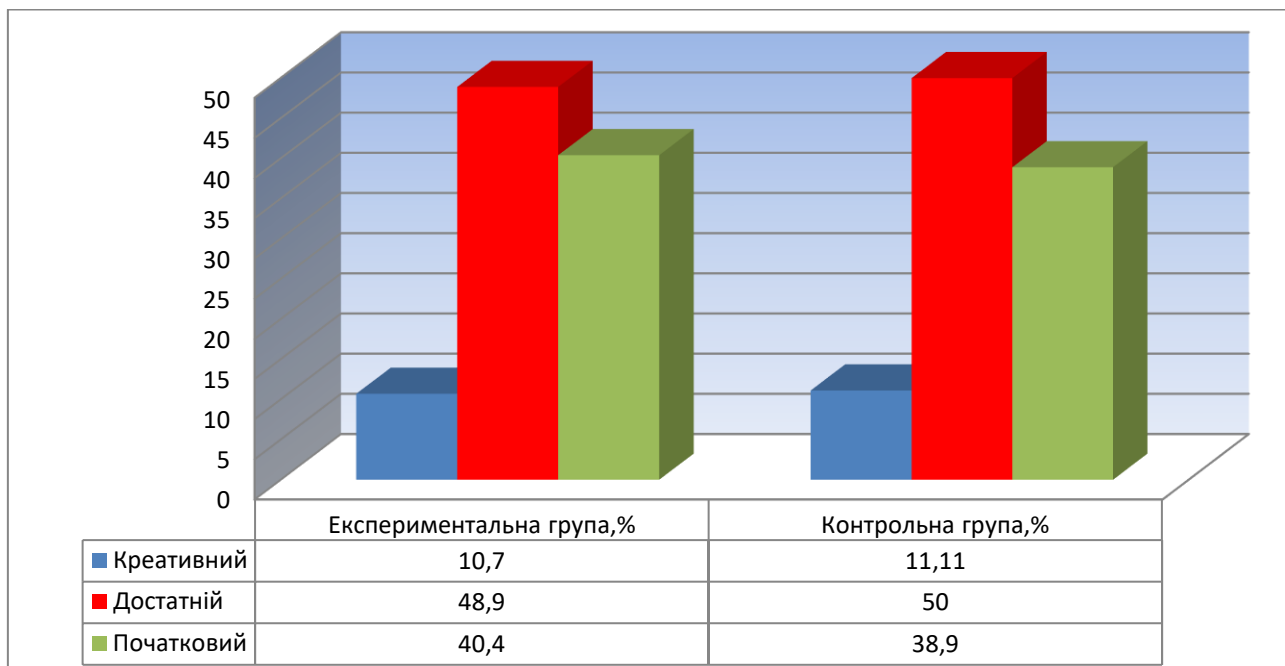
Таблиця 4.2

Рівні сформованості полі- й мультикультурності у майбутніх філологів за світоглядно-пізнавальним критерієм (констатувальний етап)

Рівні сформованості	Результати обстеження			
	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	%	Здобувачів освіти	%	Здобувачі в освіті
Креативний	10,7	10	11,1	10
Достатній	48,9	46	50	45
Початковий	40,4	38	38,9	35
Всього	100	94	100	90

Отже, дослідження сформованості когнітивного компонента ПМК у МФ за світоглядно-пізнавальним критерієм характеризується відповідними показниками: система лінгвокультурологічних знань; ПМК свідомість; рівень

володіння рідною та іноземними мовами, що виявили креативний рівень у 10,7% в експериментальній та 11,11% у контрольній групах; наявність 48,9 % з достатнім в ЕГ і 50% у КГ; з початковим, відповідно, 40,4% ЕГ і 38,9% у КГ.



*Рис. 4.1. Рівні сформованості когнітивного компонента ПМК у МФ за світоглядно-пізнавальним критерієм (констатувальний етап, (%)).*

Другий діагностичний зріз був спрямований на виявлення у здобувачів освіти – МФ, рівнів сформованості аксіологічного компоненту ПМК за емоційно-ціннісним критерієм, показниками якого виступили: система ціннісних орієнтацій; толерантність як повага до цінностей іншої людини / культури й відповідне їх прийняття; готовність до діалогу й кооперації; емоційна саморегуляція в процесі міжкультурної комунікації.

З метою діагностики сформованості аксіологічного компонента ПМК у МФ за емоційно-ціннісним критерієм «система ціннісних орієнтацій» були застосовані такі діагностичні методики: опитувальник індивідуальних цінностей Ш. Шварца (в адаптації Н. Лебедєвої), анкета щодо визначення прийняття загальнолюдських цінностей, сприйняття відмінностей

національної та іншомовної культур, за Є. Веневцевою, та методика визначення спільних цінностей.

Тест цінностей, відомий, як ціннісний опитувальник Ш. Шварца, чи методика Шварца, застосовувався з метою дослідження (не)проявленої динаміки змін цінностей як в групах (культурах) у зв'язку зі змінами у суспільстві, так й особистості у зв'язку з її життєвими проблемами. Тест ціннісних орієнтацій Ш. Шварца складається з двох частин. Нами була використана перша частина опитувальника, цінність якої (*авт.* вимушена тавтологія) направлена для вивчення цінностей, а також ідеалів та переконань, що впливають на особистість; наприклад, МФ відповідали на таке запитання: «Які цінності важливі для мене як провідні принципи мого життя та які цінності менш важливі для мене?»

Для аналізу та визначення власного ставлення МФ було запропоновано низку цінностей: рівність (рівні можливості для всіх); внутрішня гармонія (бути собою й проявляти так себе у світі); соціальний вплив (влада над іншими, домінування), а також відоме студентам «інфлюенстерство» від англ. *influencer* 'той, хто впливає'; 'лідер думок'; радість (задоволення потреб і бажань); автономія, чи незалежність (свобода думок та дій); духовне життя (акцент на духовних цінностях); почуття приналежності (відчуття, що я не самотній); соціальний порядок (стабільність суспільства); життя, повне вражень (прагнення новизни); думка життя (цілі в житті); чемність (шляхетність, гарні манери); багатство (матеріальна власність, гроші); національна безпека (захищеність своєї батьківщини від ворогів); самоповага (внутрішня упевненість і гідність); повага до думки інших (емпатія, уважність до інших, тактовність); креативність (інноваційність, творчість, фантазія); мир у всьому світі (світова гармонія й повага до територіальної цілісності держав, свобода від воєн та конфліктів); повага до дотримання традицій (збереження визнаних традицій, звичаїв); зріла любов (глибока емоційна та духовна близькість); самодисципліна (самоконтроль, внутрішня дисципліна,

самостійність і здатність протистояти спокусам); право на приватність (право на особистий простір); сімейна захищеність (безпека родини, захист близьких); громадське (зовнішнє) визнання (соціальне схвалення, повага інших); єдність з природою (гармонія з природою); життя, що постійно змінюється (життя, наповнене викликами, новизною та змінами); мудрість (зріле розуміння світу); авторитет (право бути лідером чи керувати); істинна дружба (близькі друзі); світ краси (краса природи та мистецтва); соціальна справедливість (виправлення несправедливості, турбота про слабких).

Аналіз відповідей показав, що найбільш значущими цінностями для більшості здобувачів освіти було обрано внутрішня гармонія (бути у світі з самим собою): 83 % в ЕГ і 76% у КГ; зріла любов (глибока емоційна та духовна близькість): 51 % і 60% у ЕГ і КГ, відповідно; щасливе сімейне життя: 50% і 43%; матеріально забезпечене життя: 41% і 45% в ЕГ і КГ; в обох – життєрадісність (75%), незалежність (51%) і освіченість (51%).

Проте, якщо на цінності професійного зростання орієнтовані 19 % ЕГ і 17% КГ, то на духовне самовдосконалення – 15 %; про почуття обов'язку замислюються 9%; «толерантність як повага до цінностей іншої людини / культури та їх прийняття» важливою якістю вважають 17% опитаних, а «емпатію як готовність сприйняття «іншого» рівноправним та доброзичливим співрозмовником у діалозі з представниками іншої культури» визначили 16% здобувачів освіти.

Інший показник емоційно-ціннісного критерію (*«толерантність як повага до цінностей іншої людини / культури та їх прийняття; готовність до діалогу й кооперації»*) визначався за допомогою опитувальника «Індекс толерантності» (Г. Солдатова) методики діагностики рівня емпатійних здібностей (В. Бойко), також використовувалася методика діагностики рівня емпатії, за І. Юсуповим. Так, для діагностики загального рівня толерантності було використано експрес-опитувальник «Індекс толерантності», в основу якого покладено зарубіжний досвід у цієї області. Текстовий матеріал

опитувальника включав у себе твердження, які відтворюють загальне ставлення до навколишнього середовища та інших осіб; соціальні налаштування у різних сферах взаємодії, де виражається толерантність чи інтолерантність особи. У методологію також включено висловлення, які відображають ставлення до певних соціальних груп (меншин, осіб із психічними розладами, безхатьок), комунікативні установки (повага до точки зору опонентів, готовність до конструктивного врегулювання конфліктів та результативної співпраці). Спеціальна увага приділялася розумінню етнічної толерантності (ставлення до представників інших рас і етнічних груп, відношення до власної етнічної групи, оцінка культурної дистанції). За трьома субшкалами опитувальника можна визначити такі аспекти толерантності: а) етнічна толерантність, б) соціальна толерантність, а також в) толерантність як характеристика особистості. У кількісному аналізі враховується загальний показник, без розділення на окремі підгрупи чи шкали. Індивідуальна чи групова оцінка виявленого рівня толерантності здійснювалася при урахуванні сформованості рівнів: 22-60 – низький рівень проявлення толерантності, 61-99 – середній рівень і 100-132 – високий рівень проявлення толерантності.

Після обробки результатів були встановлені рівні розвитку толерантності у здобувачів освіти експериментальної і контрольної груп. Низький рівень толерантності продемонстрували 14% в ЕГ і 17 % у КГ здобувачів освіти. Отримані дані вказують на високий рівень інтолерантності особи та присутність в ній виражених негативних установок стосовно навколишнього середовища та інших осіб. Із середнім рівнем толерантності виявлено 56% в ЕГ і 61% у КГ здобувачів освіти, для яких характерне поєднання толерантних й інтолерантних якостей. У певних ситуаціях МФ володіють толерантною поведінкою, тоді як у інших можуть виявляти ознаки інтолерантності. Високий рівень толерантності виявили 30% в ЕГ і 22% у КГ здобувачів освіти. Представники цих груп володіють вираженими рисами толерантної особи. Водночас слід врахувати, що наближені до верхньої межі

результати (більше 115 балів) можуть сигналізувати про розмиття «меж толерантності» у людини. Це може бути пов'язано, наприклад, із психологічним інфантилізмом, схильністю до піддавання впливу, легковажністю або байдужістю. Також необхідно зауважити, що респонденти, які потрапили в цей діапазон, можуть проявляти високий рівень соціальної бажаності (зокрема, якщо учасники мають усвідомлення щодо поглядів дослідника та мети його дослідження).

Для визначення показника *«емоційна саморегуляція в процесі міжкультурної комунікації»* була використана методика *«Гуманна спрямованість поведінки»*, за І. Фурмановим, Н. Кухтовою. Тестування МФ показало, що на етапі констатувального експерименту здобувачі освіти ЕГ і КГ орієнтовані на цінності сімейно-побутової сфери і найближчого оточення.

Також у процесі опитування було з'ясовано, що більшість здобувачів освіти – 45% ЕГ і 49% КГ, основним когнітивним процесом при підході до іншої людини вважають розуміння. Власне інтенція на розуміння відсуває на задній план прагматичні цілі індивіда. Когнітивна активність у такому випадку не націлена на отримання якоїсь користі, інша людина не розглядається як засіб для досягнення суб'єктивної мети. Установка на розуміння, прийняття індивідуальності іншого, його переживань, визначає толерантність до протилежних думок, «відкритість» та здатність вникати у стан душевних рухів іншої особи. Таку думку висловили 22% в ЕГ і 31% у КГ здобувачів освіти. Здатність бачити світ очима іншого – провідна здатність гуманного міжсуб'єктного спілкуванні з іншим. Важливим було з'ясування емоційного компонента гуманних відносин: емпатії, співчуття, співпереживання, емоційного резонансу тощо, адже емпатійні міжособистісні стосунки ґрунтуються на почутті тотожності з іншою людиною, взаємної міжособистісної ідентифікації. Зверталась увага і на розуміння здобувачами освіти поведінкової готовності гуманному ставлення до іншого, що виявляється у інтенції на діалогове спілкування, слуханні «голосу» іншого. У



гуманних відносинах чітко простежуються духовні особливості особистості, прагнення бачити у іншій людині творчу повноцінну індивідуальність; гуманне ставлення до людини не обмежується формуванням сукупності професійно зумовлених морально-психологічних знань, умінь, навичок, оскільки її основними характеристиками є також професійна культура, мотиваційно-ціннісне ставлення до виконання виховних завдань.

За методикою «Дослідження рівня емпатії (за І. Юсуповим) були визначені якісні та кількісні показники уміння МФ співпереживати іншій людині: емоційна чуйність людини, емоційний відгук, і у вищих особистісних формах – співчуття, співпереживання, радість). Власне у вищих особистісних формах емпатії виявляється ставлення до інших людей. Наявність емпатії є необхідною умовою формування нормальних взаємовідносин особистості та групи, вона сприймається як професійно важлива якість педагогів. Така методика дозволила виявити п'ять рівнів розвитку емпатії: дуже високий, високий, середній (нормальний), низький і дуже низький. До складу опитувальника додатково було введено шкалу «Ступінь відвертості», що дозволило об'єктивніше оцінити результати опитування. Опитувальник складається із 36 тверджень, за яким МФ оцінюють власний рівень розвитку емпатії. Відтак, за результатами обробки відповідей МФ зазначимо, що *дуже високий* рівень емпатійності продемонстрували 3% в ЕГ і 2% у КГ здобувачів освіти. Для таких людей властиве болюче почуття співпереживання, тонка реакція на гумор співрозмовника; погано почуваються у присутності «важких» людей; дорослі та діти з великим задоволенням діляться таємницями і дослуховуються до порад; нерідко відчують комплекс провини, побоюючись завдати людям клопоту.

*Високий рівень* емпатійності показали 7% в ЕГ і 11% у КГ здобувачів освіти, що характеризується високою чутливістю до проблем оточуючих, великодушністю, схильністю багато пробачати їм. Представники цього рівня емпатійності відрізняються високою емоційною чутливістю, вміють швидко

встановлювати контакти та легко знаходять спільну мову з іншими. Навколишні цінують їхню душевність; вони намагаються не допускати конфліктів та знаходити компромісні рішення. *Середній рівень* емпатії притаманний 42% в ЕГ і 29% у КГ здобувачів освіти. Такий тип людей не належать до особливо чутливих осіб. У міжособистісних відносинах тенденція до формування суджень про інших на основі їхніх вчинків переважає над довірою власним особистим враженням. *Низький рівень* емпатії притаманний 21% ЕГ і 19% КГ, характеризується труднощами у встановленні контактів із людьми. Представники цього рівня незатишно почуваються у галасливій компанії. Емоційні прояви у вчинках оточуючих часом видаються їм незрозумілими та позбавленими сенсу. Віддають перевагу індивідуальним заняттям, конкретним справам, а не роботі з людьми. *Дуже низький рівень* емпатійності властивий 72% ЕГ і 39% КГ, характеризується відсутністю уміння встановлення контактів із людьми. Представники цього рівня емпатійності не можуть першими розпочати розмову, тримаються окремо від одногрупників. У міжособистісних відносинах нерідко опиняються у незручному становищі, багато в чому не знаходять порозуміння з оточуючими.

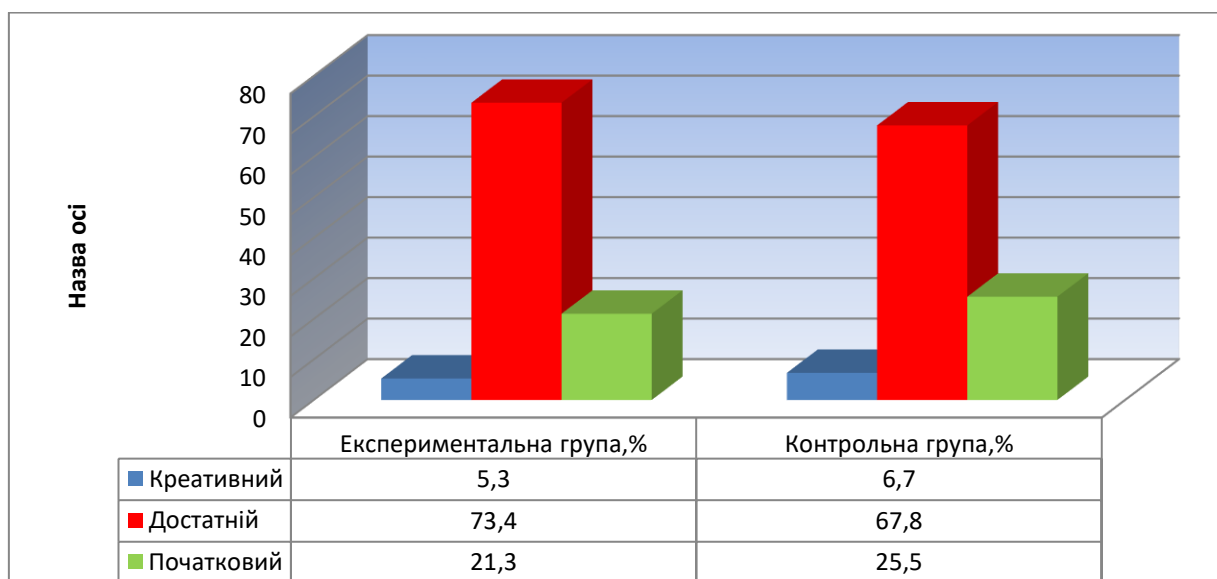
Після якісного та кількісного аналізу усіх показників аксіологічного компонента ПМК у МФ за емоційно-ціннісним критерієм ми отримали такі результати (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Рівні сформованості аксіологічного компонента ПМК у МФ  
за емоційно-ціннісним критерієм (констатувальний етап)

Рівні сформованості	Результати обстеження			
	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	%	Здобувачів освіти	%	Здобувачі в освіті
Креативний	5,3	5	6,7	6
Достатній	73,4	69	67,8	61
Початковий	21,3	20	25,5	23
Всього	100	94	100	90

Отже, дослідження сформованості аксіологічного компонента ПМК у МФ за *емоційно-ціннісним критерієм* та відповідними показниками: «система ціннісних орієнтацій»; «толерантність як повага до цінностей іншої людини / культури й їх прийняття; готовність до діалогу й кооперації»; «емоційна саморегуляція в процесі міжкультурної комунікації», виявили креативний рівень у 5,3% в ЕГ та 6,7% у КГ; наявність 73,4% з достатнім рівнем в експериментальній і 67,8% – у контрольній; з початковим рівнем, відповідно, 21,3% в експериментальній та 25,5% – у контрольній (рис. 4.2).



*Рис. 4.2 Рівні сформованості аксіологічного компонента ПМК у МФ за емоційно-ціннісним критерієм (констатувальний етап, (%)).*

Інший діагностичний зріз був спрямований на виявлення у здобувачів освіти рівня сформованості *комунікативного компонента* ПМК у МФ за *мотиваційно-комунікативним критерієм*, показниками якого виступили: *позитивна мотивація до ПМК розвитку; здатність до між- і міжкультурного спілкування; уміння обирати стиль мовної поведінки в полілінгвальному ПМК середовищі, комунікативна компетентність.*

З метою діагностики рівня сформованості комунікативного компонента ПМК у МФ за *мотиваційно-комунікативним критерієм* було застосовано кілька діагностичних методик.

Для показника *«позитивна мотивація до ПМК розвитку»* була використана методика вивчення мотивів навчальної діяльності здобувачів освіти (А. Реан, В. Якунін, у модифікації Н. Бадмаєвої). Ця методика дозволила оцінити мотиви навчальної діяльності за 5-бальною системою залежно від їхньої значущості для здобувачів освіти, де 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, а 5 балів – максимальній. Підкреслимо, що під час обробки результатів тестування важливо здійснити підрахунок середнього показника для кожної шкали опитувальника. У результаті опрацювання відповідей отримали такі дані мотиваційного розвитку МФ: мотиви уникнення – 21% в ЕГ і 18% у КГ; мотиви престижу – 19% в ЕГ і 18% у КГ; професійні мотиви – 17% в ЕГ і 16% у КГ; мотиви творчої самореалізації – 11% в ЕГ і 12% у КГ; навчально-пізнавальні мотиви – 7% в ЕГ і 11% у КГ; соціальні мотиви – 25% в ЕГ і 25% у КГ. Як бачимо з результатів обробки даних, у здобувачів освіти переважають соціальні мотиви, мотиви уникнення і престижу, причому як в експериментальній, так і в контрольній групах тенденція зберігається.

Показник мотиваційно-комунікативного критерію *«здатність до міжкультурного спілкування»* перевірявся за допомогою «методики діагностики мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях» (І. Ладанов, В. Уразаєва). В опитувальнику здобувачам освіти необхідно було вибрати один із варіантів відповідей на запропоновані твердження: а) саме так; б) майже так; в) здається, так; г) може бути, так.

Комунікативні орієнтації були визначені за допомогою ключа і розподілилися таким чином: орієнтацію на сприйняття партнера продемонстрували 33% в ЕГ і 31% у КГ; орієнтацію на адекватність сприйняття і розуміння партнера – 32% в ЕГ і 33% у КГ; орієнтацію на досягнення компромісу – 35% в ЕГ і 36% у КГ. Як бачимо, і в

експериментальній, і у контрольній групах мотиваційні орієнтації в міжособистісних комунікаціях практично однакові.

Показник *«уміння обирати стиль мовної поведінки в ПМК і полілінгвальному середовищі, комунікативна компетентність»* перевірявся за допомогою методик «Мотивація здобуття позитивного досвіду спілкування і передачі його майбутнім учням», за Є. Венєвцевою, та «Самооцінка комунікативної компетенції студента». Для аналізу наявності мотивації здобуття позитивного досвіду спілкування з представниками інших культур було запропоновано дати відповіді на питання анкети (можливі варіанти відповідей надані), підкресливши ті, що відгукуються найбільше та озвучують особисту думку при співпадині: «Ви охоче спілкуєтеся із представниками інших націй?», «Ви прагнете нових контактів із ними?», «Ви здатні висловити свою симпатію іншомовному співрозмовникові?», «Ви зосереджені на тому, щоб впливати на представників інших націй з метою задоволення своїх власних потреб під час спілкування?», «Ви акцентуєте увагу на створення умов співпраці та взаєморозумінні з ними?», «У випадку відчуття невпевненості в собі чи прояву тривоги, Ви схильні продовжити спілкування з іноземцями?», «Ви вважаєте їх набридливими і нецікавими?», «За непередбачуваним розвитком подій чи у скрутній ситуації Ви більше думаєте: а) про свої інтереси; б) про досягнення взаєморозуміння (англ. *win-win*); в) про все разом».

Для самооцінки рівня сформованості комунікативної компетенції здобувачам освіти були запропоновано низку тверджень, щодо способів прояву комунікативної компетенції, які треба було оцінити за 9-бальною шкалою: «здатність до усної та письмової комунікації державною мовою»; «здатність логічно, правильно, аргументовано і ясно будувати усне та письмове мовлення»; «готовність до використання однієї з іноземних мов у спілкуванні»; «готовність до кооперації з колегами»; «здатність до роботи у колективі»; «здатність і готовність до практичного аналізу і логіки

різноманітних міркувань»; «готовність до публічних виступів, аргументації»; «готовність до ведення дискусії та полеміки на занятті»; «здатність уникати конфліктів у процесі спільної діяльності на занятті»; «готовність до пошуку інформації за заданою темою для виступу на занятті». Далі було запропоновано оцінити себе однокурсниками за цією ж картою. Порівнюючи результати – власні і ті, що надали інші, було зроблено висновки, що високий рівень комунікативної компетенції показали 12% в ЕГ і 14% у КГ, середній рівень – 48% в ЕГ і 46% у КГ, і низький рівень комунікативної компетенції продемонстрували по 40% в ЕГ і КГ. Недоліком у комунікативній взаємодії було: нездатність встановити емоційний контакт зі співрозмовником, завершити діалог, застосовуючи прийоми ввічливості; відповідно поводитися в залежності від комунікативної ситуації; невміння поновити діалог після його завершення.

Після якісного та кількісного аналізу усіх показників *комунікативного компонента* ПМК у МФ за *мотиваційно-комунікативним* критерієм ми отримали такі результати (табл. 4.4).

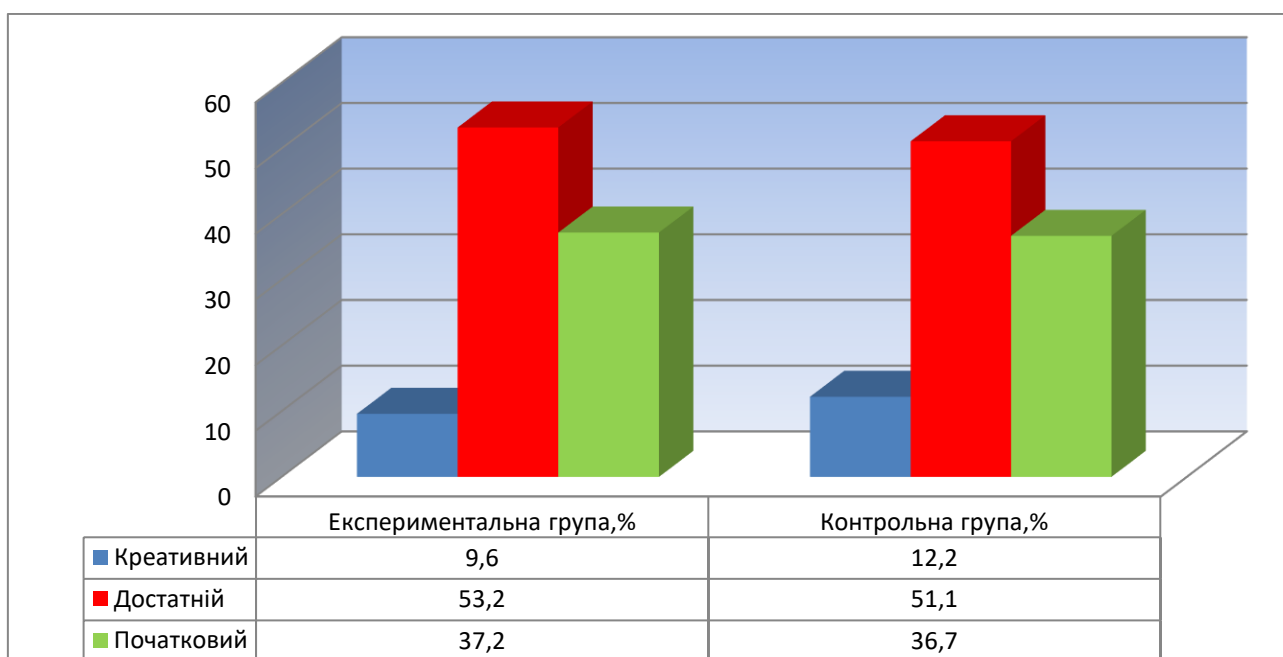
Таблиця 4.4

Рівні сформованості комунікативного компонента ПМК у МФ  
за мотиваційно-комунікативним критерієм (констатувальний етап)

Рівні сформованості	Результати обстеження			
	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	%	Здобувачів освіти	%	Здобувачі в освіті
Креативний	9,6	9	12,2	11
Достатній	53,2	50	51,1	46
Початковий	37,2	35	36,7	33
Всього	100	94	100	90

Отже, дослідження сформованості комунікативного компонента ПМК у МФ за *мотиваційно-комунікативним* критерієм та відповідними показниками: *позитивна мотивація до ПМК розвитку; здатність до*

міжкультурного спілкування; уміння обирати стиль мовної поведінки у ПМК і полілінгвальному середовищі, – виявили креативний рівень у 9,6% в ЕГ та 12,2% у КГ; наявність 53,2% з достатнім рівнем в ЕГ і 51,1% у КГ; з початковим рівнем, відповідно, 37,2% в ЕГ та 36,7% у КГ (рис.4.3).



*Рис. 4.3. Рівні сформованості комунікативного компонента ПМК у МФ за мотиваційно-комунікативним критерієм (констатувальний етап, (%)).*

Подальшим кроком було визначення у здобувачів освіти рівня сформованості саморегулятивного компоненту ПМК за діяльнісно-рефлексивним критерієм, показниками якого виступили: здатність до використання технологій ПМК виховання; здатність до професійної та особистої рефлексії; прагнення до самоосвіти, прагнення до професійного мовленнєвого й ПМК саморозвитку.

Так, для визначення рівня сформованості показника «здатність до використання технологій ПМК виховання» було використано методичку «Загальна характеристика ПМК МФ», адаптовану за А. Солодкою.

Опитувальник містив такі шкали: 1) «Особистісні характеристики»; 2) «Мотивація взаємодії та інтерес до іншої культури»; 3) «Мовна компетенція»; 4) «Комунікативні стилі»; 5) «Між- і кроскультурні навички».

За допомогою першої шкали ми проаналізували, як сприймає себе особистість у своїй культурі; як, на її думку, її сприймають представники іншої культури: толерантність, гнучкість, терпимість, почуття гумору, толерантність до відмінностей, адаптивність, інтерес до іншої культури, відкритість, мотивацію до спілкування, емпатію, самосвідомість, сприйнятливість, толерантність до невизначеності, інші якості, необхідні для взаємодії в іншій культурі. За допомогою другої шкали здобувачі освіти мали змогу оцінити свій рівень інтересу до інших культур від 1 (відсутність інтересу) до 5 (дуже високий рівень проявлення інтересу). За третьою шкалою вдалося оцінити рівень володіння іноземними мовами від початкового (погано спілкуюсь іноземною мовою; спілкуюся дуже обмежено, спілкуюся на рівні відомих фраз) до високого (розмовляю грамотною мовою та володію достатнім словниковим запасом для ефективної участі у формальному й неформальному спілкуванні; розмовляю вільно та правильно на всіх рівнях спілкування; володію мовою на рівні представника іншої культури).

Особливу увагу ми приділили відповідям за п'ятою шкалою, яка складалася з двох частин і розкривала *усвідомленість* МФ щодо визначення культури, її компонентів, необхідних норм іншої культури (поведінка, стиль спілкування тощо), розуміння важливості спільності та відмінностей своєї й інших культур. Важливими елементами були: подолання негативного ставлення до відмінностей, зміна поведінки в новій культурі на відповідну, збереження своєї власної ідентичності, небезпека узагальнень поведінки на індивідуальному рівні як уявлення про іншу культуру в цілому, сприйняття себе як посередника в між- і кроскультурній ситуаціях.

Такий показник як *«здатність до професійної та особистої рефлексії»* перевірявся за допомогою тесту-опитувальника для визначення рівня



особистісної рефлексії (І. Стеценко); опитувальника «Мої рефлексивні здібності» та методики для визначення рівня розвитку професійної рефлексії. Тест-опитувальник для визначення рівня *особистісної рефлексії* надав можливість з'ясувати МФ характеристики поведінки, окремих дій, відношення до себе та інших, а також поглядів на життя. Аналізуючи відповіді здобувачів освіти ми звернулися до інтерпретації, запропонованої А. Карповим та В. Пономарьовою.

*Ситуативна рефлексія* як форма рефлексії виступає у вигляді «мотивувань» та «самооцінювання», створює умови для прямої участі суб'єкта в ситуації, усвідомлення її елементів та аналізу подій. Аналізується здатність суб'єкта взаємодіяти з предметною ситуацією, вирішувати власні завдання, координувати та контролювати елементи діяльності в умовах змін. Такий тип рефлексії притаманний 32% респондентів ЕГ і 37% КГ. *Ретроспективна рефлексія* використовується для аналізу раніше виконаної діяльності та минулих подій. У цьому контексті рефлексія охоплює розгляд передумов, мотивів, умов, етапів і результатів здійсненої діяльності або її окремих минулих етапів. До цього типу рефлексії відносимо 25% ЕГ і 21% КГ здобувачів освіти. *Перспективна рефлексія* охоплює розміркування щодо майбутньої діяльності, уявлення про її перебіг, планування, вибір оптимальних методів виконання та передбачення можливих результатів. Цей тип рефлексії продемонстрували 43% здобувачів освіти ЕГ і 42% КГ.

Методика для визначення рівня розвитку *професійної рефлексії* містила 25 тверджень, які необхідно було оцінити, використовуючи 5-бальну шкалу (англ. *Likert scale*), де 1 бал – абсолютно не погоджуюся; 2 бали – не погоджуюся; 3 бали – частково погоджуюся, частково ні; 4 бали – погоджуюся; 5 балів – абсолютно погоджуюся. Питання, які були запропоновані здобувачам освіти, торкалися професії педагога, її діалектики, яка будується на протиставленні консерватизму та новаторства, тенденції до збереження традицій та постійного оновлення.

Для самоаналізу рівня професійної саморефлексії ми виділили такі ознаки особистості: рівень потреби в самопізнанні; рівень потреби у

саморозвитку, як особистісному, так і професійному; рівень спроможності до аналізу своїх процесів, самоаналізу своєї професійної діяльності; наявність твердої системи переконань; високі та стійкі моральні установки особистості; усвідомлення та наявність перспективи особистості (усвідомлене уявлення свого образу «Я» та образу «Я-професіонал» у минулому, теперішньому, майбутньому; аналітичні здібності; творчі устремління; наявність таких характеристик особистості, як відповідальність, цілеспрямованість, дисциплінованість, самостійність, організованість тощо. Після аналізу відповідей визначили показники з такими параметрами: 18% в ЕГ і 21% у КГ.

Другий рівень розвитку рефлексії пов'язаний з визначеністю та організованістю рефлексивної діяльності здобувачів освіти та характеризується стійкою потребою у професійно-особистісному самовдосконаленні, стійкою самостійністю та творчою активністю, але ще недостатнім володінням технологіями педагогічної діяльності, затрудненнями у вирішенні практичних завдань. Здобувачі освіти з другим рівнем професійної рефлексії розподілилися таким чином – 63% в ЕГ і 61% у КГ.

Показником третього рівня є висока розвиненість усіх компонентів професійної рефлексії. Всі рефлексивні процеси максимально організовані, виявляється здатність швидко і гнучко реагувати на мінливі умови, змінювати свою поведінку. Високий рівень професійної рефлексії діагностовано у 19% ЕГ і 18% КГ здобувачів освіти.

Показник *«прагнення до самоосвіти, професійного мовленнєвого та ПМК саморозвитку»* перевірявся за допомогою методики для визначення самооцінки ПМК розвитку особистості «Незакінчені речення» та анкети діагностики здатності МФ до саморозвитку, модифікованої на основі опитувальника за Т. Шамовою. Методика для визначення самооцінки ПМК розвитку особистості «Незакінчені речення» містила твердження, які здобувачі освіти мали закінчити, описуючи першу думку, яка з'явилася: «У сучасних умовах розвитку суспільства полі- й мультикультурна освіта є...»,

«Полікультурність для мене – це...», «Мультикультурність для мене – це...», «Вважаю, що розуміння мови і культури іншої країни – це...», «Толерантне ставлення до іншої культури існує для того ...», «До спільних цінностей загальнолюдського значення належать...», «На мій погляд, ПМК МО може бути...», «міжкультурна взаємодія для мене – це .....», «Полі-(мульти)культурність особистості формується під впливом ...», «Завдання ПМК виховання у закладах вищої освіти можна вирішити....».

Аналіз відповідей свідчить про те, що рівень власного ПМК розвитку здобувачів освіти як експериментальної, так і контрольної груп оцінюється як середній. Більш того, методика діагностики здатності МФ до саморозвитку була спрямована, в першу чергу, на самопізнання своєї мотивації, самовдосконалення у професійній діяльності. Питання були сформульовані таким чином, щоб відбулася саморефлексія внутрішніх спонукань і потреб, наприклад: «Я прагну вивчити себе», «Я відводжу годину на саморозвиток, навіть якщо зайнятий(-а) роботою та домашніми справами», «Перешкоди, які виникають, стимулюють мою активність», «Я аналізую свою діяльність, відводячи спеціальний час для рефлексії», «Я аналізую свої почуття та досвід», «Я широко дискутую з питань, що цікавлять мене», «Я впевнений(-а) у своїх здібностях», «Я намагаюся бути більш відкритою», «Я усвідомлюю, наскільки на мене впливає оточення», «Я займаюся своїм професійним розвитком та маю позитивні результати», «Я отримую задоволення від освоєння нового», «Відповідальність, що постійно зростає не лякає мене».

*Здатність до рефлексії, аналізу наявних ціннісних орієнтацій* перевірялися за допомогою опитувальника «Мої рефлексивні здібності» та методики для визначення самооцінки ПМК розвитку МФ «Незакінчені речення». Крім того нами використовувався опитувальник «Визначення рівня сформованості особистісної рефлексії» (за Ю. Шапошниковою).

Щоб перевірити здатність до рефлексивної діяльності, ми звертали увагу на такі характеристики МФ, як: «готовність і здатність креативно

аналізувати і розв'язувати проблемно-конфліктні ситуації», «вміння знаходити нові творчі ідеї»; «вміння адаптуватися у незвичних міжособистісних відносинах»; «вміння ставити і вирішувати неординарні практичні завдання». Аналіз відповідей здобувачів освіти показав, що рефлексивні уміння, вони розуміють як такі, «що спрямовані на осмислення своєї педагогічної діяльності», «допомагають аналізувати свої як особистісні так і професійні дії», «допомагають контролювати і займатися самоаналізом»; «знання рефлексії допомагають застосовувати психологічні знання про індивідуальні особливості розвитку на практиці».

Також методики вивчення особистісного рівня рефлексії дозволили визначити: якими рефлексивними уміннями володіють МФ; чи вміють досліджувати власні психологічні особливості й оцінювати свій психічний стан; чи вміють орієнтуватися в складних ситуаціях спілкування; чи мають уміння поповнювати свої знання шляхом самоосвіти. Отримані дані обстеження показали, що рефлексивні уміння МФ знаходяться на переважно на 2 рівнях розвитку – низькому ( 40%) й середньому ( 45%).

Для визначення *соціальної активності, вмотивованості на постійну самоосвіту, культурний, професійний та особистий розвиток МФ* перевірялися за допомогою методики діагностики здатності МФ до саморозвитку, зміненої та доповненої на основі опитувальника Т. Шамової, та анкети для визначення рівня розвитку професійної рефлексії.

Аналіз відповідей на запитання анкети з виявлення здатності здобувачів освіти до саморозвитку та самоосвіти засвідчив в цілому середній рівень спрямованості МФ на постійну самоосвіту, культурну, професійну, та на особистий розвиток, зокрема в ЕГ він становив 34% і 33% у КГ, що свідчить про необхідність розвитку мотивації МФ до постійної роботи над собою.

Після якісного та кількісного аналізу усіх показників саморегулятивного компонента ПМК за *діяльнісно-рефлексивним критерієм* ми отримали такі результати (табл. 4.5).

Таблиця 4.5

Рівні сформованості саморегулятивного компонента ПМК у МФ  
за діяльнісно-рефлексивним критерієм (констатувальний етап)

Рівні сформованості	Результати обстеження			
	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	%	Здобувачів освіти	%	Здобувачів освіти
Креативний	16	15	16,7	15
Достатній	57,4	54	55,5	50
Початковий	26,6	25	27,8	25
Всього	100	94	100	90

Отримані дані констатувального експерименту за діяльнісно-рефлексивним критерієм показали, що здобувачі освіти ЕГ і КГ показують схожі результати. Зокрема, початковий рівень демонструють 26,6% здобувачів освіти ЕГ і 27,8% – КГ; достатній рівень продемонстрували – 57,4% ЕГ і 55,5% КГ. Кількість здобувачів освіти на креативному рівні трохи вище в КГ – 16,7%, в ЕГ – 16%. Дані відображено на рис.4.4.

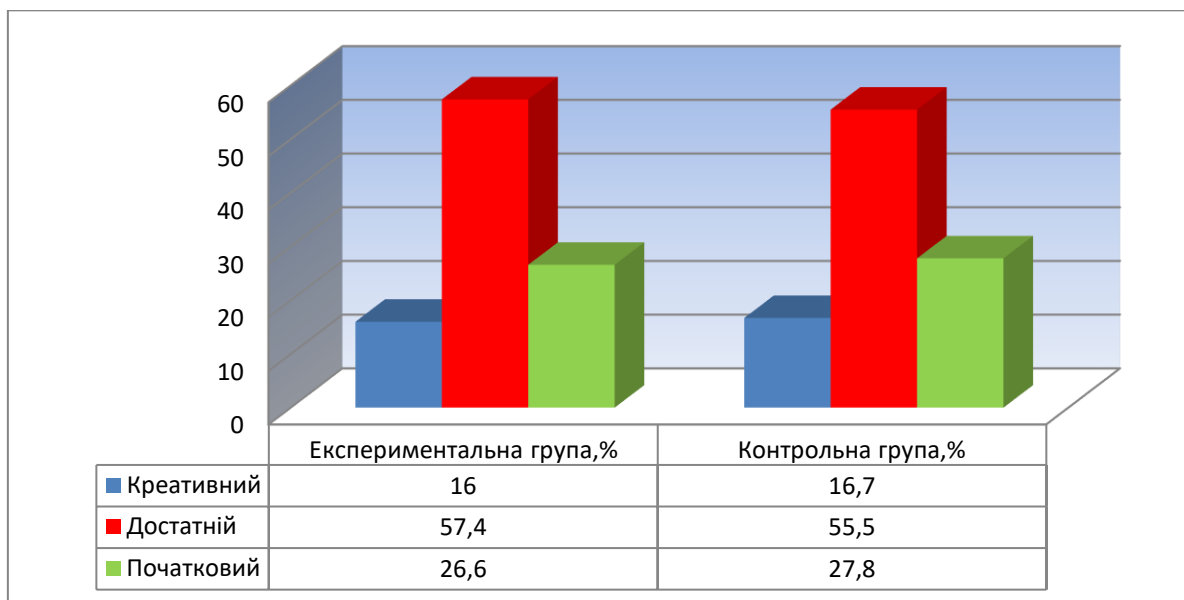


Рис. 4.4. Рівні сформованості саморегулятивного компонента ПМК у МФ за діяльнісно-рефлексивним критерієм (констатувальний етап, (%)).

Заключним етапом констатувального експерименту було проведення діагностики вихідного рівня сформованості *культуротворчого компоненту* ПМК у МФ за художньо-естетичним критерієм, показниками якого були: *сформованість естетичних почуттів та визначення зацікавленості до знайомства з вітчизняною та світовою культурами; художньо-естетична толерантність; здатність аналізувати художні тексти з метою ідентифікації художньо-естетичних цінностей, оцінити художньо-естетичну красу й визначити значимість літературних творів іншомовної природи в міжкультурній комунікації; культурно-духовний розвиток особистості.*

Показник *«сформованість естетичних почуттів та визначення зацікавленості до знайомства з вітчизняною та світовою культурами»* перевірявся за допомогою методики «Орієнтація на культурно-духовні цінності» та анкет на оцінку рівня інтересу до художньої творчості і «Мій улюблений вид мистецтва». Так, для визначення інтересу МФ до художньої творчості пропонувалося відповісти на низку питань, обираючи номер відповіді, який найточніше відображав їхню власну думку. Запитання стосувалися різних аспектів художнього процесу і творчості, її значення у загальному і ПМК розвитку МФ, зокрема: «Як Ви розумієте, що таке художня творчість?», «Чи потрібна здобувачу освіти гуманітарно-педагогічного факультету художня творчість?», «Якщо так, у чому цінність?», «Який вид художньої творчості Вам до душі?», «Що у ньому цінного?» тощо.

Наведемо деякі відповіді здобувачів освіти. Так, на питання «Які заняття сприяють розвитку Вашої художньої творчості?» відповіді були: «Світова художня література» - 34%; «Історія літератури країн мов, що вивчаються» - 45%; «Історія та культура країн мови, що вивчається» - 44%; «Практичний курс іноземних мов» - 11%; «Теорія та методика навчання іноземних мов» - 12%; «Переклад» - 30%; «Спецкурси та спецсемінари. Елективні курси» - 45%. На запитання «Як впливає вивчення іноземної мови

на розвиток Вашої художньої творчості?» більшість здобувачів освіти зазначило, що знання двох або більше іноземних мов сприяє розвитку інтуїції мовного чуття; розвитку уяви; розвиває емоційність і асоціативність.

Найефективнішими формами занять з іноземної мови, які сприяють розвитку художньої творчості, були зазначені: творчі роботи; твори та літературні переклади поетичних творів; рольові, ділові ігри; метод проєкту; інтегровані класи. Серед видів робіт, якими б хотіли займатися здобувачі освіти були такі: твір / вірш на задану риму, тему; розігрування рольових ситуацій; малювання картин до переглянутого (прочитаного, прослуханого) художнього твору; художні переклади творів прози та поезії; опис емоцій, що викликаються художнім твором; складання асоціограм. Серед важливих якостей, що характерні для індивіда, який займається художньою творчістю, були названі емоційність, уява, асоціативність, інтуїція, відчуття мови.

Для перевірки показника *«здатність аналізувати художні тексти з метою ідентифікації художньо-естетичних цінностей, оцінити художньо-естетичну красу й визначити значимість літературних творів іншомовної природи в міжкультурній комунікації»* були використані анкети для оцінювання рівня інтересу до художньої творчості та творчі завдання.

Тест-анкета *«Емоційна спрямованість особистості»* (за Б. Додоновим) призначена для встановлення емоційної спрямованості особистості. Студентам було запропоновано уважно прочитати наведений перелік переживань і та визначити їх пріоритетність у порядку зменшення важливості: *«Зазначте найприємнішу для Вас емоцію на першому місці, на другому – наступну за ступенем задоволення, і на останньому місці розташуйте найменш цінну для Вас емоцію»*. Після опрацювання тести найбільші за рангом виявилися: естетичні емоції (виражають потребу людини знаходитися у гармонії з навколишнім світом) – 56%; альтруїстичні емоції (з'являються при бажанні / потребі надавати допомогу іншим) – 55%; гностичні емоції (часто описуються як інтелектуальні почуття, пов'язані із потребою у новій

інформації та «когнітивній гармонії») – 45%; комунікативні емоції (виникають на основі потреби у спілкуванні) – 44%; глоричні емоції (від лат. *gloria* ‘слава’, проявляються при необхідності самоствердитися, отримати визнання ззовні) – 42%; праксичні емоції (викликаються діяльністю, її успішністю чи неуспішністю) – 41%; романтичні емоції (виражаються у прагненні до чогось неординарного та загадкового) – 38%; акізитивні емоції (від франц. *acquisition* ‘придбання’, виникають з інтересу до зберігання та нагромадження «необхідного») – 36%; гедоністичні емоції (спрямовані на насолоду від задоволення потреб у фізичному та емоційному комфорті) – 33%; пугністичні емоції (від лат. *pugna* ‘боротьба’, виникають в результаті внутрішньої потреби подолати небезпеку, що далі перетворюються на інтерес до самої боротьби, відображаючи важливість перемоги над небезпекою для особистого зростання і саморозвитку) – 22%.

Дієвим додатковим методом для збирання аналітичних даних визначення рівня мовно-естетичного критерію було виконання здобувачами освіти *аналітичних* завдань художньо-естетичного оцінювання творів українського та мистецтва інших народів. Більшість здобувачів освіти (67%) зазнавали труднощів при порівнянні англійської та української культур в контексті аналізу і порівняння змісту цінностей, що є у відповідних культурних і мовленнєвих картинах світу. Також для визначення рівня естетичного ставлення до творів мистецтва студентам були запропоновані творчі завдання оцінити якість художнього перекладу поетичних творів англомовних авторів. Важливим в цьому методі було виявити рівень естетичного розвитку здобувачів освіти, а також стан системи естетичного виховання в ЗВО, як цілеспрямованого, культурно-духовного становлення особистості студента, що включає освоєння культури країни мови, що вивчається, характерних для неї норм і системи цінностей; розвиток сприйняття та розуміння прекрасного у мистецтві цієї країни, розвиток естетичних поглядів, почуттів, смаків, потреб у створенні прекрасного, а також розвиток дбайливого та відповідального



ставлення до культури, відкритість до діалогу культур та набуття навичок компетентного здійснення міжкультурного спілкування.

Такий показник як *«культурно-духовний розвиток особистості»* був досліджений за допомогою опитувальника процесу духовної самореалізації учнівської молоді (за Е. Помиткіним). З метою виявлення умов, сприятливих для духовної самореалізації особистості, здобувачами освіти було запропоновано дати розгорнуті відповіді на запитання анкети: «Чи розглядали Ви можливість здійснення справи, корисної для інших і з суттєвим впливом, на кшталт, покращення екології, допомога іншим за критичних обставин, реалізація конкретного проєкту?», «Чи вдалося Вам знайти відомості щодо доступних можливостей для реалізації вашого задуму?», «Чи вже прийняли Ви фінальне рішення запустити проєкт або взяти участь у духовно спрямованій ініціативі?», «Які зусилля доклали Ви особисто для виконання Вашого рішення?», «Які почуття виникали у Вас під час підготовки та виконання вашого задуму?».

Отримані відповіді респондентів були ретельно проаналізовані та зіставлені з рейтинговою шкалою щодо реалізації духовного потенціалу молоді: 0 балів – негативний відгук; 1 бал – позитивний, але частково обґрунтований відгук; 2 бали – позитивний і детально обґрунтований відгук. Після обробки результатів були отримані такі експериментальні дані.

Так, високий рівень духовної самореалізації продемонстрували 12,1% ЕГ і 11,9% КГ, що характеризується такими особливостями розвитку: наполегливе прагнення до блага, допомога іншим, покращення світу, відкриття нових істин тощо; щодо результативного компоненту: вміння приймати важливі рішення, впевненість у вчинках, готовність нести відповідальність за прийняті рішення; вміння втілювати прийняті рішення у практику, наполегливість у зусиллях для досягнення результатів; інтерес, захоплення процесом духовно спрямованої діяльності, сталість позитивних

емоцій, підняття настрою від початку до завершення проєкту, насолода від втілення духовного потенціалу у практиці.

Середній рівень духовної самореалізації продемонстрували 70,9% ЕГ і 82,9% КГ, що характеризується такими особливостями розвитку: епізодичне прагнення до блага, допомога тим, хто у біді, поліпшення світу, відкриття нових істин тощо; нестійке прагнення отримувати інформацію про потреби і проблеми інших, стихійне прагнення до пошуку інформації про можливості духовного самовдосконалення, роздумів над можливостями надання допомоги тим, хто потребує; переважання сумнівів при ухваленні ключових рішень, хаотичність вчинків, не завжди виражена готовність відповідати за власні рішення; щодо результативного компоненту: випадкове втілення на практиці ухвалених рішень, слабо проявлені вольові зусилля для отримання результату діяльності; щодо компоненту діяльності: часткова зацікавленість у духовно-націленій діяльності, брак стабільності у вираженні позитивних емоцій упродовж усіх етапів проєкту, часткове задоволення від втілення свого духовного потенціалу у реальному житті.

Низький рівень духовної самореалізації продемонстрували 8% ЕГ і 9% КГ, для яких характерні такі особливості розвитку: байдужість до блага, ігнорування можливостей надання допомоги, відсутність прагнення змінювати світ на краще; неприйняття інформації про потреби і проблеми інших, відсутність бажання здобувати інформацію щодо можливостей особистого духовного розвитку, ігнорування можливостей допомоги нужденним; неспроможність прийняття важливих рішень, неспроможність діяти рішуче й позитивно, вагання щодо корисності вчинків і відповідальності за них; неспроможність втілювати у життя прийняті рішення, відсутність здатності вкладати достатньо зусиль для досягнення конкретних результатів у діяльності; щодо емоційно-почуттєвого компоненту діяльності: відсутність інтересу або виявлення негативного ставлення до власної духовно спрямованої діяльності, переважання негативних почуттів, демонстрація

незадоволення від початку до завершення проєкту, незадоволення внаслідок втілення в життя власного духовного потенціалу.

Після якісного та кількісного аналізу усіх показників *культуротворчого компонента* ПМК особистості за мовно-естетичним критерієм отримали такі результати (табл. 4.6).

Таблиця 4.6

Рівні сформованості культуротворчого компонента ПМК у МФ  
за мовно-естетичним критерієм (констатувальний етап)

Рівні сформованості	Результати обстеження			
	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	%	Здобувачів освіти	%	Здобувачів освіти
Креативний	19,2	18	16,7	15
Достатній	48,9	46	54,4	49
Початковий	31,9	30	28,9	26
Всього	100	94	100	90

Отже, дослідження сформованості культуротворчого компонента ПМК у МФ за *мовно-естетичним критерієм* та відповідними показниками: *сформованість естетичних почуттів та визначення зацікавленості до знайомства з вітчизняною та світовою культурами, художньо-естетична толерантність; здатність аналізувати художні тексти з метою ідентифікації художньо-естетичних цінностей, оцінити художньо-естетичну красу й визначити значимість літературних творів іншомовної природи в міжкультурній комунікації; культурно-духовний розвиток*, – виявили креативний рівень у 19,2% в ЕГ та 16,7 % у КГ; наявність 54% з достатнім рівнем в ЕГ 48,9% і 54,4% у КГ; з початковим, відповідно, 31,9% - в ЕГ та 28,9% - у КГ (рис. 4.5).

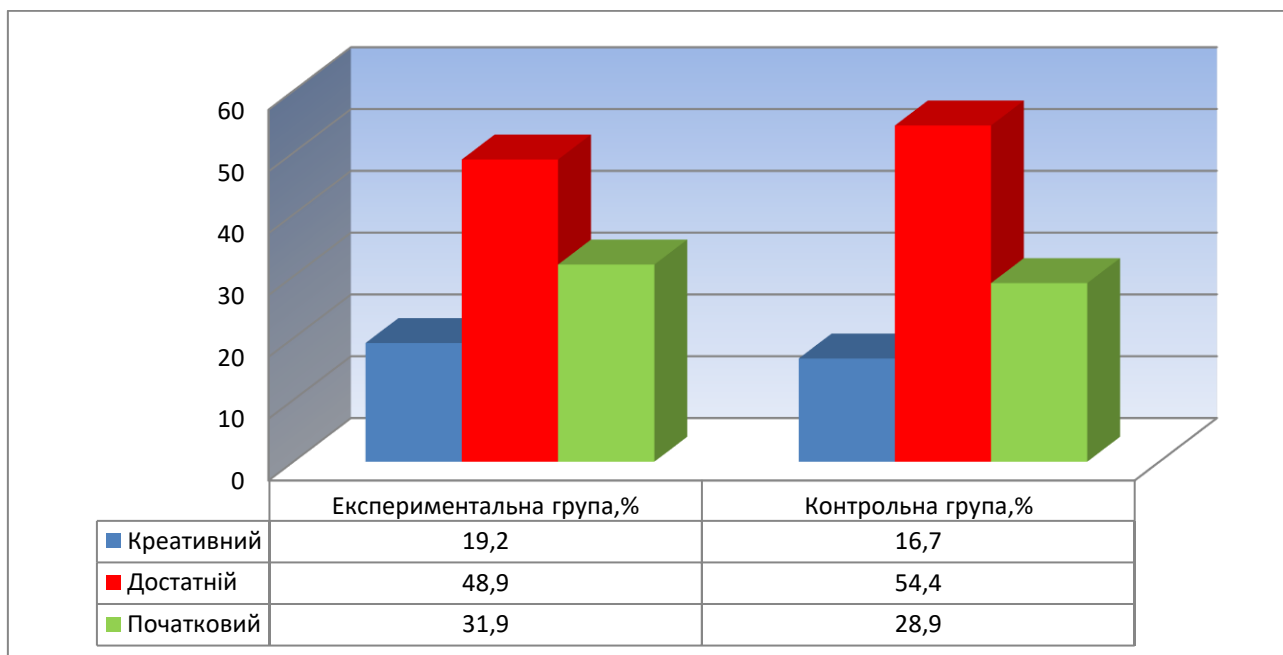


Рис. 4.5. Рівні сформованості культуротворчого компонента ПМК у МФ за мовно-естетичним критерієм (констатувальний етап, (%)).

Узагальнені дані сформованості ПМК у МФ на констатувальному етапі експерименту наведено в табл. 4.7.

Таблиця 4.7

Узагальнені дані аналізу рівня сформованості ПМК у МФ  
(констатувальний етап)

Рівні сформованості	Результати обстеження			
	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	%	Здобувачів освіти	%	Здобувачів освіти
Креативний	11,7	$(10+9+5+15+18)/5 \approx 11$	13,3	$(10+11+6+15+15)/5 \approx 12$
Достатній	56,4	$(46+50+69+54+46)/5 = 53$	55,6	$(45+46+61+50+49)/5 \approx 50$
Початковий	31,9	$(38+35+20+25+30)/5 \approx 30$	31,1	$(35+33+23+25+26)/5 \approx 28$
Всього	100	94	100	90

Аналіз отриманих даних табл. 4.7 показав, що більша частина здобувачів освіти мають достатній рівень сформованості ПМК. Кількість таких респондентів у середньому складає 56,4% в ЕГ, креативний рівень сформованості ПМК 11,7% ЕГ і 13,3% КГ, а початковий рівень, відповідно, 31,9% в ЕГ і 31,1% у КГ.

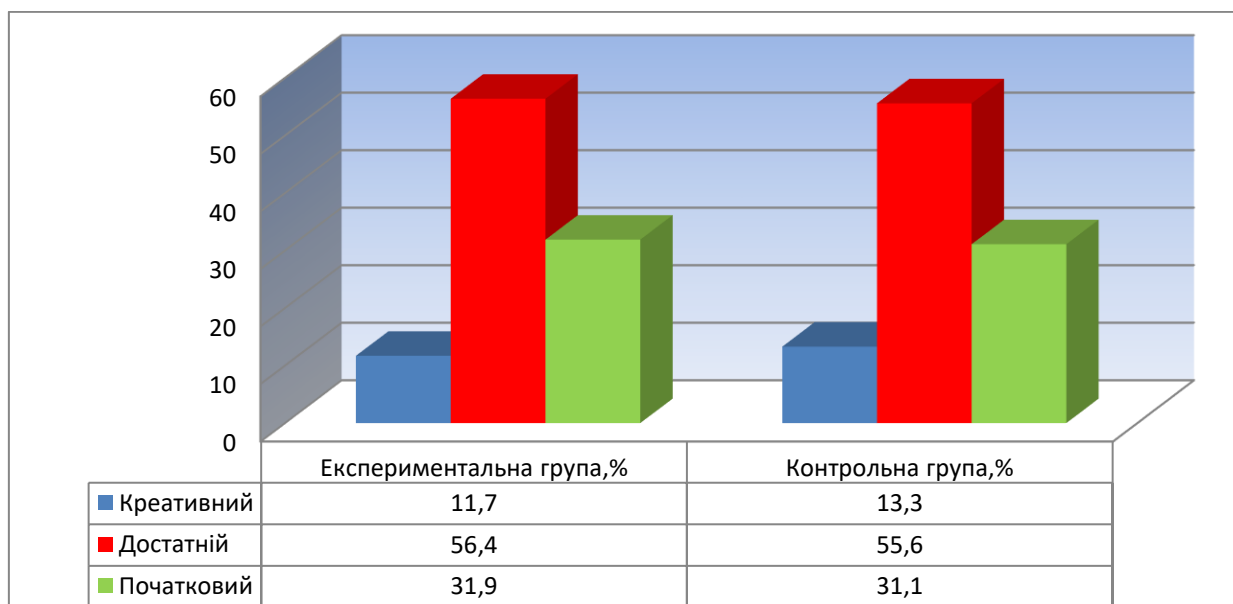


Рис. 4.6. Узагальнені дані аналізу рівня сформованості ПМК у МФ на констатувальному етапі, (%).

Для спрощення розрахунків занесемо дані у таблиці.

Таблиця 4.8.

Обрахунки емпіричних частот  
за показниками констатувального етапу експеримента

Рівні сформованості	Емпіричні частоти		Всього
	Експериментальна група (ЕГ)	Контрольна група (КГ)	
Креативний	11 (А)	12 (Б)	23
Достатній	53 (В)	50 (Г)	103
Початковий	30 (Д)	28 (Е)	58
Всього	94	90	184

Таблиця 4.9

Обрахунки  $\chi^2$  - критерію

за показниками констатувального етапу експеримента

Комірки таблиці частот	Емпірична частота $f_j$	Теоретична частота $f_t$	$f_j - f_t$	$(f_j - f_t)^2$	$\frac{(f_j - f_t)^2}{f_t}$
1(А)	11	11,75	-0,75	0,56	0,047
2(Б)	12	11,25	0,75	0,56	0,049
3(В)	53	52,62	0,38	0,14	0,003
4(Г)	50	50,38	-0,38	0,14	0,003
5(Д)	30	29,63	0,37	0,14	0,005
6(Е)	28	28,37	-0,37	0,14	0,005
Суми	184	184	0		<b>0,112</b>

Після виконання арифметичних дій і розрахунків ми одержали фактичні значення критерію  $\chi^2_{емпір}$  для досліджених груп. Величина  $\chi^2_{емпір}$  критерію за показниками констатувального експерименту – 0,112. Для знаходження критичного значення критерію  $\chi^2_{крит}$  знайдемо кількість ступенів свободи за формулою  $n = (s - 1)(r - 1) = 3 - 1 = 2$  (де  $s$  – число граф первинної таблиці,  $r$  – число рядків у таблиці).

За таблицями критичних значень критерію  $\chi^2_{крит}$  для рівня значущості 0,05 знаходимо –  $\chi^2_{крит} = 5,9912$ .

Отже, справедливою є нерівність:  $\chi^2_{емпір} < \chi^2_{крит}$  ( $0,112 < 5,9912$ ) на рівні значущості 0,05. Отже, згідно з принципами прийняття рішень, отримані результати є достатніми для відкидання поставленої гіпотези  $H_0$ . Інакше кажучи, маємо прийняти гіпотезу  $H_1$  про те, що емпіричний розподіл в ЕГ та КГ на початку експерименту не відрізняється з імовірністю 0,95 (тобто в 95 випадках зі 100), що дає підстави вважати рівень сформованості ПМК у МФ практично однаковий, і ми маємо рівні умови на початку експерименту.

#### **4.2. Упровадження технології виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у цілісний освітній процес закладів вищої освіти**

Проведений теоретичний і практичний аналіз сучасного стану ПМК виховання здобувачів освіти філологічних факультетів, окреслені педагогічні умови, що сприяли результативності процесу, дозволили вийти на практичну реалізацію розробленої технології виховання ПМК у МФ як поетапний процес формування усіх компонентів ПМК особистості.

Формувальний етап експериментально-дослідної роботи реалізовувався упродовж 2019-2021 років, провідною ідеєю якого стало упровадження технології діалогової взаємодії як однієї з найрезультативніших у ПМВ, спрямованої на засвоєння молодим поколінням тієї частини людської культури (ПМК знань та вмінь, таких якостей, як толерантність, емпатія, безконфліктність, громадянськість, гуманність, багатокультурність, ідентичність, глибших мотивів і цінностей та ін.), яка необхідна для активної та ефективної життєдіяльності у відкритому ПМК та полілінгвальному освітньому середовищі. При цьому були враховані вимоги соціокультурного, професійного оточення здобувачів освіти, що дозволило певним чином організувати освітній процес з метою ПМВ у МФ відповідних якостей і здійснити його на основі вимог, що висуваються до процесу проєктування та його результатів.

Експериментальна програма виховання ПМК у МФ була представлена:

а) діяльністю педагогічної студії *«Полі- й мультикультурне виховання здобувачів вищої освіти»* з постійно діючим *семінаром-тренінгом* для викладачів і кураторів академічних груп *«Виховання полі- й мультикультурної особистості майбутніх філологів: методологія, теорія і практика»* та діяльністю *«Тренінгового центру міжкультурних комунікацій і толерантності»* для 30 філологічних спеціальностей; б) виховними заходами з

ПМВ у позааудиторній роботі зі здобувачами освіти; в) методиками психолого-педагогічної діагностики ПМК за визначеними компонентами, критеріями і показниками (див. Додатки).

Упровадження експериментальної програми ПМВ здобувачів освіти проводилася у таких напрямках: 1) набуття методичної компетентності викладачів ЗВО, які взяли участь в експерименті з ПМВ особистості; 2) реалізація технології виховання ПМК під час аудиторних занять, науково-дослідної, проєктної діяльності, виробничої практики та позааудиторних виховних заходів; 3) самоосвіта, самовиховання та самореалізація МФ щодо набуття рис ПМКМО МФ.

Поетапне впровадження цих напрямів сприяло забезпеченню структурно-змістовної цілісності наукових, методичних, діагностичних, корекційних факторів у функціональних характеристиках педагогічних умов. Розглянемо докладно проведену роботу на кожному етапі упровадження спроектованої технології ПМВ МФ під час формувального експерименту.

Необхідною умовою для проведення експерименту була робота з підготовки та налаштування професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти, що взяли участь в експерименті, на сумісну плідну діяльність з упровадження авторської технології ПМВ МФ, яка передбачала створення ПМК виховного та мовно-розвивального середовища у закладі вищої освіти.

Перш за все, проводилася робота з методичної підготовки викладачів та кураторів студентських груп до опанування форм і методів ПМВ студентської молоді в умовах експерименту. Для цього в освітніх закладах, які увійшли до експериментальної групи, було створено студію педагогічної майстерності: *«Полі- й мультикультурне виховання здобувачів вищої освіти»*, діяльність якої була спрямована на формування у викладачів, кураторів студентських груп методичних основ ПМВ студентської молоді у нових соціокультурних умовах, пов'язаних з глобалізаційними і інтеграційними процесами [838].



Робота в цьому напрямку відбувалась як постійно діючі семінари-тренінги для викладачів і кураторів академічних груп: «Виховання полікультурної особистості майбутніх філологів: методологія, теорія і практика» та «Коуч-технології у вихованні полі- й мультикультурної мовної особистості філолога». Так, зазначений семінар-практикум мав на меті підготовку кураторів академічних груп щодо освоєння нових інноваційних виховних технологій ПМВ студентської молоді, а також способів діагностики й контролю рівня ПМК вихованості МФ з метою об'єктивної оцінки і своєчасного коригування. Крім того, семінар-тренінг сприяв формуванню навичок організації різних видів виховної діяльності й якісної позааудиторної культурно-дозвільневої роботи.

Завданнями семінару-практикуму було: а) сформуванню професійні знання про ресурси ПМК освітнього середовища, засоби, методи та форми ПМК освіти та виховання; б) забезпечити засвоєння ціннісних засад педагогічної діяльності у поліетнічному та ПМК середовищі; в) розвинути здатність до співпраці з усіма учасниками освітнього процесу, створювати атмосферу довіри, взаєморозуміння та співпраці; г) виробити вміння системного аналізу фактів, явищ та процесів у ПМК освітньому середовищі; г) виробити вміння та навички проєктувати ПМК освітній процес з урахуванням культурних та індивідуальних відмінностей здобувачів освіти у різних етнічних групах; д) забезпечити оволодіння способами постановки та вирішення завдань ПМК навчання, виховання та духовно-морального розвитку особистості у навчальній та позанавчальній діяльності; е) забезпечити оволодіння засобами та методами побудови міжетнічного діалогу та педагогічної взаємодії в освітньому процесі.

Специфіка виховної роботи зі здобувачами освіти філологічних спеціальностей полягає в тому, щоб організувати процес ПМВ як такий, що має забезпечити формування лінгвокультурологічних знань, комунікативних умінь, позитивних особистісних якостей: толерантності, емпатії

безконфліктності, громадянськості, гуманності, міжкультурної ідентичності, мотивів, інтерсоціальних цінностей. Тому, основні завдання виховання студентської молоді були доповнені специфічними завдання ПМВ: а) формування знань про феномен культури, її типи та різновиди, найпоширеніші культурні традиції; б) розвиток етнічної та культурної грамотності, формування етнокультурної компетентності; в) поінформованість про культурне різноманіття світу, сучасні тенденції глобалізації, феномен ПМК, принципи, способи, прийоми міжкультурної взаємодії та запобігання конфліктам, зумовленим культурними відмінностями, усвідомлення себе ПМК суб'єктами; г) формування культурологічної рефлексії, нового бачення етнокультурних парадигм розуміння світу і людини; г) формування уявлень про унікальний психолого-педагогічний потенціал рідної культури та етнопедагогічної дидактики в етнокультурному, духовно-моральному, патріотичному, екологічному, художньо-творчому, фізичному вихованні та психологічному оздоровленні молоді.

Зміст НМК *«Виховання полікультурної особистості майбутніх філологів: методологія, теорія, практика»* для викладачів і кураторів було представлено темами: методологія ПМВ МФ; наукові підходи до ПМВ МФ; закономірності, принципи, педагогічні умови ПМВ МФ; теоретичні аспекти ПМВ МФ; знайомство й робота з такими поняттями, як: «полі- / мультикультурність», «полі- й мультикультурна освіта», «полі- й мультикультурне виховання», «полі- й мультикультурна особистість»; «полі- й мультикультурність та її структурні компоненти»; методика діагностики рівнів вихованості ПМК у МФ. Теми варіювалися від «Практики ПМВ у МФ», «Виховання ПМК у процесі іншомовної освіти», «Виховання ПМК у позааудиторній діяльності» до «Самосвіта, самовиховання, самореалізація сучасного філолога», «Діагностичні методики для визначення рівнів вихованості ПМК у МФ».

*Практичні заняття* були спрямовані на забезпечення знань про діагностику ПМК вихованості студентської молоді; формування вміння проводити діагностичні процедури щодо виявлення рівнів сформованості усіх компонентів ПМК у МФ. Зокрема, були опрацьовані діагностичні методики, подані у додатках. Для самостійного опрацювання та захисту *творчих робіт* кураторам академічних груп було запропоновано перелік додаткових тем, що розкривали питання сучасної філософії ПМК освіти і ПМВ у 21 столітті: «ПМВ як соціокультурна діяльність», «Освітні, соціальні функції ПМВ», «Еволюція розуміння ПМВ, типи і системи ПМВ у сучасному вимірі», «Менталітет українців і проблеми ПМВ», «Сучасна культура і ПМВ як новий соціально-педагогічний феномен»; «Мета ПМВ як інтегрована категорія в умовах виховання світоглядного плюралізму»; «Духовні виміри педагога в контексті ПМВ, «Проектування культурно-виховного полілінгвального середовища сучасного закладу вищої освіти як засобу культурної комунікації», «Технологія діалогу культур у вихованні ПМКМО МФ» тощо.

Захист творчих проєктів налаштовували педагогів на розуміння того, що ціннісними основами співвивчення мови та культури виступає сукупність положень, у яких іноземна мова сприймається як феномен культури, елемент культури, «перехрестя культур», засіб трансляції культури. Відтак, мету ПМВ буде досягнуто лише тоді, коли процес по-справжньому стане процесом залучення до культури, а знання іноземної мови – ключем до діалогу культур.

Розроблена програма підвищення педагогічної майстерності викладачів, зокрема, науково-методичного спецкурсу *«Виховання полікультурної особистості майбутніх філологів: методологія, теорія і практика* забезпечила нижчеперелічене:

- *на рівні знань*: розуміння сутності ПМВ, особливостей конструктивної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу – для вирішення проблем виховання, навчання та розвитку студентської молоді; умови, що сприяють мотиваційній готовності всіх суб'єктів ПМК освіти до продуктивної

діяльності забезпечення індивідуального та диференційного підходів у цьому процесі з урахуванням професійної підготовки; знання основи теорій ПМВ, методик ПМВ, способи та форми його організації;

- *на рівні умінь*: конструктивно взаємодіяти з усіма учасниками процесу ПМВ – для вирішення проблем виховання, навчання та розвитку студентської молоді; створювати умови, що сприяють мотиваційній готовності всіх суб'єктів ПМК освіти до продуктивної діяльності; застосовувати елементи виховних методик, форм та засобів у аудиторній та позааудиторній діяльності.

*Черговий етап формувального експерименту* був спрямований на впровадження авторської *технології виховання ПМК у МФ* у цілісний освітній процес ЗВО, обраних нами як експериментальні бази дослідження.

Робота проводилася у таких напрямках: 1) виховання ПМКМО під час *освітнього процесу* через оптимізацію змісту навчальних дисциплін соціокультурним контекстом; участі у науково-дослідній, проєктній діяльності, проходження *педагогічної практики*; 2) виховання у *позааудиторний час*; 3) *самовиховання та самоосвіта* майбутніх філологів.

Технологія виховання ПМК у МФ була реалізована у такі етапи: а) *мотиваційно-цільовий*, метою якого було формування стійкої позитивної мотивації здобувачів освіти до ПМК розвитку, набуття стійкого інтересу до набуття майбутньої професій, толерантного ставлення до іншої культури, розуміння важливості активного сприяння міжкультурній взаємодії через проявлення толерантності; б) *змістово-технологічний*, метою якого було оволодіння здобувачами освіти лінгвокультурологічними компетенціями та інноваційними технологіями, необхідними для становлення ПМКМО в процесі навчальної, наукової, проєктної та позааудиторної виховної роботи; в) *рефлексивно-коригувальний етап*, метою якого було рефлексія набутих знань, на основі аналізу рівнів вихованості компонентів ПМК та пошук ефективних шляхів індивідуальної самокорекції, подальшої самоосвіти та самовиховання ПМКМО.

Розглянемо кожний з етапів технології.

На *мотиваційно-цільовому* етапі реалізації технології виховання ПМК у МФ, перш за все, необхідно було створити умови для усвідомлення ними значущості ПМК розвитку для подальшої міжкультурної комунікації і толерантного ставлення до інших культур. Робота проводилася як під час аудиторних занять, так і у виді позааудиторної виховної роботи.

Обґрунтовуючи завдання виховання ПМК у МФ було визначено роль і місце лінгвістичних та культурологічних дисциплін з позиції нових вимог до ПМК освіти в контексті цінностей рідної та іншої культури. Це означає, що в переліку предметів інваріативної частини було надано перевагу предметам лінгвокультурологічного циклу, коригуючи її зміст, обсяг і строки засвоєння, що сприяло набуттю МФ знань і якостей ПМКМО.

Виховання ПМК у процесі навчання іноземним мовам відбувалося за рахунок *оптимізації та реалізації виховного потенціалу фахових дисциплін*, що відбувалося під час аудиторних занять з таких дисциплін: «Вступ до психолінгвістики», «Лінгвокультурологія», «Етнокультурологія, етика й естетика», «Теорія мовного дискурсу», «Комунікативні стратегії першої (англійської) іноземної мови», «Країнознавчі та культурологічні основи формування іншомовної комунікативної компетентності».

Володіння лінгвокультурологічним знанням – обов'язкова умова формування ПМК особистості, здатної до успішної міжкультурної комунікації й діалогу культур, який є її основою. Підготовка до діалогу культур є важливим етапом процесу навчання іноземним мовам, який, у свою чергу, покликаний сприяти становленню ПМКМО МФ. Фонові знання та взаємоповага до представників різних культур є найважливішими факторами для ефективного забезпечення діалогу культур і, отже, справжнього оволодіння іноземною мовою, що вивчається. «Людський вимір» є критичним компонентом у співвідношенні мови та культури. Життєва тріада «Людина –

Мова – Культура» є визначальною для розгляду діалогу культур при міжнародних контактах, а також при навчанні МФ.

Лінгвокультурологічні дисципліни формують основні вміння здійснення лінгвокультурного аналізу мовних одиниць (фразеологізмів, метафор, символів тощо), що забезпечує навички експериментально-дослідницької діяльності здобувачів освіти. Теоретичний матеріал лінгвокультурології є дієвим поштовхом для ознайомлення з ключовими культурознавчими поняттями: «культурна спадщина», «культурна спільнота», «культурне різноманіття», «світ і культура світу», «мова та мовна культура», «полі- й мультикультурна особистість», «історична пам'ять народів», «діалог культур», «культурні цінності», «загальнопланетарна та етнічна культура», «культурна нерівність», «культурна асиміляція», «культурна дискримінація», Лінгвокультурологічні дисципліни важливі для формування ПМКМО, завдяки своєму гуманістичному характеру вони відповідають загальній сучасній тенденції гуманітарних досліджень й приділяють велику увагу людині та її чиннику у мові. Власне у лінгвокультурології людина розглядається як носій мови та культури, так і як центральна постать у комунікативному процесі. До складових культури, які несуть національно-специфічні особливості, можна віднести мову, традиції, звичаї, національні обряди, стереотипи поведінки, кулінарні особливості й інші проявлення національної ідентичності; побутову культуру, тісно пов'язану із традиціями, повсякденну поведінку (звички представників певної культури, що прийняті у їхньому соціумі як норми спілкування); національні особливості у логіці мислення, стилі комунікації представників тієї чи іншої культури, у підході до часу та організації простору; художню культуру, що відображає культурні традиції етносу. Носії національної мови та культури мають свої унікальні характеристики. Тому, в міжкультурному спілкуванні важливо враховувати ці особливості, особливо зважати на національний характер комунікантів, їхні емоційні реакції та специфічні риси етнокоду й мислення. Знати значення слів

і правила граматики явно замало, щоб активно послуговуватися мовою як засобом спілкування. Виникає потреба якомога глибше знати світ мови, що вивчається, а це досягається саме через пізнання культури країни.

Важливим при формуванні ПМКМО МФ було вивчення програмного змісту таких дисциплін, як *соціолінгвістика*, що вивчає зумовленість мовних явищ та одиниць соціальними чинниками, та *лінгвокраїнознавство*, що вивчає іноземну мову в сукупності з вивченням суспільного та культурного життя носіїв мови. Картина світу, що оточує носіїв мови, не просто відображається в мові, вона і формує мову та її носія, визначає особливості мовлення, надає додаткові смислові відтінки, а також навантаження політичного, культурного та історичного характеру мовних одиниць і елементів культури.

Реалізація розробленої технології виховання ПМК у МФ передбачала *введення в традиційне навчання активних форм і методів освоєння мовознавчих та культурологічних дисциплін*. Активні (інтерактивні) методи організації освітнього процесу були спрямовані, перш за все, на розвиток у МФ уміння критично сприймати, аналізувати і ранжувати інформацію, ефективно спілкуватися. Технології активного навчання надали широкий спектр можливостей регулювання та організації освітнього процесу, сприяли формуванню пізнавальних, комунікативних умінь, удосконаленню особистісних та професійних характеристик. У процесі активної взаємодії з викладачем та студентами групи МФ вчилися слухати та чути, звертали увагу на те, що кожна проблема має кілька варіантів вирішення, мали можливість отримати новий досвід шляхом аналізу вже накопичених знань у процесі вирішення проблемних завдань.

Здатність до ефективної комунікації в умовах ПМК середовища визначалися наявністю знань, умінь та навичок. Отже, цілі та завдання технології виховання ПМК у МФ мали відповідати її компонентам, критеріям і показникам. Тому, експериментальна робота була спрямована на розвиток таких якостей, умінь та навичок, як: толерантність, емпатія, повага до

культурних традицій інших народів, здатність орієнтуватися у непередбаченій комунікативній ситуації, правильно вирішувати конфлікти та сприяти їх запобіганню, приймати оперативні рішення з подальшим проєктуванням своєї діяльності відповідно до реакції та вчинків партнера під час комунікації. З погляду розвитку ПМКМО для формування навичок міжкультурної взаємодії МФ у процесі освоєння лінгвокультурологічних дисциплін, оптимальними методами було обрано *дискусійні технології* та технології *діалогової взаємодії*. Крім того, на заняттях з іноземних мов та під час позааудиторних заходів були використані такі інтерактивні технології, як інформаційно-комунікаційні, проєктні, ігрові; технології модерації, медіації й фасилітації. Ці групи технологій передбачали обмін думками, діалог, що забезпечило активну взаємодію учасників; глибоке засвоєння знань, зняття мовного бар'єру у неформальному спілкуванні іноземною мовою [785; 786]. Дискусії сприяли розвитку критичного мислення здобувачів освіти, формуванню їхньої культури комунікації у різних ситуаціях професійного та побутового спілкування у міжкультурному середовищі, забезпечуючи особистісний розвиток. Причому, для організації навчальної дискусії студентам пропонувалася проблемна ситуація, наприклад: «*Public school* як державна безкоштовна школа» або «Як розпочати роботу молодому вчителю за обміном у США». У своїх міркуваннях здобувачі освіти знаходили аргументи, що відображали їхню точку зору на те чи інше суспільне явище. Попередньо вони могли обговорити аргументи у малих групах, а потім висловити свої думки на загальних обговореннях. Обов'язковою умовою успішної дискусії були її відкритість, толерантне та поважне ставлення до учасників діалогу. Цікавим методом було проведення засідання експертної групи з різних мов (*панельна дискусія*). Вона проходила як групове обговорення певної проблеми всіма учасниками, у процесі якого кожний учасник мав змогу виступити з коротким підготовленим повідомленням мовою своєї країни. Таким чином, дискусія як інтерактивна технологія сприяла формуванню всіх складових міжкультурної



компетенції (лінгвістичної, соціолінгвістичної, дискурсної, стратегічної, соціокультурної), а завдяки створенню атмосфери доброзичливого спілкування, відкритості у висловлюваннях забезпечила професійну соціалізацію здобувачів освіти.

Наведемо приклади дискусійних технологій формування міжкультурної компетенції у МФ як важливого складника ПМК у МФ, які були використанні під час оптимізації дисциплін професійного спрямування. Так, технологія *BarCamp*, або антиконференція, за О'Рейлі, забезпечила групове обговорення у вигляді дискусії іноземною мовою. Кожному учаснику було запропоновано різні ролі від організатора конференції, наприклад, як представник певної країни. Оригінальність антиконференції було її проведення у нетрадиційному форматі: всім учасникам надавалася можливість пропагувати свої ідеї, пропозиції на задану тематику; передбачалися виступи з доповідями, презентаціями або вікторинами, проведення тестів. Учасники були розподілені у групи за інтересами, що дало можливість обговорювати представлені матеріали та здійснювати пошук нових ідей та рішень. Дієвою формою в роботі антиконференції були *дебати* як групове обговорення, що включало промову опонентів та продуману аргументацію. Брати участь у дебатах або вести дискусію в діалозі чи полілозі, вміти аргументувати свою думку, вміти слухати і, головне, чути співрозмовника – надзвичайно важливі вміння, що сприяли формуванню досліджуваного феномену, а саме виховання ПМК у МФ. Підсумком конференції було проведення круглого столу як групового обговорення, обміну думками; учасники виступали у ролі рівноправних експертів, висловлювали свою позицію, вислуховували думку кожного і створювали варіант вирішення, який був оптимальним для всіх.

На занятті з іноземної мови дискусійні технології були одним із найпродуктивніших способів формування міжкультурної компетенції, а також сприяли розвитку навичок обговорення професійних проблем та пошуку їх ефективного вирішення в ПМК просторі. Наприклад, технологія *акваріум*, яка

відбувалася у формі вільного спілкування на задану тематику, надала здобувачам освіти можливість для формування навичок самостійно знаходити необхідну інформацію, інтерпретувати дані та співвідносити отримані знання. Така робота формувала здатність критично оцінювати та захищати свою точку зору; вільно спілкуватися та правильно висловлювати свою думку іноземною мовою; ефективно взаємодіяти з оточенням.

Слід зазначити, що заняття із застосуванням дискусійних технологій навчання іноземним мовам стало ефективним майданчиком для формування ПМК стилю мислення і сприйняття, необхідного для ефективної міжкультурної комунікації, причому об'єктом дискусійного обговорення доцільно обирати не лише спеціально сформульовані проблеми, а й випадки з професійно-педагогічної практики. Крім професійних, управлінських та науково-педагогічних проблем самими учасниками групи можуть бути запропоновані теми дискусій щодо аналізу й спостереження міжособистісних відносин. Така мережа групових взаємовідносин постає як реальна навчальна модель, з допомогою якої студенти на особистому досвіді пізнають особливості процесів групової взаємодії. Саме комунікативні вміння та навички співпраці в групі в значній мірі сприяли отриманню МФ професійної компетентності і сприяли досягненню успіху у подальшій діяльності під час педагогічної практики. Успішно у МФ на цьому етапі роботи були сформовані такі комунікативні та професійні навички, як: уміння співпрацювати та вирішувати позитивно проблеми; критично мислити та прогнозувати ситуацію; активно слухати та спілкуватися іноземною мовою; спільно вирішувати суспільно значущі завдання.

Застосування інтерактивних методів дозволило педагогам створити в освітньому процесі унікальне мовно-розвивальне культурно-виховне середовище та творчо формувати й розвивати білінгвальну (полілінгвальну) комунікативну ситуацію з метою підвищення активності МФ в оволодінні мовними знаннями і комунікативним уміннями, що безумовно, забезпечувало

якість і результативність процесу виховання ПМК. Здобувачі освіти безпосередньо відчували результати набутих знань, адже оцінювання здійснювалося безперервно на основі навичок і умінь студента, мало публічний характер.

Ми розглядаємо поняття ПМКМО з позицій лінгвокультурології та визначаємо, з одного боку, мовну особистість як носія мови у мовному просторі, акцентуємо увагу на важливості мови для неї, необхідності володіння мовою для її життєдіяльності, функціонування у суспільстві. З іншого боку, ми розглядаємо мовну особистість як носія культури у культурному просторі, значення культури для його життєвого досвіду, його адаптацію та соціалізацію у суспільстві. Таким чином, йдеться не тільки про мовну особистість, а про лінгвокультурну особистість, яка розглядається нами як фахівець, що володіє певними знаннями щодо вживання мовних одиниць та засобів; як культурна особистість, що засвоїла культурні цінності нації, історії, епохи. Такий підхід став основою гармонійного виховання та розвитку і, отже, умовою формування мовної (лінгвокультурної) особистості сучасного здобувача освіти в умовах ПМК та полілінгвального середовища ЗВО.

Для успішного розвитку ПМКМО і формування на цій основі міжкультурної компетенції ефективним засобом на *мотиваційно-цільовому* етапі реалізації технології були застосовані *мотиваційні тренінги*. Відомо, що низький рівень мотивації до вивчення декількох іноземних мов у здобувачів освіти негативно впливає на їхню подальшу професійну діяльність, оскільки мотивація стимулює людину до діяльності, спрямовує її та організовує роботу, надає їй особистісного сенсу і значущості. Тому, успішне вивчення іноземної мови забезпечується наявністю позитивної мотивації.

Підкреслимо, що нові політичні та соціально-економічні зміни в Україні в останнє десятиліття (2013-2023 рр.), особливо сьогодні – пов'язані з воєнною агресією Російської Федерації й російсько-українською війною, геноцидом українського народу, прагнення України як незалежної держави

активно та плідно співпрацювати із західними й іншими країнами, значно вплинули на розширення ролі іноземної мови як навчального предмета і спонукали до перегляду цілей, завдань і змісту її викладання.

Для МФ необхідно будувати процес вивчення іноземних мов таким чином, щоб шлях до поставленої мети був цікавим і результативним. Важливим для формування позитивної мотивації є усвідомлення здобувачами освіти того, що сьогодні іноземні мови стають одним із головних чинників як соціально-економічного, так і загальнокультурного прогресу суспільства. Знання кількох іноземних мов сприяють формуванню якостей ПМК особистості, що забезпечує їй безпосередній доступ до духовного багатства іншої країни, надає можливості безпосередньо взаємодіяти з представниками інших народів. Одним із типів внутрішньої мотивації вважається *комунікативна мотивація*, під якою розуміються комунікативні потреби: вести діалог іноземною мовою з носіями мови, читати літературу в оригіналі, займатися науковою діяльністю. Для вирішення цього завдання ефективно нами було проведено *тренінг з формування позитивної мотивації розвитку ПМКМО*, який був представлений як поетапний процес налаштування МФ на компетентне здійснення професійної комунікації двома / трьома іноземними мовами. Завданнями тренінгу були: орієнтація викладачів на особливості мотивації здобувачів освіти – МФ; реалізація принципів контекстного навчання та особистісно-орієнтованої педагогіки; введення у навчальний процес інтерактивних технологій, за допомогою яких відбувається формування мотивації.

Тренінг з *формування позитивної мотивації розвитку ПМКМО* був побудований на принципах партнерства, зрозумілості та значущості для кожного учасника, які були покладені в основу відбору практичних форм роботи через реалізацію таких змістових компонентів готовності до оволодіння іноземними мовами: смислового (який особистісний смисл надається вивченню іноземної мови?); ієрархічного (місце та роль мотивів

вивчення іноземної мови у загальній системі мотивів навчальної діяльності); професійно-спрямованого (розуміння важливості іноземної мови для майбутньої професійної діяльності). Тренінг з *формування позитивної мотивації до розвитку ПМКМО* передбачав три взаємопов'язані етапи, досягнення цілей кожного рівня забезпечувало можливість продовження його вивчення на черговому етапі. *На початковому етапі* у здобувачів освіти формувалися ієрархічні компоненти мотивації, необхідні для вивчення іноземних мов; матеріал для навчання був представлений побутовою, країнознавчою, науково-популярною, загальнонауковою та діловою тематикою; функціями взаємодії учасників тренінгу на цьому етапі були аналітико-діагностична й комунікативно-рефлексивна. Зміст освітньої діяльності включав діагностику сформованості мотивації до оволодіння іноземною мовою; створення комфортного емоційного середовища у групі; діяльність, спрямована на подолання когнітивних, духовних, комунікативних труднощів, що виникають у процесі оволодіння іноземною мовою. *Проміжний етап* тренінгу було спрямовано на формування смислових компонентів; функції взаємодії учасників тренінгу були комунікативно-рефлексивна, організаційно-діяльнісна та інформаційна. Зміст освітньої діяльності включав: встановлення відносин співробітництва у групі; діяльність, спрямовану на подолання емоційно-регулятивних, характерологічних труднощів, що виникали у здобувачів освіти у процесі вивчення іноземних мов. *Підсумковий етап* тренінгу формував професійно-спрямований компонент, необхідний для інформаційної та творчої діяльності у різних сферах та у спільній роботі. Функції взаємодії учасників тренінгу: координація, консультативна, підтримувальна, розвивальна та контрольнокоригувальна. Зміст освітньої діяльності при досягненні цього рівня включав: консультування; педагогічну підтримку здобувачів освіти; підвищення внутрішньої мотивації студента; створення комфортних умов для подолання труднощів у комунікації іноземною мовою.

Проведення тренінгу дозволило дослідити такі параметри іншомовної освіти: внутрішня мотивація вивчення іноземної мови та іншомовного спілкування (здатність подолання мотиваційно-ціннісних труднощів); особистісна та мовна тривожність здобувачів освіти (здатність до подолання емоційно-регулятивних та мовленнєвих труднощів); індивідуальний стиль навчальної діяльності, володіння комунікативним контролем (подолання характерологічних комунікативних труднощів); несформованість індивідуального стилю (страх невдачі, неадекватна самооцінка); ціннісно-сміслові та моральні орієнтації (ступінь виникнення у здобувачів освіти нових морально-ціннісних установок в іншомовному спілкуванні); оцінка студентом своїх можливостей вивчення іноземної мови (здатність до подолання когнітивних труднощів). Таким чином, результатом першого *мотиваційно-цільового* етапу реалізації технології виховання ПМК стало набуття МФ полілінгвального розвитку в процесі опанування професією.

Другий *змістово-технологічний* етап технології виховання ПМК у МФ був спрямований на оволодіння компетенціями та інноваційними технологіями, необхідними для успішної професійної діяльності МФ, набуття методичної компетентності, розвиток якостей ПМКМО. Робота проводилася у процесі *навчальної, наукової, позааудиторної діяльності та виробничої практики*.

Під час аудиторних занять при вивченні дисциплін, зокрема *освітніх компонентів* «Практичний курс англійської мови», «Комунікативні стратегії першої (англійської) іноземної мови», «Друга іноземна мова» здійснювалось набуття лінгводидактичних знань та опанування комунікативних умінь, що забезпечило здатність МФ до якісного оформлення письмового професійного мовлення, самостійної роботи з термінами; знання лінгводидактичних термінів, передбачених програмою, сприяло набуттю вмінь вирішувати навчально-професійні завдання. У процесі вивчення освітнього компоненту

«Проблеми міжкультурної комунікації і методика навчання іноземних мов» здобувачі освіти набували практичних умінь з міжкультурної взаємодії.

Успішне засвоєння знань з розділів теорії мови забезпечили уміння та навички усного мовлення, читання, письма та аудіювання. Засвоєння знань про культуру та реалії країн, мову яких вивчається, та вміння використовувати набуті знання у процесі викладання; оволодіння базовими методичними поняттями, інформацією про методи педагогічного моделювання та технології викладання іноземної мови; уміння планувати, організовувати, здійснювати та аналізувати діяльність МФ у ЗВО; володіння прийомами стимулювання мотивації МФ до вивчення іноземних мов; сформованість мотивів професійної діяльності МФ на основі прийняття педагогічних ідеалів та розуміння педагогічних цінностей; розвинені навички самостійної навчальної діяльності.

Особливої уваги в процесі реалізації технології виховання ПМК було приділено *методичній підготовці* МФ, що є системоутворювальним компонентом професійно-педагогічної діяльності, індикатором загальнопрофесійної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Якість методичної підготовки МФ визначається показниками успішності професійної діяльності, рівнем складності, проблемності та успішності вирішення як типових, так і творчих професійно-методичних завдань. Такі освітні компоненти, як «Методика викладання іноземних мов у вищій школі», «Методика навчання другої (англійської) іноземної мови», «Методика навчання іноземних мов осіб з особливими освітніми потребами», «Сучасні технології навчання іноземних мов» уможливили вирішення поставлених завдань. Наприклад, навчальна дисципліна «Методика навчання першої (англійської) іноземної мови» забезпечує формування основних структурних компонентів методичної компетентності, високий рівень якої залежить від багатьох чинників. Лекційні заняття спрямовані не лише на трансляцію основних теоретичних питань, але доповнені науковими прикладами з реальної практики навчання іноземним мовам з досвіду викладання мов у

Великому Герцогстві Люксембург [724], що надало їм проблемно-дискусійного характеру, змушувало студентів замислитися над питаннями, що обговорюються, «проживати їх». Семінарські та практичні заняття були органічним поєднанням теорії з практикою, на яких здійснювалася підготовка до майбутньої педагогічної діяльності. Значно підвищували ефективність практичних занять активні методи навчання: навчальна конференція, дискусія, круглий стіл, метод проєктів, квазіпрофесійні завдання, ситуативні завдання тощо. Під час навчання були використані відео-колекції занять провідних педагогів-філологів, відвідування лекцій досвідчених викладачів, здобувачів освіти-практикантів. Усе це сприяло формуванню методичної компетентності МФ, оскільки включало:

- *комплекс знань та вмінь*: теоретичні знання з курсу методики та суміжних з нею дисциплін; володіння спеціальним термінологічним апаратом для опису навчального процесу; знання окремих прийомів, способів навчання; аналіз та обґрунтування застосування прийомів, способів навчання, послідовності навчальної діяльності; самостійне планування та застосування комплексу способів та прийомів у навчальній діяльності; організація та реалізація навчальної діяльності; контроль та оцінка навчальної діяльності; відбір та методичне опрацювання основних та додаткових навчальних матеріалів, застосування наочності та ІКТ;

- *ключових кваліфікацій МФ*: методичних, з яких можна виділити прагнення використовувати нові, прогресивні методи та способи обробки даних та широкого спектру навчальних матеріалів; використання у навчальній діяльності комп'ютерних навчальних програм та здійснення контролю; використання ресурсів комп'ютерних мереж для освіти [764]; здатність запропонувати кілька нестандартних ідей під час вирішення поставленого завдання [381]; вміння орієнтуватися у складній ситуації та приймати рішення; критичність та глибокий аналіз результатів власної діяльності, уміння планувати та коригувати власну діяльність за результатами самоаналізу [382];



- *методичних знань та вмінь*: мовна поведінка; професійно-особистісні характеристики; здатність до методичної рефлексії, знання теоретичних засад курсу; уміння проілюструвати теоретичні положення прикладами з індивідуальних розробок, НМК чи особистого досвіду вивчення іноземних мов; володіння професійною термінологією; манера спілкування; дискурсивні вміння; мовна грамотність; володіння голосом, мімікою та жестами; зовнішній вигляд та поведінка; вміння аналізувати серії вправ з погляду формування різних складових комунікативної компетенції; критичне переосмислення своїх розробок та оцінювання.

Дієвим засобом виховання ПМК у МФ є розробка та впровадження в освітній процес *спеціальних курсів*, що дає можливість реалізувати принцип додатковості та розглянути питання, невідображені в освітній програмі. У межах спецкурсів вивчаються питання комунікативної методики навчання іноземних мов, специфіка організації занять у лінгвістичних центрах, автентичні підручники, міжнародні іспити. Спецкурси значно розширюють методичну поінформованість здобувачів освіти, їхній професійний світогляд, розвивають мислення та аналітичні здібності. Варіанти тематики спецкурсів носять авторський характер і можуть бути різними.

Так, нами в освітній процес було впроваджено авторський спецкурс «Полі- та мультикультурність для майбутніх філологів», підкресливши, що значущими є дві сторони – полі- та мультикультурна освіта, а вільна воля особистості має поважатися та дотримуватися [525]. Спецкурс містив теоретичні та практичні матеріали для засвоєння здобувачами освіти основних понять ПМК, міжкультурної комунікації, соціокультурної толерантності з метою розвитку ПМК і полілінгвальної особистості МФ. Після закінчення курсу МФ можуть добре усвідомити, що лежить в основі полі- й мультикультурності, можуть продемонструвати всі види толерантності, незалежно від конкретної ідеології в своїх (між)національних класах, студентських групах. Важливим є також розуміння здобувачами освіти того,

що ПМК освіта є важливою частиною сучасної освіти, яка сприяє засвоєнню знань про інші культури; ПМК освіта з'ясовує загальне і особливе в звичаях, традиціях, побуті, культурних цінностях народів, а головна мета – виховати молодь так, щоб було природно поважати інокультурні системи.

Спецкурс «Полі- та мультикультурність для майбутніх філологів» (*Poly- and Multiculturalism for Future FLT*) спрямований на оволодіння педагогічними інноваціями у сфері ПМК освіти, розвиток етнокультурної компетентності та педагогічної творчості здобувачів освіти. Метою факультативного / спеціально розробленого курсу є формування у МФ уявлень про культурний плюралізм як об'єктивну соціальну реальність та виховання таких уявлень для підтримки повсякденного спілкування всередині та поза аудиторією. Завданням факультативного курсу є такі: 1) розвивати ПМК та етнопедагогічні компетенції МФ, які навчаються на вчителів / викладачів іноземних мов та/або фахових мов, перекладачів, філологів тощо; 2) формувати у МФ здатність у майбутньому вести професійну діяльність у ПМК середовищі з урахуванням особливостей соціокультурної ситуації розвитку; 3) виховувати у МФ уміння використовувати у професійній діяльності основні закони розвитку сучасного соціально-культурного середовища; 4) розвивати ПМК мовну свідомість особистості.

У процесі підготовки МФ така інтеграція ґрунтується на принципах діалогічності (діалог культур); інтегративності (взаємозв'язок мови та культури, орієнтація на міжпредметну інтеграцію, пов'язану з професійною діяльністю); креативності (мова культури розвиває творчі здібності); комунікативності (мова та культура несуть комунікативні цінності); проблемності (подолання інформаційно-пошукових, креативних та особистісних труднощів у спільному пошуку істини під час опори на особистий досвід здобувачів освіти); культуровідповідності (навчання в контексті культури, освоєння, відтворення та множення її цінностей, засвоєння культурних зразків професійної діяльності); лінгвокультурологічної

компетентності (оволодіння необхідних для успішної професійної діяльності інтегративних лінгвокультурологічних компетенцій у своїй сукупності).

Як показало проведене нами дослідження, основними умовами успішного функціонування запропонованого спецкурсу є такі: 1) культуроцентрична, аксіологічна спрямованість інтегративного потенціалу мовних та культурологічних дисциплін; 2) проектування інтегративного змісту спецкурсу з орієнтацією на активізацію їхнього аксіологічного потенціалу, пов'язаного із соціально-професійною діяльністю МФ; 3) відбір інтерактивних технологій, що відповідають аксіологічній специфіці навчального матеріалу та завданням формування ціннісно-сміслових компетенцій та лінгвокультурологічної компетентності МФ; 4) орієнтація на розвиток емоційно-чуттєвої сфери особистості, пошук ціннісно-сміслових основ, що дозволяють орієнтуватися в ПМК просторі у вигляді безперервного освоєння художньо-культурної спадщини та декодування художніх цінностей.

Таким чином, вважається, що змістовна площина факультативного курсу «Полі- та мультикультурність для майбутніх філологів» містить сім розділів: п'ять розділів відносяться до спеціально розроблених тем, розділ про індивідуальне виконання та інший про фасилітацію результатів. Отже, перший блок розбивається на 5 тем: (1) «Методологічні принципи ПМВ», (2) «Сучасний ПМК соціально-освітній простір», (3) «ПМК освіта як фактор формування толерантних відносин», (4) «Міжкультурні та етнічні конфлікти», (5) «ПМК освітня модель як основа формування української громадянської ідентичності». Згодом вищезазначені теми розбиваються на дві частини, тобто на відповідний семінар і практику саморефлексії. Нижче наведемо змістову частину тем та відповідні семінари.

*Тема 1* «Методичні засади ПМВ» розкривала такі питання: 1) основні категорії педагогіки: навчання, виховання, навчання, соціалізація; 2) освіта як соціокультурний феномен; 3) культурологічний та аксіологічний підходи в педагогіці. *Практикум 1* «Психолого-педагогічні передумови та проблеми

ПМК освіти» характеризувався такою структурою: 1) мовне уявлення про світ (мовна картина світу); 2) лінгвістична компетентність; 3) проблеми двомовності / полілінгвальності / багатомовності в суспільстві.

*Тема 2* «Сучасний полі- й мультикультурний соціально-освітній простір» складалася з розкриття таких тем: 1) культурологічний підхід до виховання; 2) гуманістичний зміст ПМК освіти; 3) етнопедагогічна компетентність у ПМК освіти, тоді як *Практикум 2* «Сучасне етнічне уявлення про світ (етнічна картина світу)» охоплював: 1) різні типи культур: європейська, азіатська, східна, американська, австралійська; 2) національна культура як унікальна культура у світі.

*Тема 3* «ПМК освіта як фактор формування толерантних відносин» включала роботу з такими блоками інформації: 1) поняття толерантності; 2) підходи та концепції до ПМК освіти та виховання; 3) структура ПМК компетентності вчителя / викладача; 4) засоби та методи формування ПМК освіти: тренінги спілкування, спеціальні психотехнічні вправи, психодрама чи соціодрама, рольові ігри, тренінги та семінари. *Практикум 3* «Толерантність як інтегративна якість особистості» розкривав: 1) ознаки толерантності та нетерпимості у вираженні особистості; 2) функції та види толерантності; 3) діагностика толерантності; 4) суттєві характеристики процесу, пов'язаного з формуванням етнічної толерантності; 5) шляхи формування етнічної толерантності в сучасній освітній практиці.

*Тема 4* «Міжкультурні та етнічні конфлікти» ставила завдання розкрити такі теми: 1) сутність і види етнічних конфліктів; що викликає етнічні конфлікти?; 2) культурна дистанція та міжкультурні конфлікти; 3) зміст етнічних конфліктів та специфіка їх розвитку. *Практикум 4* «Взаємозв'язок культури і психології. Кроскультурна психологія» висвітлював такі питання: 1) типи культур і субкультур; 2) культурний плюралізм; 3) норми та правила поведінки в ПМК суспільстві.

*Тема 5* «ПМК освітня модель як основа формування української громадянської ідентичності» мала на меті познайомити студентів і залучити до дискусії й рефлексії щодо таких аспектів: 1) ПМК освітня модель; 2) структура самобутності та зміст освіти; 3) освітні технології в сучасному світі: їхні сильні та слабкі сторони. *Практикум 5* «Свобода висловлювати бажане, враховуючи думку один одного» включав: 1) студентський проєкт – тема на вибір; 2) студентський проєкт – обрана тема з самостійно обраним портфелем дослідження й опису; 3) студентський проєкт – командна робота.

У межах зазначеного курсу були проведені інтегровані лекції, що вивчалися в одній галузі магістерської підготовки і не виявляли окремо порушених питань за темами модуля. Тим не менш, у таких лекціях аналізуються основні теорії глобально та локально, причинно-наслідкові зв'язки у всьому наборі тем виділеного модуля. Наведемо приклади деяких актуальних тем розробленого спецкурсу.

**Заняття 1.** *Тема:* «Полі- й мультикультурна освіта як соціокультурний та політичний феномен»; *мета* – забезпечити засвоєння здобувачами освіти знань про ПМК освіту як соціокультурний та педагогічний феномен; про сучасний стан педагогічного знання у галузі ПМК освіти у контексті розвитку сучасного ПМК суспільства; про дефініції полі- й мультикультурність та ПМК освіти, що використовуються в сучасному світовому та національному освітньому просторі; *актуальність теми* зумовлена необхідністю знати сутність ПМК освіти у сучасному ПМК світі. *Знання та вміння*, що набувають студенти в результаті освоєння теми, такі: а) *знати*: сутність та механізми протікання ПМК процесів; *вміти*: вести професійну діяльність у ПМК середовищі, враховуючи особливості соціокультурної ситуації розвитку; *володіти*: навичками організації міжособистісних контактів, спілкування (у тому числі, у ПМК середовищі) та спільну діяльність дітей та дорослих. *Теоретична частина:* Під час підготовки до відповіді питання студент повинен вивчити сутність культурологічного підходу в освіті; визначити

поняття «полі- й мультикультурність» у сучасній соціокультурній ситуації; ПМК освіта як соціокультурний феномен; ПМК освіта як процес, під час якого людина вивчає та освоює різноманіття різних типів культур, таких як расова, етнічна, соціальна, гендерна, релігійна, причому головна мета цього процесу полягає у духовному збагаченні та формуванні готовності та навичок для життя в ПМК середовищі, що є віддзеркаленням системи загальнолюдських та культурних цінностей, де кожен учасник у діалоговому спілкуванні зберігає і стверджує культурну ідентичність і готовність здійснити «обмін» культурами, цінностями, смислами, творчістю. Практична частина реалізується через рефлексію. Відтак, *Рефлексія* включає такі блоки: 1) сутність культурологічного підходу в освіті; 2) дефініції «полі- й мультикультурність» у сучасній соціокультурній ситуації; 3) сутність ПМК освіти.

**Заняття 2.** *Тема:* «Міжкультурна компетентність як наслідок ПМК освіти майбутнього філолога / сучасного педагога»; *мета* – забезпечити засвоєння здобувачами освіти знань про міжкультурну компетентність як результат ПМК освіти дітей та молоді в США; про сучасний стан педагогічного знання у галузі ПМК освіти у контексті розвитку сучасного ПМК суспільства; формування навичок організації різноманітних видів діяльності. *Знання та вміння*, що набувають студенти в результаті освоєння теми й як формуються компетенції або їх частини: *знати:* соціальні, етнічні, конфесійні та культурні відмінності; сутність та механізми протікання ПМК процесів; *вміти:* враховувати етнокультурні та конфесійні відмінності учасників освітнього процесу при побудові соціальних взаємодій; організовувати міжособові контакти, спілкування (у тому числі, у ПМК середовищі) та провадити спільну діяльність дітей та дорослих; вести професійну діяльність у ПМК середовищі з огляду на особливості соціокультурної ситуації розвитку; *володіти:* навичками організації міжособистісних контактів, спілкування (у тому числі, у ПМК середовищі) та організації й проведення спільної діяльності як дітей, так і дорослих.

*Актуальність теми* зумовлена необхідністю знати сутність ПМК освіти у сучасному ПМК світі. *Теоретична частина*: під час підготовки до відповіді на питання студент повинен вивчити сутність міжкультурної компетенції («знання, відносини і практичні вміння, необхідних функціонування у різноманітному культурному оточенні», за Дж. Бенксом); вміти аналізувати різні методи та форми формування міжкультурної компетенції в американських і інших англомовних школах. *Рефлексія* відзначається такими блоками: 1) сутність міжкультурної компетенції; 2) зміст, форми та методи формування міжкультурної компетенції в освітніх установах США й англомовних держав; 3) міркування / повідомлення з питань для обговорення; 4) рефлексія щодо ідей, як розробити та провести на занятті захід з ПМК освіти, взявши за основу досвід США; втілити на практиці як результат.

Розроблений спецкурс передбачав виконання різних типів незалежних *проектів*, включаючи індивідуальні проекти, групові проекти, командну роботу; написання рефератів, зворотний зв'язок після заняття як частина рефлексивного «виносу»; мультимедійні презентації та короткі відеоролики тощо. Усі завдання мають на меті змусити здобувачів освіти регулярно замислюватися та вправляти нове, розвивати культурну та мовну обізнаність, таким чином, охоплюючи основні питання модуля курсу. Викладач на занятті проектує, вводить, пропонує та визначає види самостійної (індивідуальної, групової чи командної) роботи. Однак таке рішення викладач узгоджує зі студентами, які завжди можуть запропонувати обговорити та/або зробити щось інше, додати цінність через власні ідеї.

Здобувачі освіти також готують свої творчі звіти про виконання самостійних завдань у формі круглих столів, захисту проектів, конференцій, рольових ігор, майстер-класів тощо [381], таким чином демонструючи набуті та/або вдосконалені навички вирішення професійних проблем за наявності. Перед відвідуванням лекції МФ знайомляться з теоретичним матеріалом відповідного модуля та питаннями для обговорення на занятті-практикумі.

Перша лекція з курсу вступна та роз'яснює логіку вивчення модуля, характеризує основні тенденції творчої та самостійної роботи, що втілено у формі занять й завдань, які МФ можуть обрати для самостійного виконання; результати мають бути представлені на занятті до встановленого викладачем терміну. Заходи різняться і диференціюються відповідно до рівня їх складності. Заняття-практикуми включають інтерактивні форми навчання, творчі завдання, проєкти, йдуть далі дослідницьким методом; командна робота, робота в малих групах, робота в парах, командні / групові / індивідуальні презентації тощо.

Самостійна робота (самостійний проєкт) за вибором і здібностями здобувачів освіти за курсом передбачає такі альтернативні завдання, як: а) виписування з довідкової літератури значення запитуваних понять, наприклад, полі- та мультикультурна освіта – і співвіднесення її з особистим (студентським) розумінням; б) пошук інформації (наприклад, статті) у будь-якому з засобів масової інформації – Інтернеті чи в наукових періодичних виданнях (з 2013 р. по теперішній час) з проблем міжкультурної комунікації та підготовка короткого огляду, включаючи особисте мислення; в) обговорення основних проблем культурної та етнічної ідентичності в ПМК суспільстві; г) виявлення письмово вдома чи усно на занятті ознак толерантної та нетолерантної особистості; г) складання діагностичних засобів для вимірювання етнічної толерантності; д) виділення «семантичної» властивості національного характеру; е) заповнення особистого портрета та портрета один одного в групі, фокусуючись на «інших» характеристиках, які часто використовуються; є) складання списку з десяти ознак, властивих «типовому представнику» трьох етнічних спільнот; ж) написання вдома есе або обговорення на занятті щодо педагогіки мігрантів: навчальні плани, програми, методи, проблеми; з) підготовка доповіді на тему «Етнічна толерантність в українських ЗМІ», «Роль етнопедагогіки в ПМК освіті» тощо; і) виділення та представлення в таблиці (схемі) основних відмінностей між індивідуалізмом і



колективізмом як культурними синдромами; і) опис освітньої політики в ПМК середовищі в одній із країн Західної Європи / регіоні ЕМЕА тощо.

Виявлено, що незважаючи на те, що всі компоненти курсу (актуальність, мета і завдання, зміст і структура, методологія) є значущими, власне фасилітативна частина (англ. *facilitation*) постає критичним компонентом.

Фасилітацію можна проводити в будь-який момент курсу – на початку модуля, на початку нової презентованої теми, на початку кожного заняття – лекції чи семінару тощо; як продовження після лекції або заняття; у класі на будь-якому етапі обговорення, аргументації або на стадії завершення. Важливо зібрати індивідуальні та групові думки після практики саморефлексії та перенести обговорене в план дій. Нарешті, коли курс підходить до кінця і настає час сесії для заліку чи іспитів, знову необхідна *фасилітація*.

Відзначимо значний вплив вибору педагогічних термінів викладачем на мотивацію і результативність роботи МФ. Студентам пропонувалося почати розглядати заліки та іспити як частину фасилітації для перегляду своїх знань та навичок – набутих чи покращених, а не оцінювання. Це змінило їхнє ставлення до подібних дискусій та залікових/екзаменаційних зустрічей, спонукало МФ оновлювати вивчений матеріал та слугувало поштовхом до висловлення своєї думки у світлі вивченого.

Водночас це не означає, що викладачі можуть очікувати, що здобувачі освіти візьмуть на себе відповідальність за розробку тем для обговорення та придумують їх у день оцінювання. Викладачі мають підготувати матеріал заздалегідь і запропонувати опрацювати ряд складених питань. За певних обставин студентам може бути важко обговорювати й детально розробляти свої питання, але можна домовитися про тему, бажану здобувачу освіти, однак, обмежити периметр у рамках основної частини курсу.

Нижче наведено список деяких тем, які можуть стати в нагоді для обговорення на занятті або під час оцінювання, для завершення курсу як фасилітації. Такі питання можуть використовуватися для заліку з «Полі- та

мультикультурність для майбутніх філологів»: 1) Філософський, соціологічний та культурологічний контексти ПМК освіти; 2) Основні поняття ПМК освіти та виховання; 3) Принципи, функції, цілі, завдання та зміст ПМК освіти; 4) Етнопедагогіка як частина ПМК освіти; 5) Взаємозв'язок ПМК освіти та інтернаціонального виховання; 6) Поняття «толерантність»: термінологія, семантика, категорії, функції; 7) Соціальні форми толерантності; 8) Етнічна толерантність; 9) Толерантність у повсякденному усвідомленні; 10) Толерантність і релігія; 11) Міжнародна комунікація як соціальна потреба ПМК суспільства; 12) Культура міжетнічного (міжнаціонального) спілкування: форми, структура, зміст; 13) Мова як елемент культури та засіб міжетнічного (міжнаціонального) спілкування; 14) ПМК діалог як фактор розвитку єдиного гуманітарного простору; 15) Історичні передумови ПМК освіти в США та Канаді; 16) Західна Європа. Загальноєвропейська політика. ПМК спрямованість освіти у Великобританії, Німеччині, Франції, Бельгії; 17) ПМК орієнтири освітньої політики; 18) Державна політика у сфері освіти в ПМК середовищі в країнах Балтії та Східної Європи; 19) Нормативно-правові основи ПМК освітньої політики України; 20) Моноетнічні школи; 21) Багатонаціональні школи; 22) Підготовка ПМК майбутнього філолога; 23) Очікування викладача від студента. Виховний культурний стиль учасників освітнього процесу; 24) Мігрантська педагогіка. Освіта іммігрантів. Культурний шок; 25) Двоетнічність, поліетнічність. Двомовне навчання; 26) Основне законодавство у сфері ПМК освіти в США та Україні: порівняльний підхід; 27) Основне законодавство у сфері ПМК освіти в США та Україні: зіставний аспект; 28) Цілі, завдання, принципи ПМК освіти в США, Великобританії, Австралії та Україні; 29) ПМК освіта в англomовних країнах та Україні; 30) Підходи до розробки змісту ПМК освіти в англomовних країнах та Україні.

Питання для обговорення як фасилітативна частина під час заліку чи іспиту призначені лише для альтернативних цілей і можуть відрізнятися від

класу до класу, від території до території, від мови до мови. Наприклад, якщо здобувачі освіти вивчають німецьку мову, можна змінити питання та попросити здобувачів освіти обговорити, порівняти або зіставити підходи до ПМК освіти в Німеччині, Австрії, Швейцарії тощо. Аналогічно це стосується Італії (різні регіони Італії), островів – італійські та Мальта тощо), Іспанія, Португалія тощо.

Формування ПМК у національних та/або міжнародних класах може здійснюватися шляхом впровадження у школах і ЗВО навчальних програм, які передбачають певну орієнтацію на глобальні тенденції, які охоплюють політичні, економічні та соціальні події. Спецкурс був насамперед спрямований на формування ПМК ціннісних орієнтацій у МФ, ефективним методом при цьому було використання автентичних матеріалів, елементів національної культури та особистий комунікативний досвід у процесі навчання професійного міжкультурного спілкування.

Як було зазначено у теоретичній частині дослідження, у вітчизняній теорії та практиці навчання іноземних мов дослідниками обґрунтовувалася визначальна роль здобувачів освіти як культурно-історичних суб'єктів. Тому, їх самоідентифікація як ПМК суб'єктів у спектрі культур може розглядатися і процесом, і результатом навчання. У результаті мовної ПМК освіти МФ розширювали власний соціокультурний простір з подальшим визначенням свого місця в спектрі культур країн рідної та мов(и), що вивчає(ю)ться. Залучення до культури країни мов(и), що вивчає(ю)ться, вивчення самої мови та культури є найактуальнішими проблемами у викладанні іноземних мов.

Важливе значення мало акцентування уваги МФ на використанні мови у певних соціальних та культурних ситуаціях. Звідси, прийняття норм поведінки, усвідомлення своїх і «інших» цінностей, знання правил спілкування критично необхідно для обрання правильного мовного стилю (регістру) і для осмислення мовного контексту. Здобувачі освіти розуміли, що

вивчаючи іноземну мову, відбувається занурення у нову національну культуру, тобто, досягається те багатство, яке зберігає мову, що вивчається.

Для удосконалення цього процесу ми прагнули забезпечити ПМК підхід у мовній підготовці, включаючи ціннісно-культурне різноманіття тематичного наповнення навчально-методичних матеріалів у контексті професійної підготовки для кожного типу культури. Таким чином, результатом стали створені сприятливі умови для орієнтації здобувачів освіти в усвідомленні цінностей та культурних контекстів.

Змістове наповнення розробленого спецкурсу зумовило предметно-сміслову поле лінгвокультурологічних дисциплін на основі інтеграції, що сприяло формуванню професійної, міжкультурної компетентностей та загальної культури. У запропонованих для вивчення темах актуалізувалися лінгвокультурологічні поняття, міфологізовані культурно-мовні одиниці, символи, стереотипи, зразки, структурно-ієрархічна система цінностей, ціннісні домінанти культур, образи (як ключовий мовний елемент, який надає основну інформацію про взаємозв'язок слів з культурною сферою, духовним життям іншої культури), концепти як предмет емоцій, тексти культури як сукупність культурно-маркованих знаків, відповідні лінгвокультурологічні цінності. Це впливало на розвиток ціннісно-сміслових міждисциплінарних професійно значущих компетенцій, що формуються на основі знань про культуру країн мов, які вивчаються, їхню історію, ментальність, систему цінностей, на міжкультурну комунікацію та комунікативний акт як систему; розглядалися також основні фактори національної концептосфери та ін. Все зазначене дозволяє комплексно розглядати мову та культуру як світ цінностей та смислів, світ знаків та символів, світ артефактів. Така активізація аксіологічного потенціалу лінгвокультурологічних дисциплін у системі ПМК освіти МФ дозволяла моделювати світ у ціннісних ракурсах, розглядати мову як частину культури, розвивати емоційно-ціннісне ставлення до мови на основі творчості. Отже, інтегрований спецкурс був спрямований на вирішення

міждисциплінарних цілей і завдань, на розвиток мотивації до особистісного та професійного самовдосконалення, саморозвитку МФ, засвоєння ним культурних цінностей, на вироблення прагнення зробити свій внесок у створення універсальних та професійних цінностей, на ціннісне самовизначення у сучасному ПМК світі. Засвоєння програмного змісту авторського спецкурсу сприяло вихованню якостей ПМК особистості, зокрема, тих показників, що характеризують *світоглядно-пізнавальний та діяльнісно-рефлексивний критерії ПМК у МФ* [841].

*Науково-дослідна* робота була важливою частиною реалізації другого етапу *технології* формування ПМК у МФ, яка забезпечила набуття науково-дослідної компетентності, вміння вести наукові пошуки, аналізувати науковий досвід, осмислювати його глибше, творчо підходити до вирішення професійних проблем. Студентська науково-дослідна робота здійснювалася у межах наукових гуртків, наукових шкіл, організованих наукових проєктів. Результати наукових досліджень, що проводилися з питань ПМК освіти та міжкультурних комунікацій були відображені в курсових та дипломних проєктах, представлені на наукових конференціях, конкурсах студентських наукових робіт. Також однією з ефективних форм науково-дослідної роботи з формування компонентів ПМК було розроблення здобувачами освіти спільно з громадськими організаціями *наукових проєктів з міжкультурних комунікацій*, в яких були представлені різні аспекти ПМК освіти і виховання. На першому етапі проєктної діяльності відбувався обмін знаннями про національно-культурну своєрідність мовних картин народів світу; на другому, – усвідомлення здобувачами освіти національно-культурної специфіки поведінки і мотивів людської діяльності; на третьому, – самостійний пошук вирішення життєво-значущих проблемних ситуацій міжкультурного характеру. Групи учасників проєкту створювалися з урахуванням психологічної сумісності, з різним рівнем володіння іноземною мовою або декількома мовами. Для виконання проєктного завдання відбувався розподіл

ролей, кожен з учасників отримував самостійну ділянку роботи у проєкті. Для цього необхідно було проявити інтелектуальні, творчі та комунікативні вміння: уміння працювати з текстом (визначення основної думки і пошук необхідної інформації), аналізувати інформацію, робити узагальнення та висновки, працювати з різними довідковими матеріалами; уміння генерувати ідеї. Перевага проєктного методу полягала в тому, що він забезпечив високий рівень комунікативної діяльності та надав особистої відповідальності за просування інноваційних ідей ПМК виховання молоді. Студентська наукова творчість була представлена такою тематикою: «Зміна парадигм в мовознавстві»; «Епоха нових знань і місце в ній лінгвокультурології»; «Проблема мови і культури в світовій і вітчизняній науці»; «Взаємозв'язок мови і культури: виклики сьогодення»; «Полі- й мультикультурна мовна особистість: сучасний погляд».

Таким чином, ефективно організована науково-дослідна робота сприяла формуванню у МФ системи лінгвокультурних знань, набуттю ними інтерсоціальних цінностей, між- і кроскультурної комунікативної компетентності на базі рефлексивних вмінь й адекватної самооцінки. Крім того, така діяльність стимулювала ЗО до неперервного культурного й духовного зростання й особистісного розвитку в педагогічній і культурно-творчій (мовно-естетичній) праці.

Іншою формою роботи на другому етапі реалізації технології виховання ПМК у МФ була виробнича практика. Адже однією з пріоритетних вимог потенційних роботодавців сьогодні є професійно-практична підготовка конкурентоспроможного працівника. Власне походження виробничої практики дозволяє здобувачу освіти оцінити рівень своєї професійної компетентності та визначити необхідність її коригування у процесі навчання у закладі вищої освіти. Метою *виробничої практики*, яка була представлена такими видами, як *асистентська практика та практика коуч-тренера*, був розвиток професійно-педагогічних здібностей; оволодіння основами педагогічної майстерності,

вміннями та навичками самостійного здійснення навчально-виховної, наставницької та викладацької роботи; набуття навичок педагога-модератора, педагога-дослідника, який володіє сучасним інструментарієм науки для пошуку та інтерпретації інформаційного матеріалу з метою його використання у педагогічній діяльності.

Завдання виробничої практики було: сформувати уявлення про зміст освітнього процесу у ЗВО за напрямом підготовки; розвивати аналітичну та рефлексивну діяльність викладачів-початківців; сформувати вміння підготовки та проведення навчальних занять зі здобувачами освіти, у тому числі з використанням інформаційних технологій; вивчити методики викладання, підготовки та проведення лекційних та семінарських занять зі здобувачами освіти молодших курсів та закріпити теоретичні знання у цій галузі на практиці.

Залучаючи здобувачів освіти до проходження асистентської практики, ми ставили за мету сформувати МФ нової формації, викладача-дослідника, наставника для студента як людину культури через створення умов для придбання магістрантами власного педагогічного досвіду, для вироблення професійного мислення та гуманістичного світогляду.

Розроблена комплексна програма педагогічної практики для коуч-тренерів була спрямована на формування таких умінь, як: *проектувальні* (здатність до планування різноманітних видів робіт); *адаптивні* (здатність впроваджувати розроблений план у конкретних умовах навчання); *організаційні* (здатність ефективно організовувати різні види робіт); *мотиваційні* (здатність мотивувати здобувачів освіти до навчальної діяльності); *комунікативні* (уміння спілкуватися в аудиторії та поза нею); вміння контролю та самоконтролю; *пізнавальні* (уміння вести дослідницьку, просвітницьку діяльність).

Навчання іноземним мовам під час проходження практики необхідно розглядати як багатогранну та взаємозумовлену діяльність здобувачів освіти та викладачів у якості коуч-тренерів, спрямовану на: розроблення викладачем

індивідуальної програми практики, що передбачає перелік основних питань, що підлягають самостійному вивченню студентом, і яка включає збирання фактичних матеріалів для підготовки курсових та дипломних проєктів; результативної діяльності студента з оволодіння ним навчальною інформацією, її застосуванням та закріпленням на практиці. Після проходження педагогічної практики магістранти набули практичних умінь розробки навчальних програм та методичного забезпечення викладання дисциплін у ЗВО, а також навчилися застосовувати сучасні методи та методики у процесі їх викладання.

Виробнича практика сприяла розвитку самостійної роботи та формуванню основних компонентів педагогічного професіоналізму МФ, а саме: *грамотності* (знання), вміння як здатність викладача використовувати знання у педагогічній діяльності, в організації взаємодії усіх учасників освітнього процесу; *професійно-значущих особистих якостей* (педагогічний такт та авторитет). Крім того, під час проходження виробничої практики МФ було ефективно налагодження педагогічної комунікації декількома іноземними мовами, а також МФ мали змогу проявити педагогічну творчість у проведенні *виховних заходів* між- і кроскультурної спрямованості у полілінгвальному освітньому просторі. Чітка організація виховного процесу була представлена відповідними засобами, пошуком нестандартних способів вирішення виховних завдань. Успішне проведення виховних заходів ПМК спрямованості здобувачі освіти-практиканти забезпечило чітке уявлення студентів-практикантів про методику ПМВ, її специфіку залучення молоді до національної, інших світових культур з урахуванням вікових особливостей.

Черговим важливим напрямом в реалізації другого етапу технології виховання ПМК у МФ була організація *позааудиторної виховної роботи*, яка охоплювала різноманітні заходи соціокультурного характеру. Вся виховна робота, що проводилася зі здобувачами освіти поза межами навчальної діяльності, зокрема факультетська олімпіада з міжкультурних комунікацій, літературні конкурси, студентські свята, сприяла ПМК розвитку особистості



і надавала можливості закріпити одержані знання та набуті якості ПМКМО. Крім того, реалізація ідеалів ПМК освітнього простору сучасного закладу вищої освіти передбачає виховання почуттів толерантності, відкритості, доброзичливості, що відбувається на основі отримання яскравих вражень, цілісних уявлень, понять та вірних суджень про себе самого та інших. Тому, однією з форм позааудиторної роботи з ПМВ була організація діяльності тренінгового *Центру розвитку міжкультурних комунікацій і толерантності*, діяльність якого розкривала культурно-духовний потенціал іноземної мови.

У межах дослідження ми виділили кілька ключових особливостей технології розвитку міжкультурних комунікацій та толерантності, що сприяли підвищенню ефективності виховання кожного з компонентів ПМК у МФ: а) орієнтація на соціокультурний розвиток особистості; б) створення умов для розширення комунікативного досвіду іноземними мовами; в) створення умов для розвитку діалогічних умінь іноземними мовами.

Розглянемо особливості технології розвитку міжкультурних комунікацій та толерантності, які ми застосовували у роботі Центру.

1. *Орієнтація на розвиток особистості.* В основу організації іншомовного комунікативного тренінгу покладено активну соціальну підготовку здобувачів до здійснення комунікації іноземними мовами у сфері міжособистісної взаємодії. Мета використання цієї технології полягала в тому, щоб навчити здобувачів освіти розуміти соціальну природу міжособистісної взаємодії та розвинути у собі іншомовні комунікативні вміння, необхідні для повноцінного ефективного спілкування з різними соціальними групами. У межах роботи групи передбачалося навчити МФ новим способам комунікативної взаємодії з партнером іноземними мовами, свідомо (не спонтанно) обирати відповідні до ситуації спілкування способи комунікації. У ході іншомовного комунікативного тренінгу створювалися усі необхідні умови для розвитку перцептивних та інтерактивних умінь діалогічного спілкування іноземними мовами. Це досягалося за рахунок використання

інтерактивних методів, які мотивували МФ до самостійного та творчого освоєння іншомовного лінгвокультурологічного матеріалу, забезпечували емоційно-особистісне сприйняття інформації, а також сприяли сталому та тривалому залученню усіх учасників до спільної діяльності іноземними мовами.

2. *Створення умов для розширення комунікативного досвіду іноземними мовами.* У ході іншомовного комунікативного тренінгу МФ мали можливість проаналізувати соціально-комунікативний досвід, отриманий раніше рідною та іноземною мовами; виявити можливі недоліки або недостатність сформованості будь-яких іншомовних комунікативних навичок або умінь, отримати від наставника нові ефективніші моделі комунікативної діяльності та перевірити їх на практиці у процесі групової взаємодії. Важливої ролі в цьому процесі набула можливість отримання зворотного зв'язку як важливої інформації, яку людина отримує від інших учасників групи щодо своєї поведінки, рис характеру, комунікативної діяльності тощо. За допомогою зворотного зв'язку відбувалися формування навичок та умінь самостійного аналізу та оцінювання результатів спільної та індивідуальної діяльності. Учасники тренінгу переосмислювали свою поведінку, аналізували новий комунікативний та соціальний досвід, отриманий під час тренінгових вправ. Отриманий зворотний зв'язок на основі результату, що досягається в ході взаємодії з іншими людьми, допоміг МФ у подальшому коригувати свою комунікативну поведінку.

3. *Створення умов розвитку діалогічних умінь іноземними мовами.* У процесі освоєння іноземних мов під впливом різних чинників іншомовні комунікативні навички та вміння МФ формуються різними темпами. Цей процес природний. Нами це було враховано для поетапної роботи з розвитку діалогічних умінь. Так, *етап первинного аналізу* комунікативно-діалогічної ситуації передбачав проведення її діагностики з метою виявлення частково сформованих або несформованих іншомовних комунікативних навичок та

умінь з подальшою їх корекцією. *Етап пошуку ефективних способів* здійснення діалогічної взаємодії був спрямований на подолання виявлених недоліків або повну заміну неефективних способів мовної діалогічної діяльності на ефективніші. *Інші етапи* іншомовного комунікативного тренінгу передбачали активне відпрацювання оновлених комунікативних навичок та умінь на мікро- й макрорівнях у процесі активної групової соціальної взаємодії за участю операцій комбінування, трансформації, репродукції інформації. До речі, комбінування мовного матеріалу сприяло міцнішому засвоєнню граматичних і мовних зразків. Постійна трансформація вже засвоєного мовного матеріалу сприяла розвитку мовних асоціацій, а також досконалості.

Тематика діяльності *Тренінгового центру розвитку міжкультурних комунікацій і толерантності* була представлена так: «культура та плюралізм: змістовна характеристика культури»; «різноманітність, співвідношення та особливості культур»; «комунікація та культурні бар'єри»; «культура та різноманітність форм виховання»; «основна мова та невербальна комунікація»; «мови та різноманітність пов'язаних з культурою способів мислення»; «психосоціальна ідентифікація та міжнаціональні зв'язки»; «культурні відмінності та становлення психосоціальної ідентифікації: етноцентризм, расизм, дискримінація; зняття відмінностей (асиміляція), закріплення відмінностей (сегрегація)»; «стереотипи; взаєморозуміння культур, бюрократія та становище меншин, соціополітичні аспекти».

Удосконалення комунікативної компетентності в іншомовному комунікативному тренінгу стає можливим завдяки розвитку спільних та спеціальних комунікативних умінь. У ході тренінгу відбувалася передача нових знань та способів здійснення діяльності з їх подальшим активним відпрацюванням у різних навчально-мовленнєвих ситуаціях. У ході тренінгу з допомогою використання методів активного навчання та розширення комунікативного досвіду учасників відбувалося вироблення нових способів комунікативної взаємодії з партнером (встановлення контакту, прогнозування

поведінки партнера, вирішення конфліктних ситуацій та ін.), відпрацювання яких відбувається за рахунок інтенсифікації та діалогізації спільної діяльності.

Іншомовний комунікативний тренінг був орієнтований на соціальний розвиток особистості, що забезпечувалося структурою побудови тренінгових занять, які передбачали обов'язковий етап інтенсивного спілкування та міжособистісної взаємодії, а також за рахунок змісту вправ, спрямованих на практичне відпрацювання нових способів діяльності при взаємодії з іншими учасниками тренінгу. У процесі тренінгу всі його учасники мали можливість проаналізувати власний соціально-комунікативний досвід, виявити наявність несформованих умінь або навичок взаємодії, отримати нові, найефективніші моделі комунікативної діяльності та відпрацювати їх на практиці у процесі групової взаємодії [531].

Загальна структура етапів іншомовного комунікативного тренінгу будувалася з урахуванням особливостей навчання іноземної мови у ЗВО. Як зазначалося вище, перша частина передбачала аналіз іншомовної комунікативної ситуації з метою виявлення іншомовних комунікативних навичок та умінь та їх корекції, друга – активне відпрацювання оновлених комунікативних навичок та умінь на мікро- та макрорівні у процесі активної групової соціальної взаємодії. Для цього була розроблена система вправ. *Комунікативно-стимулювальні вправи* використовувалися на ознайомлювальному етапі та були націлені на створення сприятливих умов для майбутньої комунікативної діяльності іноземною мовою. До них відносяться різні види вправ-розминок (англ. *warming-up exercises*), вправ-«криголам» (англ. *ice-breakers*), вправи для згуртування групи (англ. *team-building exercises*), «мала розмова» (англ. *small-talk*). *Комунікативно-аналітичні* вправи навчали способам розгляду ситуації міжособистісної взаємодії іноземною мовою, які демонструють різні моделі соціально-комунікативної поведінки. Після ознайомлення з отриманим матеріалом на етапі аналізу соціально-комунікативних елементів іншомовної комунікативної

ситуації МФ необхідно письмово відповісти на низку питань тесту, спрямованого на виявлення рівня розвитку умінь мовної, соціокультурної та навчально-пізнавальної компетентності у складі іншомовної комунікативної. Здобувачі освіти виконували завдання, опираючись на власні знання та життєвий та отриманий раніше комунікативний досвід. Після виконання тесту проводилася міні-дискусія: обмін думками. На етапі узагальнення отриманих даних викладач-тренер підбирав підсумки, виділяв необхідні корекції чи освоєння компонентів перелічених умінь.

*Комунікативно-конструювальні* вправи: на основі даних, отриманих після аналізу студентами іншомовних соціально-комунікативних ситуацій, викладач-тренер проводив коригування засвоєних раніше неефективних способів іншомовної комунікативної діяльності у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Навчання на цьому ступені відбувається з опорою на положення теорії поетапного формування розумових дій. Відтак, на мотиваційному етапі йде підготовка до виконання дії у вигляді посилення пізнавальної мотивації та формування у МФ установки на необхідність засвоєння нового матеріалу. На етапі формування орієнтовної основи майбутньої дії викладач-тренер знайомить студентів з новою діяльністю, демонструючи їм технологію здійснення нової дії через систему орієнтирів, необхідних для її виконання.

У межах іншомовного комунікативного тренінгу *комунікативно-розвивальні вправи* були спрямовані на активне застосування соціально-комунікативної поведінки, засвоєної у різних ситуаціях іншомовного міжособистісного спілкування, максимально наближеного до реальних умов комунікації. Вони можуть бути реалізовані в ігровій чи дискусійній формі. *Комунікативно-рефлексивні вправи* застосовувалися на завершальному етапі, коли студентам необхідно підбити підсумки спільної комунікативної діяльності. Процес отримання зворотного зв'язку був організований викладачем-тренером у вигляді гри, дискусії або анкетування.

Важливим напрямом у позааудиторній роботі було створення ПМК освітнього простору, який передбачає виховання почуттів толерантності, чуйності, відкритості, доброзичливості. Розвиток толерантності у МФ відбувався на основі отримання яскравих вражень, цілісних уявлень, правильних понять та вірних суджень про себе самого та інших. Це відбувалося на основі пробудження інтересу до комунікантів іншої культури. Через насичення середовища заходами, пов'язаними з проявами комунікативної толерантності, відбувається залучення, освоєння, засвоєння та поширення досвіду толерантної взаємодії з іншими. Проведення тренінгів з формування толерантної міжособистісної взаємодії, дискусій, круглих столів, семінарів з проблем толерантності прискорює процес засвоєння та застосування у практичній діяльності та спілкуванні етичних принципів толерантності.

Навчання навичкам діалогового спілкування, знаходження компромісу в дискусії, відстоювання своєї позиції сприяє виробленню у МФ вміння нейтралізувати негативні тенденції та явища, що загрожують стабільності середовища, оскільки освітнє середовище ЗВО є важливою умовою формування особистості студента, майбутнього спеціаліста, оскільки створює необхідний позитивний образ у сфері відносин, основу яких лежить толерантність. Необхідно також враховувати, що в умовах толерантного середовища всі учасники освітнього процесу отримують не тільки знання та інформацію про толерантність, а й, насамперед, набувають досвіду життя у відкритому демократичному суспільстві, в якому свобода кожного розвивати свою індивідуальність не обмежується рамками неприйняття, відчуженості, ворожнечі, незалежно від соціокультурної приналежності кожного учасника.

Таким чином, діяльність тренінгового Центру забезпечила формування, розвиток та вдосконалення загальнокультурних, загальнопрофесійних та професійних компетенцій, активізувала творчий потенціал у МФ; сприяла формуванню суб'єктної пізнавальної позиції МФ, формуванню їхнього ПМК

світогляду; сприяла розвитку дослідницької та проектної діяльності МФ.

Черговим напрямом *на другому етапі* реалізації технології виховання ПМК у МФ була організація *культуротворчої (мовно-естетичної) діяльності*, яка мотивувала здобувачів освіти до соціокультурної активності та орієнтувала на їхній особистісний розвиток. Як було зазначено у другому розділі, вивчення іноземних мов та культур країн виховує художньо-естетичну культуру особистості як єдність знань, ціннісних орієнтацій, уподобань, ідеалів, що сприяє естетиці поведінки, орієнтованій на «діалог культур», поваги до іншої думки співрозмовника, толерантного ставлення до партнера; розвиває творчі здібності, ініціативу, творчу уяву, подолання стереотипів мислення тощо. Художньо-естетичне виховання МФ є складовою частиною ПМВ і є цілеспрямований, систематичний розвиток особистості студента, що включає освоєння культури країни мови, що вивчається, її духовних цінностей; розвиток сприйняття та розуміння прекрасного в мистецтві; розвиток естетичних поглядів, почуттів, смаків, потреб у створенні прекрасного, а також розвиток дбайливого та відповідального ставлення до культури; відкритість до діалогу культур. Дієвим засобом художньо-естетичного виховання, на нашу думку, є залучення МФ до *художньої творчості*. Для вираження естетичних потреб під час ознайомлення з іншою культурою було залучення до національно-культурного надбання народу через *інтеграцію мистецтв*. Взаємодія образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, музичної творчості, театралізованих, ігрових дій сприяло формуванню цілісного уявлення про національні та спільні цінності в процесі ПМВ. Естетична складова ПМВ – це становлення гармонійно розвиненої особистості, яка має внутрішній «культурний стрижень», що дозволяє їй належним чином спілкуватися з прекрасним і активно проявлятися у його створенні, мати розвинений естетичний смак, естетичне почуття, гнучкість і оригінальність мислення, а також бути відкритою особистістю для здійснення міжкультурного діалогу.

Прикладами виховних заходів художньо-естетичної спрямованості, розроблених МФ, стали літературно-музичні вікторини, драматизації та рольові ігри з використанням казкових персонажів і літературних героїв країни, мова якої вивчається, на основі створення мовно-розвивального ПКВ середовища. Вивчення декількох мов на інтегративній основі дозволило належно врахувати культурні особливості й мотиваційну сферу ЗО. Так, художньо-естетичне виховання відбувалося у інтонаційно-образному, лінгвокультурологічному, комунікативному напрямках з оперттям на програми поліхудожнього розвитку, педагогічної підтримки самостійного створення МФ творчих проєктів на обрану тему. Наприклад, у проєкті «Подорож у чарівне минуле» у використанні англійських народних казок студенти виявляли спільні і національно-специфічні особливості культур у їх взаємодії, що стало ефективним методом формування вторинної мовної особистості. Художньо-естетична творчість реалізувалася в процесі підготовки й організації культурно-масових заходів, що сприяло особливостям культурно-духовного та мовленнєвого розвитку студентів, їхньому вдосконаленню в цих сферах: *кураторські години* «Аукціон інтерсоціальних цінностей», «Етичні основи міжкультурної комунікації», *соціально-психологічні тренінги* «Толерантність – основи міжкультурної взаємодії», «Сучасний викладач – медіатор культур», панельні дискусії «Коучингові технології ефективної мовленнєвої діяльності»; «Технологія діалогового виховання».

Для організації виховних заходів з ПМВ у МФ були використані такі інтерактивні методи: а) робота в мікрогрупах по складанню сценаріїв заходів, орієнтованих на загальнолюдські та національні цінності; б) творчі, індивідуально-групові форми роботи з вивчення, ілюстрування і драматизації звичаїв, свят і традицій іншої культури; в) ділові ігри, навчальні дискусії, «круглі столи»; г) презентації, спрямовані на обговорення проблем міжкультурної взаємодії з метою формування культури міжнаціонального спілкування; дослідницькі завдання; г) майстер-класи з порівняльним аналізом



різних систем освіти і виховання; д) ігри-подорожі, рольові ігри; е) ігрові та комунікативні тренінги з придбання МФ досвіду міжкультурної взаємодії та спілкування під час набуття професійних знань.

Використання таких методів і форм в роботі формували у МФ стійкий інтерес до процесу розвитку особистісної діалогічної культури і потреб у подальшому саморозвитку; сприяли розкриттю естетичного потенціалу англійської мови та інших мов, забезпечуючи поліхудожній розвиток студентів; розвиток творчої ініціативи здобувачів освіти та прагнення до досягнення ефективної комунікації. Позааудиторні заходи, проведені кураторами академічних груп, сприяли як моральному, так і естетичному розвитку МФ, формуючи їх культурний кругозір, мотивацію, естетичний смак, творчу ініціативу та уяву, а також характер культуротворчої діяльності.

Отже, підсумком *другого етапу реалізації технології виховання ПМК у МФ* стало: 1) сформованість системи знань на рівні понять та категорій про сутність ПМК та її ролі в процесі міжкультурного спілкування; 2) ознайомлення з видами і функціями комунікації, з проблемами сучасної комунікації та способами їх вирішення; з особливостями сучасного світу, перспективами його розвитку, міжнародними процесами; 3) набуття навичок позитивного ставлення до інших культурних спільнот і їхніх представників: відкритості, інтересу до феноменам іншої ментальності, толерантності, емпатії, на основі вивчення культури країни мови і характерних для неї системи цінностей; 4) розвиток навичок сприйняття та розуміння прекрасного в мистецтві іншої культури, виховання естетичних поглядів, почуттів, смаку, потреб у створенні прекрасного, а також розвиток дбайливого та відповідального ставлення до культури; відкритість до діалогу культур та наявність необхідних умінь для здійснення компетентного міжкультурного спілкування.

На третьому етапі виховання ПМК у МФ, *рефлексивно-коригувальному*, підсумком проведеної роботи став подальший розвиток якостей ПМКМО МФ

з метою удосконалення набутих знань, сформованих умінь міжкультурної взаємодії для набуття професійної та особистісної успішності та повноцінного, творчого самовираження в ключовій для неї галузі й важливої для суспільства діяльності – майбутнього філолога. Для ефективного здійснення професійної педагогічної діяльності в умовах ПМК суспільства МФ має володіти усіма якостями ПМКМО, системою ціннісних орієнтацій та мотиваційних установок щодо здійснення цієї діяльності. Невипадково серед кваліфікаційних характеристик молодих фахівців, які закінчили ЗВО, керівники підприємств особливо виділяють здатність до ефективних комунікацій: встановлювати довгострокові зв'язки із закордонними партнерами, володіння етикою та культурою спілкування, вміння оперативно вирішувати професійні завдання у ПМК соціумі, мобільність та готовність до постійного підвищення кваліфікації у професійній сфері діяльності та здатністю до освіти впродовж життя [531]. Для цього МФ потрібно постійно поновлювати знання про історію та культуру, звичаї та традиції різних народів; вміти поєднувати національну самоідентифікацію з повагою до іншої культури, набувати досвіду позитивної взаємодії з представниками різних культур, мати усвідомлення ПМК соціуму, володіти кількома іноземними мовами, тобто займатися самоосвітою та самовихованням упродовж життя.

Основне завдання ПМК самоосвіти пов'язано з розвитком адаптаційних якостей особистості в умовах ПМК соціуму, глобалізації суспільного життя, різноманіття інформаційних потоків, інтеграції науки та культури. Суспільству потрібні активні, компетентні фахівці, спроможні самостійно приймати рішення і відповідальні за майбутній результат, зацікавлені в творчій діяльності, у співпраці, терпимі до чужої думки, які вміють вести діалог шукати і знаходити змістовні компроміси, що прагнуть до взаєморозуміння представниками різних культур. Головне, що для динамічного розвитку суспільства особливо значущим є факт освіти та виховання молодого покоління громадян України, який здійснюється

відповідальними педагогами, здатними до самореалізації у своїй професійній діяльності. Який він тоді «сучасний філолог», «сучасний викладач»?

Майбутній філолог має прагнення до самоорганізації, самореалізації, самовіддачі як до засобу та способу вираження свого «Я» у ПМК освітньому просторі. Він підтримує активний, творчий характер життєдіяльності, культивує потребу у позитивній свободі, відкритості. Такий спеціаліст демонструє здатність до вільного самопрояву у ПМК соціумі; постійно розвиває здатність до самопроєктування, прогнозування свого майбутнього на основі персоніфікації та ідентифікації у ПМК середовищі. МФ шанобливо ставиться до прав усіх людей, які живуть на Землі; розвиває наднаціональний між- і кроскультурний світогляд, формує способи толерантної поведінки; вміє забезпечувати взаємозв'язки соціальної, культурної та мовної орієнтації у ПМК середовищі, постійно розвиває комунікативні якості, культуру діалогу, інтегрує отримані знання у цілісну картину світу: має культурну рефлексію, вміє правильно прийняти рішення у ситуаціях вибору. Такий спеціаліст є терпимим, доброзичливим, має навички до самоаналізу, до ідентифікації особистості у ПМК середовищі. МФ – викладач-модератор, транслятор культур; виховує здобувачів освіти соціально активними громадянами, розвиває уміння до міжкультурного діалогу на основі інтеграції культур у системі ПМК освітнього простору, що допомагає плюралістично вирішувати суперечки та конфлікти. Власне тому *рефлексивний етап* реалізації технології виховання ПМК у МФ був пов'язаний з процесом самопізнання, самовиховання та самоосвіти ПМКМО через творче самопроєктування, ведення *власного портфоліо* – «*Міжкультурна комунікація ПМК мовної особистості*» як творчого простору, що водночас є професійно-орієнтованим майданчиком для МФ, об'єднаних позитивною мотивацією до викладання іноземних мов та культур.

До уваги здобувачів було запропоновано семінар-практикум «Коучингові технології у самовихованні ПМКМО МФ», який був

спрямований на закріплення набутих у процесі ПМК освіти та виховання таких умінь та навичок: ефективно організовувати міжособистісні контакти, спілкування (у тому числі, у ПМК середовищі) та спільну діяльність усіх учасників освітнього процесу; у сфері професійної діяльності керувати колективом, спокійно і з повагою сприймати соціальні, етнічні, конфесійні й культурні відмінності. Семінар-практикум було побудовано на принципах: *полілінгвальності* (забезпечення оволодіння декількома мовами); *наступності* (освоєння цінностей національної культури від покоління до покоління, модифікацією етнокультурного комплексу); *диференціації та різноманітності* (наявність компліментарності культур та мов у змісті ПМК освіти на противагу уніфікації та асиміляції); *креативності* (підготовка людини до самореалізації в динамічних соціальних умовах інформатизації та глобалізації сучасного світу через формування здатності до саморозвитку та творчого перетворення інформації); *культурної цілісності* (розуміння загальнолюдської культури як сутнісної основи освіти – освоєння МФ актуальних культурних норм та прийняття загальновагомих зразків діяльності та поведінки).

*ПМК самовиховання МФ* визначаємо як *свідому творчу діяльність щодо вдосконалення ПМКМО відповідно до сучасних вимог професії педагога-філолога, як розвиток потреби «творити себе» на основі соціально-моральних ідеалів, професійної компетентності і відповідальності.*

Самовиховання ПМКМО представлено індивідуальною *Програмою «Самоосвіта, самовиховання, самореалізація ПМКМО»*, яка передбачала такі завдання: подальше розширення культурної чутливості (англ. *cultural sensitivity*), здатності правильно розуміти й інтерпретувати можливі прояви комунікативної поведінки у різних культурах [771]; удосконалення практичних навичок та вмінь у спілкуванні з представниками інших культур; самопізнання ЗО, формування адекватної «Я-концепції ПМКМО МФ».

Необхідною умовою організації процесу ПМК самовиховання МФ було врахування попереднього досвіду, рівня і особливостей освітньо-виховної діяльності щодо опанування декількох мов, міжкультурної комунікативної взаємодії, орієнтації на розвиток рефлексивного ставлення до себе і до майбутньої професійної діяльності, прагнення до культуротворчості.

Здійснення діагностики самовиховання дозволило спроектувати *особистісний ПМК розвиток* кожного здобувача, спрямувати на засвоєння однієї з важливих частин людської культури (ПМК знань та умінь, якостей, толерантності, емпатії безконфліктності, громадянськості, гуманності, багатокультурної ідентичності, мотивів, цінностей та ін.), які необхідні їм для подальшої активної та ефективної життєдіяльності у відкритому ПМК та полілінгвальному світі. Творче проектування передбачало ведення ще одного власного портфоліо *«Полі- й мультикультурність і полілінгвальна особистість: основи міжкультурної комунікації»*.

ПМК самоосвіта забезпечила ефективність функціонування таких специфічних особистісних, когнітивних та поведінкових характеристик та професійних навичок та умінь: 1) знання правових норм та морально-естетичних основ, що регулюють ставлення людини до людини, людини до суспільства та суспільства до людини, вміння враховувати їх при розробці проєктів міжкультурних комунікацій; 2) здатність продовжувати навчання та вести професійну діяльність в іншомовному середовищі; 3) вміння створювати умови на формування ринку послуг міжкультурних комунікацій з урахуванням застосування прогресивних технологій; 4) вміння набувати нових знань, використовувати сучасні наукові технології; вміння розробляти стратегію та тактику педагогічної діяльності, що надають послуги міжкультурного комунікаційного сервісу.

Теми для поглибленого вивчення в межах реалізації Програми *«Самоосвіта, самовиховання, самореалізація полі- й мультикультурної мовної особистості філолога»* обиралися самостійно, наприклад: «ПМК у структурі

загальної та професійно-педагогічної культури сучасного філолога», «Культура та соціальна поведінка у ПМК освіті», «Психолого-педагогічні умови формування міжкультурної компетентності у ПМК середовищі вищої школи». Важливим елементом реалізації програми з самовиховання була *саморефлексія*. Власне це уміння *дозволило* зрозуміти, наскільки усвідомлено і цілеспрямовано, регулярно і активно самі здобувачі освіти розвивають і удосконалюють свою особистість, що саме спонукає їх до цього, і що саме заважає цим займатися.

Керівництво процесом самовиховання МФ неможливо без здійснення контролю і оцінки ходу і результатів цього процесу. Самовиховання передбачало певний рівень розвитку особистості студента, його самосвідомості, можливості аналізувати через свідоме зіставлення своїх дій з діями інших. Відношення МФ до своїх потенційних можливостей, точність самооцінки, вміння визначити свої недоліки визначало його зрілість і було передумовою подальшої самореалізації. Одним з дієвих методів ПМК самовиховання і стало застосування методу *мовного професійного портфоліо*, що в умовах сучасної інтеграції європейських країн є ефективним засобом саморозвитку та самореалізації. Метод ведення мовного професійного портфоліо надав можливості: впроваджувати у практику перспективні ідеї у галузі ПМК освіти і виховання; розвивати та підтримувати зацікавленість у вивченні іноземних мов протягом життя; надати МФ можливість оцінювати рівень досягнення кожного у оволодінні іноземними мовами та вносити своєчасно необхідні корективи; забезпечувати соціальну мобільність у рамках єдиної Європи [775 – 778]. Більш того, ефективним методом ПМК самовиховання було використання інформаційно-комунікаційних технологій у створенні *електронного* мовного портфоліо МФ. Такий метод роботи значно збільшив інтерактивні та презентаційні можливості застосування *Портфоліо* як засобу педагогічного моніторингу за рахунок опрацювання більшого обсягу матеріалу, забезпечення оперативного доступу, у тому числі дистанційного,

можливості зберігати, редагувати та демонструвати власні досягнення у наочному вигляді у різних форматах – текстовому, графічному, аудіо, відео, з використанням системи гіперпосилань та гіпертексту.

Систематичне ведення професійного мовного портфоліо з фіксацією власних досягнень опанування іноземними мовами слугувало засобом розвитку професійної майстерності, що у свою чергу, сприяло оптимізації та закріпленню набутих знань. На підтвердження слід зазначити, що ведення мовного портфоліо сприяло розвитку умінь аналізувати та адекватно оцінювати свою навчальну та професійну діяльність, своєчасно вносячи до неї корективи, що є необхідною умовою для самовдосконалення спеціаліста. Завдяки цьому мовне портфоліо стало інструментом виховання справжнього професіонала та творчої особистості.

Крім заповнення мовного портфоліо з фіксацією власного прогресу в оволодінні вміннями та навичками іншомовного спілкування, МФ розвивали здатність до рефлексії через вирішення проблемних ситуацій у межах конкретної мовної дисципліни. Це позитивно впливає на формування готовності МФ до вирішення різноманітних проблем, з якими вони зіткнуться у своїй майбутній професійній діяльності.

Результатом *третього етапу реалізації технології виховання ПМК* стало набуття МФ власної світоглядної позиції, ідеалів та гуманістичних цінностей; здатності до розвитку свого інтелекту та професійних якостей; цілеспрямованості, раціонального мислення, орієнтації на кінцевий результат та досягнення успіху у професійній та культуротворчій діяльності; інтелігентності та високого рівня ПМК; умінь орієнтуватися у ПМК полілінвальному середовищі, соціальною відповідальністю, почуттів власної гідності, національної та релігійною терпимості, здатності до об'єктивної самооцінки; високої соціальної активності у різних сферах життєдіяльності, прагнення до пошуку нового, здатності знаходити нестандартні рішення; національної свідомості громадянина, громадянських якостей, патріотизму.

Таким чином, упроваджуючи в освітній процес розроблену технологію, ми довели, що ПМК освіта має великий виховний потенціал, розвиває у МФ такі якості, як патріотизм, інтерес до культур народів інших країн світу, культуру міжнаціонального спілкування. ПМВ здатне також активізувати творчий потенціал особистості, створити педагогічні умови для участі здобувачів освіти у різних формах діяльності з вивчення, збереження та творчого розвитку традицій різних етнічних культур. Ми встановили, що ПМК освіта як якісна характеристика перебуває у тісній взаємодії з багатьма параметрами особистості спеціаліста. Упровадження технології виховання ПМК у МФ забезпечило становлення ПМКМО, яка сприймає і розуміє ПМК як провідний світоглядний, культурологічний, мовний феномен людського буття на основі поваги до унікальності іншої культури та мови, а також ціннісних орієнтацій іншомовного соціуму. Отже:

- ПМКМО відчуває духовну єдність поколінь, культури та історії рідного народу на основі емоційно-ціннісного переживання особистої причетності до цінностей рідної культури й усвідомлення національно-культурної самоідентифікації;

- ПМКМО володіє навичками міжкультурної взаємодії на основі набутих лінгвокультурологічних та професійно-педагогічних знань, комунікативної техніки;

- ПМКМО постійно розвиває у собі морально-естетичні та високі духовні ідеали, формує риси високорозвиненої культурної особистості, яка орієнтована на знання про рушійні сили природи й людської діяльності, має поглиблений досвід міжкультурних відносин, позитивний духовно-моральний потенціал і володіє життєтворчою компетенцією.



### 4.3. Аналіз результатів дослідження виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у закладах вищої освіти

Аналізу та узагальненню результатів дослідження, співвіднесення їх з метою і завданнями педагогічного експерименту, уточненню практичних висновків і розробці рекомендацій щодо впровадження отриманих результатів у діяльність педагогічних ЗВО був присвячений *контрольний етап* експериментальної роботи.

На цьому етапі було здійснено виявлення кількісних і якісних відмінностей експериментальних (ЕГ) і контрольних груп (КГ) ЗО, аналіз рівнів сформованості усіх компонентів ПМК (*когнітивний, аксіологічний, комунікативний, саморегулятивний, культуротворчий*) за допомогою розробленої програми діагностичних методик, що була застосована в ході констатувального етапу експерименту за усіма визначеними критеріями (*світоглядно-пізнавальний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-комунікативний, діяльнісно-рефлексивний, мовно-естетичний*), наявності знань у МФ позитивної мотивації до набуття і подальшого ПМК і професійного розвитку, системи лінгвокультурологічних знань; рівня володіння рідною та іноземними мовами; розвиненість полілінгвальної свідомості, системи інтерсоціальних цінностей, проявів толерантності та емпатії, емоційної саморегуляції в процесі між- і кроскультурної комунікації; умінь застосування технологій ПМВ; здатності до професійної та особистої рефлексії, естетичних почуттів та інтересу до вітчизняної та світової культури на основі художньо-естетичної толерантності і умінь аналізувати та оцінювати художньо-естетичні цінності своєї та інших культур.

Для визначення динаміки рівнів сформованості ПМК у МФ було використано повторну діагностичну методику з деякими змінами для контрольного етапу експерименту для одержання даних, які в подальшому були математично та статистично оброблені за допомогою критерію Пірсона  $\chi^2$ .

Повторні методики діагностики, анкетування, експертні оцінки, проведення підсумкових практикумів з перевіркою усіх структурних складових ПМК у МФ (ПМК свідомості, лінгвокультурологічних знань, міжкультурної комунікативної компетентності, соціокультурної толерантності, індивідуального стилю мовної поведінки та художньо-естетичного смаку) дозволило порівняти дані, одержані на констатувальному та контрольному етапах, зробити відповідні висновки щодо позитивної динаміки сформованості компонентів ПМК, що знайшло відображення у таблицях і діаграмах. Так, повторна діагностика когнітивного компонента ПМК за *світоглядно-пізнавальним* критерієм була визначена під час проведення контрольних зрізів з навчальних дисциплін освітніх компонентів лінгвістичного та лінгвокультурологічного напрямку та виконання МФ тестових завдань після вивчення авторського спецкурсу «Полі- й мультикультурність для майбутніх філологів».

Для визначення показника *«система лінгвокультурологічних знань»* застосовувався опитувальник «Рівень лінгвокультурологічних знань», для діагностики показника *«міжкультурна компетентність»* було застосовано опитувальник «Міжкультурна компетенція»; для діагностики показника *«рівень володіння рідною та іноземними мовами»* були проведені тестові завдання з дисциплін «Практичний курс англійської мови», «Друга іноземна мова», «Третя іноземна мова», «Комунікативні стратегії першої (англійської) іноземної мови», «Теоретичні та прикладні проблеми сучасної лінгвістики», «Теорія дискурсу». Готовність до міжкультурної взаємодії перевірялася за допомогою опитувальника «Міжкультурна компетентність». Рівень володіння ПМК мислення перевірявся за допомогою опитувальника «Рівень національної та ПМК свідомості особистості», а отримані дані рівня сформованості когнітивного компонента за показниками світоглядно-пізнавального критерію представлені у табл. 4.10.

Таблиця 4.10.

Рівні сформованості когнітивного компонента ПМК у МФ за світоглядно-пізнавальним критерієм (констатувальний і контрольний етапи)

Рівні сформованості	Констатувальний етап		Контрольний етап					
	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	ЕГ, здобувачі в освіти	зміни	КГ, %	ЕГ, здобувачів освіти	зміни
Креативний	10,7	11,1	48,9	46	+38,2	27,8	25	+16,7
Достатній	48,9	50	44,7	42	-4,2	61,1	55	+11,1
Початковий	40,4	38,9	6,4	6	-34	11,1	10	-27,8
Всього	100	100	100	94		100	90	

Для порівняння змін, що відбулися, наведемо діаграму, на якій візуально показано рівні сформованості ПМК у МФ на констатувальному і контрольному етапі експерименту (%) (рис.4.7).

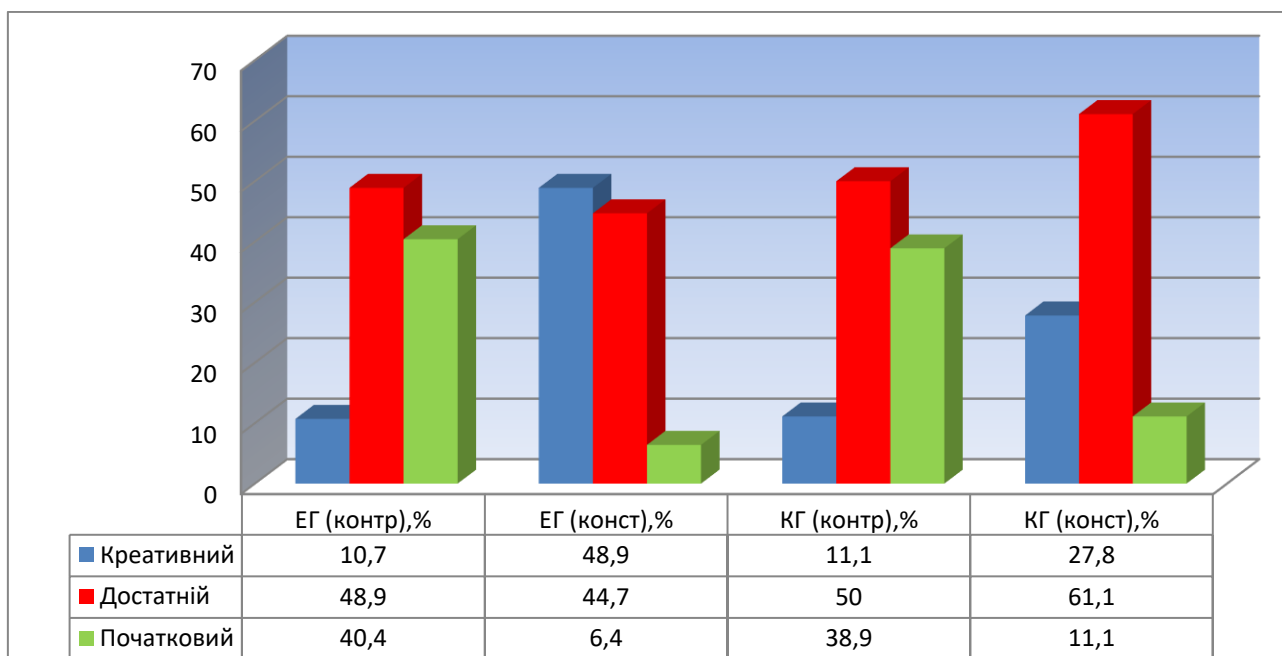


Рис. 4.7. Діаграма за результатами діагностики рівня сформованості когнітивного компонента ПМК у МФ за світоглядно-пізнавальним критерієм на констатувальному і контрольному етапах експерименту (%).

Відстежуючи динаміку сформованості світоглядно-пізнавального критерію за всіма показниками, можна констатувати, результати обстеження в КГ і ЕГ стали неоднорідними, якими були на початку експерименту: на креативному рівні в ЕГ вони зросли з 10,7% до 48,9%, а у КГ – з 10,1% до 27,8%; на початковому рівні в ЕГ зменшення з 40,4% до 6,4 %, а в КГ рівень зріс з 8,9% до 11,1%; достатній рівень зменшився з 48,9% до 44,7% в ЕГ, а в КГ, навпаки, збільшився з 50% до 61,1%, що засвідчує ефективність цілеспрямованих педагогічних впливів саме в ЕГ.

Результати контрольного етапу свідчать про якісні зміни, які відбулися в ЕГ у сформованості когнітивного компонента ПМК за пізнавально-світоглядним критерієм. Так, значно зріс загальний ПМК рівень здобувачів освіти – МФ в ЕГ; спостерігаємо якісні зміни в системі лінгвокультурологічних знань щодо їх глибини, обсягу, професійного використання: розуміння та широта знань про компоненти ПМК та сформованість ціннісних орієнтацій здобувачів освіти, знання про поняття «культура», «полі- й мультикультурність», про культурну спадщину народів світу, про принципи, способи, прийоми взаємодії в ПМК суспільстві та запобігання конфліктним ситуаціям, зумовленим культурними відмінностями, а також про розширення міжкультурних контактів у процесі глобалізації у сучасному світі. Це означає, що завдяки впровадженню в освітній процес технології виховання ПМК більшість здобувачів освіти ЕГ показало досить високий рівень сформованості цього феномену, який характеризує МФ, що відрізняються якісними ознаками ПМКМО. Крім того, спостерігаємо зростання пізнавальної мотивації, прагнення до вдосконалення рівня володіння декількома іноземними мовами, опанування ними через засвоєння цінностей інших культур.

Позитивний вплив на динаміку рівня сформованості когнітивного компонента ПМК за світоглядно-пізнавальним критерієм мав прочитаний спецкурс «Полі- й мультикультурність для майбутніх філологів», а також

застосування на практиці викладання освітніх компонентів міжпредметних зв'язків, інтеграції мовознавчого, культурологічного та психолого-педагогічного напрямку підготовки спеціалістів-філологів, з оновленим ціннісним змістом і з застосуванням при їх викладанні інтерактивних методів навчання. Організований таким чином процес освоєння мови і культури сприяв оптимізації навчального процесу, підвищенню мотивації МФ до ПМК освіти, розширенню їх знань щодо між- і крос-комунікативної компетенції, набуттю МФ стійкого пізнавального інтересу до засвоєння й удосконалення лінгвістичних знань, що свідчить про загальну ефективність впровадженого в навчальний процес спецкурсу. Так, за результатами опитувань МФ, констатуємо, що після його освоєння більш 83% відзначили, що їх ПМК та професійний рівень значно покращився.

Оцінювання аксіологічного компоненту ПМК у МФ за *емоційно-ціннісним* критерієм та його показниками здійснювалось також за діагностичними методиками, які використовувалися на констатувальному етапі дослідження. З метою діагностики сформованості аксіологічного компонента ПМК за цим критерієм: *«система ціннісних орієнтацій»*, були застосовані такі діагностичні методики: анкета для визначення прийняття загальнолюдських цінностей, відмінностей національної та іншомовної культур, за Є. Веневцевою; опитувальник індивідуальних цінностей Ш. Шварца (Н. Лебедєва), методика визначення спільних цінностей.

Результати діагностики здобувачів освіти ЕГ і КГ показали якісні зміни показників власне в ЕГ у таких напрямках: *«саморозвиток»* – як процес самостійного та постійного розвитку власних навичок, знань, особистісних якостей та вдосконалення свого потенціалу з метою досягнення особистих та професійних цілей, виріс з 26% на констатувальному до 66% на контрольному етапі; *«духовний розвиток»* – розширення та удосконалення внутрішнього світу особистості, спрямований на поглиблення духовних цінностей, розуміння сенсу життя, самопізнання та розвитку внутрішньої гармонії (33% і

65%, відповідно); «креативність, реалізація своїх творчих можливостей, прагнення самовдосконалюватися (22% і 49%); активні соціальні та міжособистісні контакти; установлення позитивних взаємовідносин у різних сферах соціального взаємодії, розширення своєї соціальної мережі та виконання власних соціальних обов'язків (56% і 81%); визнання свого місця в суспільстві, відповідність певним соціальним вимогам (34% і 65%); матеріальний стан як один чинників матеріального благополуччя та головний сенс існування (43% і 65%); досягнення, формулювання та вирішення конкретних життєвих завдань як основних факторів у житті (34% і 65%); збереження власної індивідуальності, тобто надання пріоритету власним думкам, поглядам і переконанням над загальноприйнятими (43% і 56%), захист своєї неповторності і незалежності (23% і 54%). У КГ якісні і кількісні показники залишилися практично без змін.

Отже, зазначимо, що упровадження розробленої технології поетапного формування ПМК у МФ сприяє розвитку ціннісної компетентності як педагогічної, так і методологічної основи становлення морально-ціннісних орієнтацій здобувачів освіти, виступає головним чинником процесу ПМВ, дозволяє визначати наявність або відсутність у них суспільно-корисних цінностей, умінь орієнтуватися в інокультурних цінностях, розпізнавати та розуміти глибину закладеної у тексти інформації; формує навчальні мовні та компенсаторні навички, що будуються на знаннях комунікативних стратегій та тактик. На основі залучення МФ до культури інших країн відбувається формування у них соціокультурної компетентності, що сприяє їхньому морально-ціннісному самовизначенню, готовності до життя в умовах ПМК полілінгвального середовища.

Ціннісно-пізнавальна діяльність МФ забезпечила розвиток таких умінь: користуватися словниками та довідниками; аналізувати паралельно розташовані колонки вихідного, професійно перекладеного та власного підрядкового перекладу тексту; розуміти глибину закладеної інформації

шляхом відмінності мовних та мовленнєвих норм, розбіжностей; вибудувати цілеспрямовану стратегію, що дозволяє прояснити текстові ситуації шляхом залучення додаткової інформації, пояснень тощо; демонструвати соціокультурну компетентність, знайомство з національними цінностями та культурою; впевнено висловлювати власну думку.

Інший показник емоційно-ціннісного критерію *«толерантність як повага до цінностей іншої людини / культури; готовність до діалогу й кооперації»* визначався за допомогою опитувальника «Індекс толерантності» (Г. Солдатова), методики діагностики рівня емпатичних здібностей (В. Бойко), методики діагностики рівня емпатії (І. Юсупов). Після повторної обробки результатів були встановлені такі рівні розвитку толерантності у МФ ЕГ і КГ. Низький рівень толерантності продемонстрували МФ як 8% в ЕГ й 17% у КГ; з середнім рівнем толерантності виявлено 46% ЕГ і 61% КГ, для яких характерне поєднання толерантних й інтолерантних якостей. В одних соціальних ситуаціях МФ поведуться толерантно, за іншими можуть виявляти інтолерантність. Високий рівень толерантності виявили 50% ЕГ і 33% КГ. У порівнянні з констатувальним етапом експерименту здобувачі ЕГ демонструють зменшення показників низького рівня толерантності та незначне збільшення високого рівня, у КГ показники майже без змін. Спостерігається незначне збільшення високого рівня толерантності. На нашу думку, цьому сприяла оптимізація позааудиторної роботи з МФ, проведення низки тренінгів з толерантної поведінки, комунікативної толерантності в умовах ПМК та полілінгвального середовища закладів вищої освіти. Удосконалення процесу формування толерантної особистості відбувалося у процесі організації міжкультурних комунікацій, що включало визначення загальної мети та конкретних завдань щодо виховання толерантної особистості; ознайомлення студентів під час вивчення мови із комплексом наукових знань про права та свободи людини та народів, націй та їх відносини, раси та інші культури; стимулювання позитивного досвіду взаємодії в

міжкультурному спілкуванні. Така робота, безумовно, сприяла перетворенню толерантності в особистісну якість МФ і включення її в *особистісну систему цінностей*, яка розуміється ними як комплекс особистих якостей, що перебувають у високому рівні знань, умінь та навичок шанобливого ставлення до «іншого» у ході культурної взаємодії та спілкування; володіння моральними принципами та прийомами міжкультурного спілкування, уміння вбачати в «іншому» повноцінну та гідну особистість, а також здатність до комплексного розуміння «іншої» культури з усвідомленням її унікальних характеристик як виявів її індивідуальності, готовність до культурного діалогу за допомогою вивченої мови.

Для визначення показника *«емоційна саморегуляція в процесі між- і кроскультурної комунікації»* була використана методика «Гуманна спрямованість поведінки», за І. Фурмановим і Н. Кухтовою. Тестування МФ показало, що на етапі контрольного експерименту здобувачі освіти ЕГ і КГ орієнтовані на цінності сімейно-побутової сфери і найближчого оточення.

Як позитивний результат відзначимо усвідомлення викладачами того, що навчання здобувачів освіти правилам ведення міжкультурного діалогу було найважливішим пунктом виховання у МФ комунікативної толерантності в сфері міжнародних комунікацій як багатогранного явища, що охоплює розуміння норм і принципів комунікативної поведінки в міжкультурному середовищі, уміння переведення їх у площину міжкультурних відносин; виховання специфічних якостей у МФ; здатності до емпатії, співпереживання, самооцінки й саморефлексії.

Аналіз відповідей та спостереження за практичними ситуаціями в КГ і ЕГ дозволив констатувати значні позитивні зміни у сформованості емоційно-ціннісного критерію, що проявилось у такому: володіння своїми емоціями, прояв інтересу та уваги інших людей. Відносини у процесі міжкультурної комунікації передбачають високий розвиток ПМК свідомості та мислення, почуттів, потреб, терпиме ставлення до іншої культури, а також до інших



національних звичаїв і традицій. Індикаторами між- і кроскультурної компетенції є знання історії та культури народів, взаємодії між ними, вміння проводити діалог культур, толерантність до представників інших націй, вміння вести дискусії, давати оцінку явищам через призму гуманності й захищати свої переконання. Як відзначали куратори академічних груп здобувачів освіти, формування толерантної МО у процесі навчання міжкультурної комунікації є ефективним засобом ПМК освіти і виховання, адже воно забезпечує стабілізацію внутрішнього становища у студентському колективі, емоційну саморегуляцію; відбувається збагачення людей духовною культурою, спонукання їх до духовної співпраці формування соціально-етичних якостей, що полегшує між- і кроскультурну взаємодію і взаєморозуміння в колективі і у суспільстві.

Порівняльна характеристика рівнів сформованості аксіологічного компонента ПМК у МФ за емоційно-ціннісним критерієм у здобувачів освіти ЕГ і КГ до і після формувального експерименту відображена у табл. 4.11.

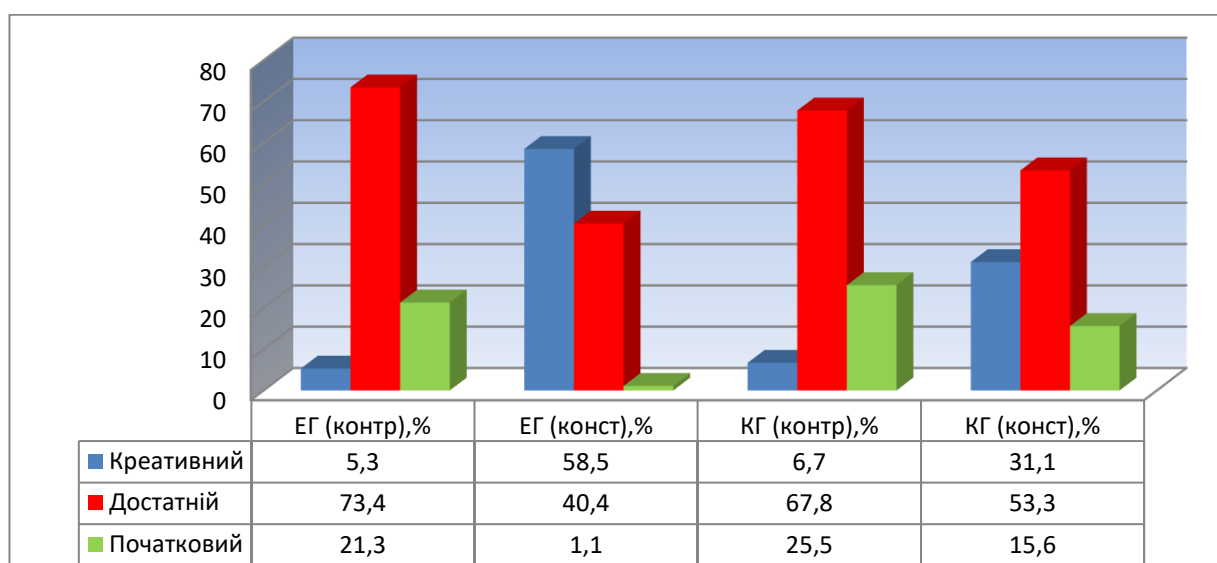
Таблиця 4.11.

Рівні сформованості аксіологічного компонента ПМК у МФ за емоційно-ціннісним критерієм (констатувальний і контрольний етапи)

Рівні сформованості	Констатувальний етап		Контрольний етап					
	ЕГ,%	КГ,%	ЕГ,%	ЕГ, здобувачів освіти	Зміни,%	КГ,%	ЕГ, здобувачів освіти	Зміни,%
Креативний	5,3	6,7	58,5	55	+53,2	31,1	28	+24,4
Достатній	73,4	67,8	40,4	38	-33	53,3	48	-14,5
Початковий	21,3	25,5	1,1	1	-20,2	15,6	14	-9,9
Всього	100	100	100	94		100	90	

Аналізуючи наведені у таблиці дані, відзначимо, що після формувального етапу дослідження 58,5% здобувачів освіти ЕГ досягли креативного рівня сформованості ПМК за емоційно-ціннісним критерієм, в

КГ цей показник – 31,1%. Достатній рівень в ЕГ зменшився до 40,4%, відповідно, початковий рівень знизився до 1,1%, а у КГ достатній рівень зріс до 53,3%, початковий рівень знизився до 15,6%, що, безумовно свідчить про результативність навчальної діяльності, виховних позааудиторних заходів, самостійної роботи. Отримані дані для порівняння можна представити у вигляді діаграми (рис. 4.8).



*Рис. 4.8. Діаграма за результатами діагностики рівня сформованості аксіологічного компонента ПМК у МФ за емоційно-ціннісним критерієм на констатувальному і контрольному етапах експерименту, (%).*

Як бачимо, впровадження технології виховання ПМК у МФ значно вплинуло на результативність сформованості аксіологічного компонента за емоційно-ціннісним критерієм у здобувачів освіти ЕГ. Таким чином, констатуємо, що завдяки впровадженню розробленої технології виховання ПМК у МФ, застосуванню інноваційних методів виховання в аксіологічній сфері у здобувачів освіти ЕГ відбулися значні позитивні зміни.

Подальший діагностичний зріз був спрямований на виявлення у здобувачів освіти рівня сформованості комунікативного компонента ПМК у

МФ за *мотиваційно-комунікативним критерієм*, показниками якого виступили: *позитивна мотивація до ПМК розвитку; здатність до міжкультурного спілкування; уміння обирати стиль мовної поведінки в полілінгвальному ПМК середовищі, комунікативна компетентність*.

З метою діагностики сформованості комунікативного компонента ПМВ за *мотиваційно-комунікативним критерієм* були застосовані діагностичні методики. Для показника *«позитивна мотивація до ПМК розвитку»* була використана методика вивчення мотивів навчальної діяльності здобувачів освіти (А. Реан, В. Якунін, у модифікації Н. Бадмаєвої); показник *«здатність до міжкультурного спілкування»* перевірявся за допомогою іншої методики, а власне через діагностику мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях (І. Ладанов, В. Уразаєва); показник *«уміння обирати стиль мовної поведінки в полілінгвальному середовищі»* перевірявся за допомогою методик *«Мотивація здобуття позитивного досвіду спілкування і передачі його майбутнім здобувачам освіти»* (за Є. Венєвцевою) та *«Самооцінка комунікативної компетенції студента»*. Результати повторного обстеження показали якісні зміни, що відбулися за усіма показниками мотиваційно-комунікативного критерію: у здобувачів освіти ЕГ відзначено значне зростання позитивної мотивації до загально та ПМК розвитку як активне включення особистості у міжнаціональне спілкування, прагнення взаємодії в поліетнічному середовищі, орієнтація на пізнання своєї та інших етнокультур; крім того, в ЕГ спостерігається сформованість стійких позитивних мотивів навчально-професійної діяльності, соціально значущих та професійно значущих якостей особистості МФ, готовності до професійного зростання. Знаходження оптимальних прийомів та способів якісного та творчого виконання навчально-професійної діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості студента забезпечують успішну професійну діяльність. Відмічаємо значне зростання лексичного запасу іношомовних слів, наявність знань лінгвокультурологічних знань; наявність

професійного інтересу до діяльності викладача як модератора культур, перекладача, що надає можливості здійснення таких видів діяльності: забезпечення міжкультурного спілкування у різних професійних сферах; виконання функцій посередника у сфері міжкультурної комунікації; використання видів, прийомів та технологій перекладу з урахуванням характеру перекладеного тексту та умов перекладу для досягнення максимального комунікативного ефекту; упровадження інформаційно-пошукової діяльності, спрямованої на вдосконалення професійних умінь у галузі перекладу; складання словників, глосаріїв, методичних рекомендацій у професійно орієнтованих галузях перекладу.

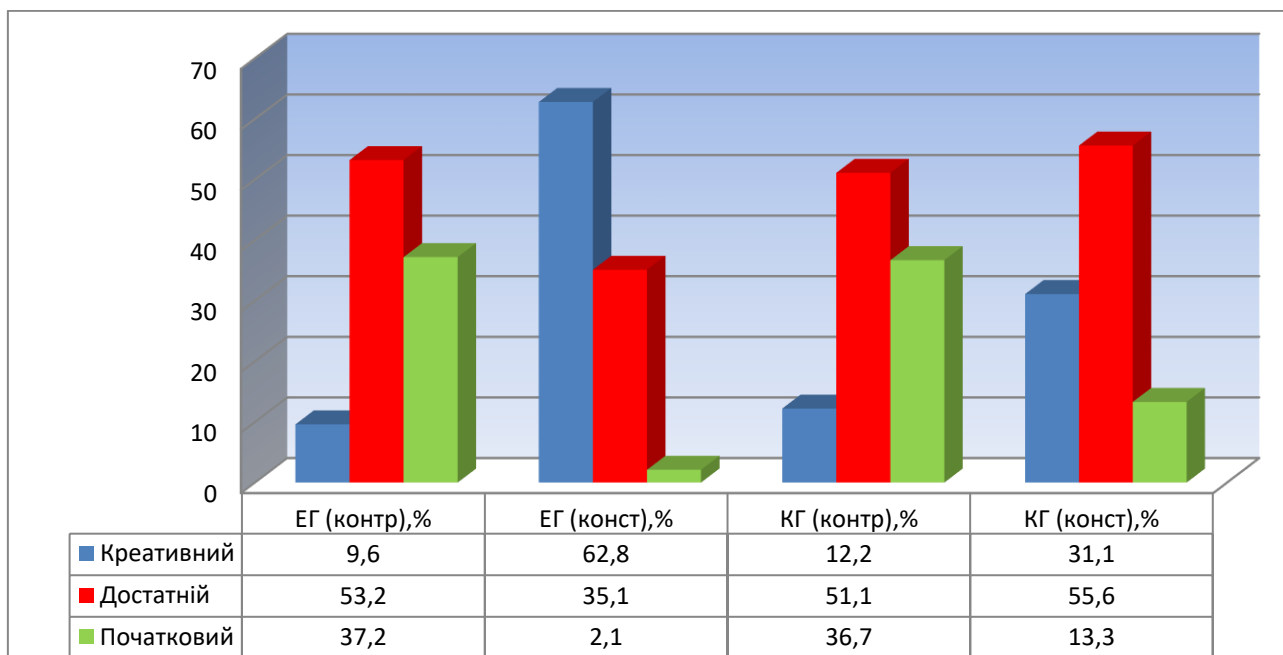
Порівняльна характеристика рівнів сформованості комунікативного компонента ПМК у МФ за мотиваційно-комунікативним критерієм в ЕГ і КГ до та після формульовального експерименту відображена у табл. 4.12.

*Таблиця 4.12.*

Рівні сформованості комунікативного компонента ПМК у МФ  
за мотиваційно-комунікативним критерієм  
(констатувальний і контрольний етапи)

Рівні сформованості	Констатувальний етап		Контрольний етап					
	ЕГ,%	КГ,%	ЕГ,%	ЕГ, здобувачів освіти	Зміни,%	КГ,%	ЕГ, здобувачів освіти	Зміни,%
Креативний	9,6	12,2	62,8	59	+53,2	31,1	28	+18,9
Достатній	53,2	51,1	35,1	33	-18,1	55,6	50	+4,5
Початковий	37,2	36,7	2,1	2	-35,1	13,3	12	-23,4
Всього	100	100	100	94		100	90	

Результати змін у рівнях сформованості комунікативного компонента ПМК у МФ за мотиваційно-комунікативним критерієм ЕГ і КГ на контрольному етапі дослідження показано на рис. 4.10.



*Рис. 4.9. Діаграма за результатами діагностики рівня сформованості комунікативного компонента ПМК у МФ за мотиваційно-комунікативним критерієм на констатувальному і контрольному етапах експерименту, (%).*

Одержані результати після проведення контрольного експерименту свідчать, що відбулося помітне збільшення числа здобувачів освіти з високим рівнем сформованості комунікативного компонента ПМК за мотиваційно-комунікативним критерієм: так, в ЕГ кількість здобувачів освіти, що досягли креативного рівня, становить 62,8%, проте 9,6% на констатувальному етапі; достатній рівень зменшився з 53,2% до 35,1%, а початковий зменшився з 37,2% до 2,1%. У КГ зазначаємо незначні зміни у поліпшенні стану сформованості комунікативного компонента ПМК у МФ.

Обстеження рівня сформованості *саморегулятивного компонента* ПМК у МФ за *діяльнісно-рефлексивним критерієм* та показниками: *здатність до використання технологій ПМК виховання; здатність до професійної, особистої рефлексії; прагнення до самоосвіти, професійного мовленнєвого та ПМК саморозвитку*. Так, для визначення рівня сформованості показника «здатність до використання технологій ПМК виховання» були використані

методика «Загальна характеристика полікультурної особистості викладача іноземних мов», адаптована за А. Солодкою). Такий показник, як «здатність до професійної та особистої рефлексії» перевірявся за допомогою тесту-опитувальника для визначення рівня особистісної рефлексії (І. Стеценко); опитувальника «Мої рефлексивні здібності» та методики для визначення рівня розвитку професійної рефлексії. Для визначення соціальної активності, вмотивованості на постійну самоосвіту, культурний, професійний та особистий розвиток педагога дані перевірялися за допомогою методики діагностики здатності МФ до саморозвитку (модифіковано на основі опитувальника Т.І. Шамової) та методики для визначення рівня розвитку професійної рефлексії.

Спостереження під час виробничої практики за викладацькою діяльністю МФ та результати діагностики дозволили зазначити таке: здобувачі освіти ЕГ продемонстрували креативний і достатній рівень сформованості рефлексивних знань, що доводить, рефлексія є методологічною основою предметної освітньої діяльності, яка забезпечує самовизначення МФ, оскільки передбачає пізнавальну активність у процесі як навчання, так і подальшого професійного розвитку, пошук альтернативних способів вирішення навчальних завдань та проблем, ініціативність у побудові спільної діяльності, усвідомлену вмотивованість та обґрунтованість своїх дій. Значні зміни відбулися і в особистісних характеристиках здобувачів освіти: соціальна активність, вмотивованість на стійку самоосвіту, направленість на культурний, особистий і професійний розвиток. Результати контрольного експерименту підтвердили значущість для МФ тих переваг, які надає складання «мовного портфоліо»: фіксація оцінювання та самооцінювання результатів у оволодінні іноземними мовами і набуття якостей ПМКМО сприяє усвідомленню власних досягнень та розумінню шляхів самовдосконалення, що підвищує особисту відповідальність здобувачів за перебіг та результати освітнього процесу. Завдяки включенню до системи оцінювання досягнень міжкультурного

спілкування здобувачів освіти, зросло усвідомлення практичного значення іноземних мов, що, отже, підвищило рівень мотивації до оволодіння лінгвокультурологічними знаннями.

Порівняльна характеристика рівнів сформованості саморегулятивного компонента ПМК у МФ за діяльнісно-рефлексивним критерієм ЕГ і КГ до та після формувального експерименту відображена у табл. 4.13.

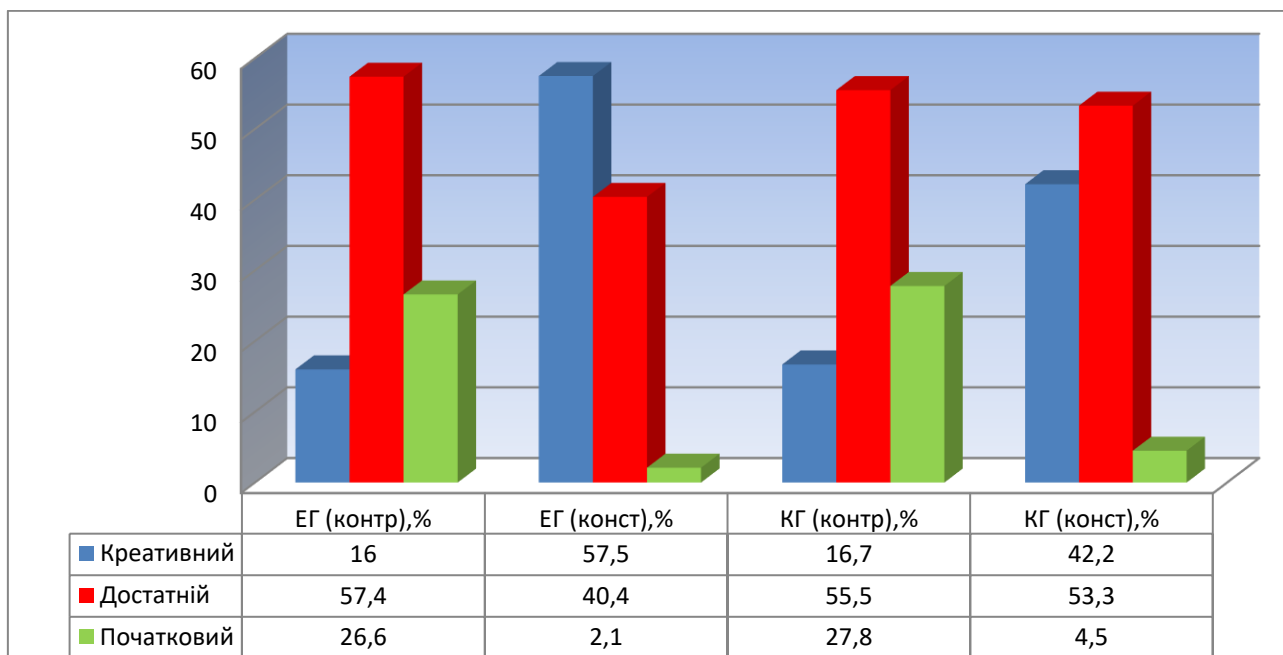
*Таблиця 4.13.*

Рівні сформованості саморегулятивного компонента ПМК у МФ за діяльнісно-рефлексивним критерієм (констатувальний і контрольний етапи)

Рівні сформованості	Констатувальний етап		Контрольний етап					
	ЕГ,%	КГ,%	ЕГ,%	ЕГ, здобувачів освіти	Зміни,%	КГ,%	КГ, здобувачів освіти	Зміни,%
Креативний	16	16,7	57,5	54	+41,5	42,2	38	+25,5
Достатній	57,4	55,5	40,4	38	-17	53,3	48	-2,2
Початковий	26,6	27,8	2,1	2	-24,5	4,5	4	-23,3
Всього	100	100	100	94		100	90	

Одержані результати після проведення контрольного експерименту свідчать, що відбулося помітне збільшення числа здобувачів освіти з креативним рівнем сформованості саморегулятивного компонента ПМК за діяльнісно-рефлексивним критерієм: так, в ЕГ кількість здобувачів освіти, що досягли високого рівня, збільшилось на 41,5%; достатнього – зменшилась на 17%, початковий рівень сформованості саморегулятивного компонента зменшився на 24,5%. У КГ зазначаємо лише незначні зміни у поліпшенні стану сформованості ПМК у МФ.

Результати змін у рівнях сформованості саморегулятивного компонента ПМК у МФ за діяльнісно-рефлексивним критерієм ЕГ і КГ на контрольному етапі дослідження показано на рис. 4.10.



*Рис. 4.10. Діаграма за результатами діагностики рівня сформованості саморегулятивного компонента ПМК у МФ за діяльнісно-рефлексивним критерієм на констатувальному і контрольному етапах експерименту, (%).*

Отже, можна відмітити, що *саморегулятивний компонент* у структурі ПМК особистості, який зумовлює рефлексивне ставлення МФ до набутих в процесі вивчення мови і культури знань (лінгвокультурологічних, професійних) і пов'язаний, перш за все, з особистісним і професійним саморозвитком особистості, був сформований на новому якісному рівні, що проявилось у креативному рівні здатності МФ до використання технологій ПМВ. Це, перш за все, набуття практичних умінь і навичок аналізу та застосування на практиці діючих освітніх стандартів та програм ПМК освіти і виховання; проектування цілей ПМВ та навчання, конкретизація педагогічних завдань для різних груп здобувачів освіти; розробка навчально-методичних матеріалів із використанням сучасних інформаційних ресурсів та технологій; застосування сучасних прийомів, організаційних форм та технологій ПМВ, навчання та оцінки якості їх результатів; провадження інформаційно-пошукової діяльності, спрямованої на вдосконалення професійних умінь у галузі методики викладання іноземних мов; здатність до професійної та



особистої рефлексії, бажання до самоосвіти, прагнення до розвитку професійного мовлення та культурного самовдосконалення.

У цілому можна констатувати, що сформований саморегулятивний компонент у структурі ПМК у МФ на високому рівні проявився у таких якостях як ПМК світоглядна позиція МФ. У здобувачів освіти ЕГ простежується чітке уявлення про вимоги до обраної професії викладача іноземних мов та прагнення до постійного професійного зростання, в тому числі і наукових пошуків щодо вдосконалення процесу ПМК освіти і виховання, зокрема вивчення, критичний аналіз та проведення самостійних досліджень у галузі лінгвістики, лінгводидактики, теорії перекладу та міжкультурної комунікації із застосуванням сучасних методик наукових досліджень; виявлення та критичний аналіз конкретних проблем міжкультурної комунікації, що впливають на ефективність навчання іноземних мов, міжкультурних та міжмовних контактів; дослідження мов світу на базі інформаційно-комунікаційних технологій; проведення інформаційно-пошукової роботи з метою підвищення свого професійного та ПМК рівня.

Для визначення у МФ рівня сформованості *культуротворчого* компонента ПМК за мовно-естетичним *критерієм*, з відповідними *показниками* були використані такі повторні діагностичні методики. Показник *«сформованість естетичних почуттів і визначення зацікавленості до знайомства з вітчизняною та світовою культурами»* перевірявся за допомогою методики *«Орієнтація на культурно-духовні цінності»* та анкет на оцінку рівня інтересу до художньої творчості і *«Мій улюблений вид мистецтва»*. Повторна діагностика показала якісні зміни у відповідях здобувачів освіти. Це досягнення якісно проявляє створення нового рівня естетичного смаку (включаючи естетичну оцінку, естетичне почуття та естетичний ідеал), появу глибшої, стійкішої та усвідомленішої мотивації до естетичного розвитку, більш розвинену уяву, розвиненість творчого підходу і

нестандартність мислення. Власні спостереження МФ відзначили велику емоційність на позааудиторних заходах, зрілість та незалежність у судженнях та висновках у процесі художньо-естетичного оцінювання творів мистецтва іншої культури. Отже, можна заявити про відповідність поставленим цілям та завданням технології та дослідження загалом, що свідчить про загальну ефективність розробленої технології виховання ПМК у МФ, у якій культуротворча естетична складова займає важливе місце.

Для перевірки показника *«уміння аналізувати художньо-естетичні цінності, оцінювати літературні іншомовні тексти»* були використані анкети для оцінювання рівня інтересу до художньої творчості та тест-анкета *«Емоційна спрямованість особистості»* (за Б. Додоновим), а також виконання МФ *ціннісно-аналітичних* завдань. Це забезпечило на рівні *знань*: знання прийомів та методів організації міжпредметних зв'язків у процесі навчання іноземних мов, вимоги до рівня володіння навичками та вміннями досліджуваного іноземної мови; специфіки художнього тексту як предмета лінгвістичного, стилістичного та філологічного аналізу; сучасних методів філологічного, лінгвістичного та стилістичного аналізу художнього тексту; *на рівні умінь*: використовувати у процесі навчання можливості освітньої середовища та метапредметних зв'язків задля досягнення якості навчально-виховного процесу; виділяти та аналізувати текстові одиниці, які забезпечують зв'язність та цілісність тексту; інтерпретувати художні тексти з використанням сучасних методів філологічного, лінгвістичного та стилістичного аналізу; *на рівні умінь*: використання технологій міжпредметних зв'язків та сучасної організації навчального процесу для досягнення максимальних результатів навчання та виховання; у розборі англійської літературознавчої термінології, що описує сучасні літературні процеси; для самостійного аналізу літературно-художнього твору, стилістичного аналізу текстів різних жанрів; роботи з текстами різної жанрової власності; різними стратегіями читання.

Для визначення рівня культурного кругозору, художньо-естетичного смаку, творчої ініціативи студентам були запропоновані завдання креативного характеру: складання віршів на задану риму і переклади поетичних творів англомовних авторів. Результати, які показали студенти ЕГ, були ґрунтовнішими, якіснішими та більш творчими.

Загалом можна зазначити, що упровадження в освітній процес розробленої технології виховання ПМК сприяло сформованості усіх її компонентів, зокрема культуротворчого, пов'язаного з процесом естетичного виховання засобами англійської мови. Його результативність, на нашу думку, забезпечили такі чинники: у змісті навчання іноземним мовам був цілеспрямовано відібраний естетично орієнтований навчальний матеріал; методи і прийоми навчання спрямовані на активізацію естетичного ставлення здобувачів освіти як до освітнього процесу, так і життя в цілому, на гармонійний розвиток особистості студента, заснований на засадах педагогіки мистецтва, зокрема метод спонукання до «відчуття» щодо творів мистецтва та естетичного співпереживання при їх сприйнятті та ін.

Викладачі намагалися забезпечити відповідність дидактичних умов (взаємодія раціонального та емоційного у навчальному процесі; організація на заняттях суб'єкт-суб'єктної взаємодії (спілкування) між викладачем та студентом; цілеспрямоване заохочення викладачем проявів творчої ініціативи та самостійної творчої діяльності здобувачів освіти; систематичний розвиток мотивації МФ до підвищення рівня естетичного розвитку; психологічно комфортна, дружня атмосфера на заняттях іноземною мовою; педагогічна підтримка естетичного розвитку МФ у різних його проявах та активізація творчої діяльності в ході застосування на заняттях іноземною мовою системи спеціально розроблених завдань, що стимулюють розвиток естетичного смаку, культурного кругозору та естетичного почуття, а також навичок компетентного здійснення міжкультурного діалогу; використання естетичного потенціалу освоєння інтонаційно-образного своєрідності мови,

особливостей розкриття культури в лексичному ладі, розвиток естетичного ставлення до об'єктів культури країни мови, що вивчається, використання на заняттях методів формування навичок акторської майстерності – перевтілення тощо.

Такий показник як *«культурно-духовний розвиток особистості»* був досліджений за допомогою опитувальника процесу духовної самореалізації учнівської молоді (за Е. Помиткіним). Аналіз відповідей МФ показав якісні зміни, що відбулись в їхній духовній сфері як сформовані морально-ціннісні орієнтації здобувачів освіти, що є системою інтегративних якостей, які визначають спрямованість особистості на творення власного ціннісно-смыслового образу та способу освоєння базових ціннісних орієнтацій у професійній, громадській та соціокультурній сферах життєдіяльності. Це свідчить про розуміння здобувачами освіти особливостей розвитку ПМК у контексті загальнолюдських та регіональних тенденцій, в основу якої закладено ідеї духовного саморозвитку, самовдосконалення та свідомої роботи молодих людей над створенням власного образу гармонійної особистості.

У цілому, підводячи підсумки, можна зазначити високий загально-культурний особистий і професійний розвиток МФ ЕГ, що проявилось у таких уміннях, навичках та якостях ПМКМО: здатністю орієнтуватися в системі загальнолюдських (інтерсоціальних) цінностей, враховувати ціннісно-смыслові установки різних соціальних, національних, релігійних, професійних спільнот і груп; здатністю використовувати принципи культурного релятивізму та етичні стандарти, що виключають етноцентризм і включають повагу до своєрідності іншомовної культури і ціннісних орієнтацій іншомовного соціуму; вміння ефективно спілкуватися у різних соціокультурних середовищах, забезпечуючи відповідність соціальних і професійних контактів; готовністю до роботи в колективі, соціальної взаємодії на основі прийнятих моральних та правових норм, до прояву поваги до людей, готовністю відповідати за підтримання довірчих партнерських відносин, що

будуються на довірі та поваги; здатністю до усвідомлення значення гуманістичних цінностей для збереження та розвитку сучасної цивілізації; готовністю прийняти моральні зобов'язання щодо навколишнього середовища, екосистеми суспільства та культурної спадщини; володінням спадщиною вітчизняної наукової думки, спрямованої на вирішення загально-гуманітарних та загальнолюдських завдань; готовністю до вдосконалення та розвитку суспільства на принципи гуманізму, свободи та демократії; готовністю до постійного саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації та майстерності; здатністю до розуміння соціальної значимості своєї майбутньої професії, ПМК освіти і виховання, володіння високою мотивацією до виконання професійної діяльності.

Результати аналізу рівня сформованості культуротворчого компонента ПМК у МФ за мовно-естетичним критерієм наведено у табл. 4.14.

Таблиця 4.14

Рівні сформованості культуротворчого компонента ПМК у МФ за мовно-естетичним критерієм (констатувальний і контрольний етапи)

Рівні сформованості	Констатувальний етап		Контрольний етап					
	ЕГ,%	КГ,%	ЕГ,%	ЕГ, здобувачів освіти	Зміни,%	КГ,%	КГ, здобувачів освіти	Зміни,%
Креативний	19,2	16,7	51,1	48	+31,9	33,3	30	+16,6
Достатній	48,9	54,4	44,7	42	-4,2	57,8	52	+3,4
Початковий	31,9	28,9	4,2	4	-27,7	8,9	8	-20
Всього	100	100	100	94		100	90	

Аналіз даних після проведення контрольного експерименту показують в ЕГ значне збільшення числа здобувачів освіти з креативним та достатнім рівнем сформованості культуротворчого компонента ПМК за мовно-естетичним критерієм: так, в ЕГ кількість здобувачів освіти, що досягли креативного рівня, зросла до 31,9%, а у КГ – зросла на 16,6; достатній рівень зменшився на 4,2 % в ЕГ, а у КГ – збільшився на 3,4%. Початковий рівень

зменшився на 27,7 в ЕГ і, відповідно, на 20% у КГ. У КГ зазначаємо незначні зміни у поліпшенні стану сформованості культуротворчого компонента ПМК у МФ, що відображено на рис. 4.11.

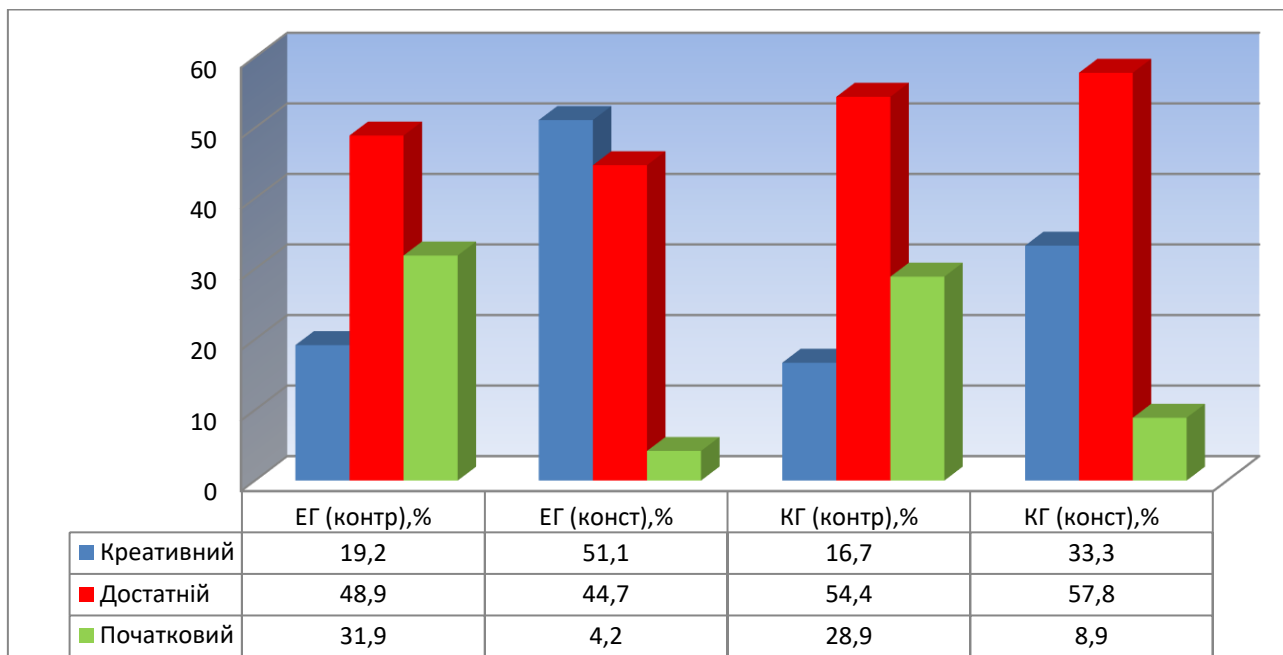


Рис. 4.11. Діаграма за результатами діагностики рівня сформованості культуротворчого компонента ПМК у МФ за мовно-естетичним критерієм на констатувальному і контрольному етапах експерименту, (%).

Таблиця 4.15

Узагальнені дані аналізу рівня сформованості ПМК у МФ  
(контрольний етап)

Рівні сформованості	Результати обстеження			
	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	%	Здобувачів освіти	%	Здобувачів освіти
Креативний	55,3	$(46+59+55+54+48)/5 \approx 52$	33,3	$(25+28+28+38+30)/5 \approx 30$
Достатній	41,5	$(42+33+38+38+42)/5 \approx 39$	56,7	$(55+50+48+48+52)/5 \approx 51$
Початковий	3,2	$(6+2+1+2+4)/5 = 3$	10	$(10+12+14+4+8)/5 \approx 9$
Всього	100	94	100	90

Узагальнені дані до і після проведення експерименту наведено в таблиці 4.16.

Таблиця 4.16

Узагальнені дані аналізу рівня сформованості ПМК у МФ на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Рівні сформованості	Експериментальна група (ЕГ)		Контрольна група (КГ)	
	Констатувальний етап	Контрольний етап	Констатувальний етап	Контрольний етап
Креативний	11,7 % (11 ЗО)	55,3 % (52 ЗО)	9 % (12 ЗО)	33,3 % (30 ЗО)
Достатній	56,4 % (53 ЗО)	41,5 % (39 ЗО)	55 % (50 ЗО)	56,7 % (51 ЗО)
Початковий	31,9% (30 ЗО)	3,2 % (3 ЗО)	36 % (28 ЗО)	10 % (9 ЗО)
Всього	100% (94 ЗО)	100% (90 ЗО)	100% (94 ЗО)	100% (90 ЗО)

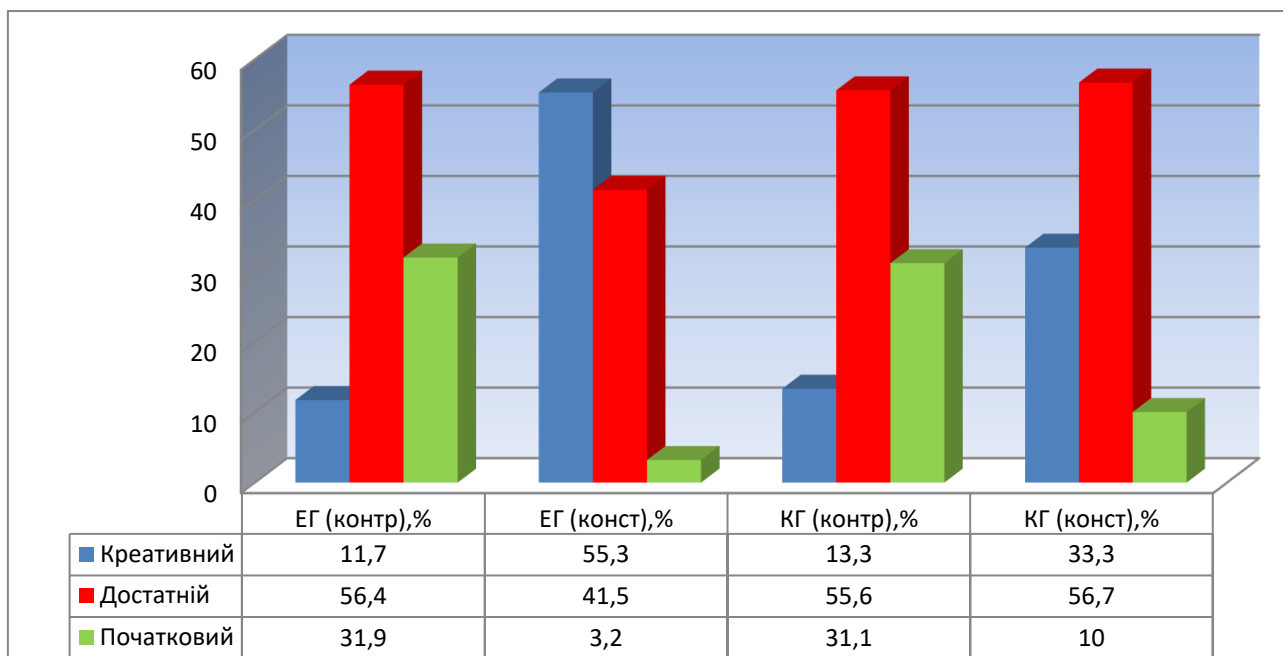


Рис. 4.12. Порівняльна діаграма рівнів сформованості ПМК у МФ (констатувальний і контрольний етапи експерименту, (%)).

Таблиця 4.17.

Обрахунки емпіричних частот  
за показниками контрольного експерименту

Рівень сформованості	Емпіричні частоти		Всього
	Експериментальна група (ЕГ) (94 особи)	Контрольна група (КГ) (90 осіб)	
Високий	52 (А)	30 (Б)	82
Середній	39 (В)	51 (Г)	90
Низький	3 (Д)	9 (Е)	12
Всього	94	90	184

Таблиця 4.18.

Обрахунки  $\chi^2$  - критерію за показниками контрольного експерименту

Комірки таблиці частот	Емпірична частота $f_j$	Теоретична частота $f_i$	$f_j - f_i$	$(f_j - f_i)^2$	$\frac{(f_j - f_i)^2}{f_i}$
1(А)	52	41,89	10,11	102,21	2,44
2(Б)	30	40,11	-10,11	102,21	2,55
3(В)	39	45,98	-6,98	48,72	1,06
4(Г)	51	44,02	6,98	48,72	1,11
5(Д)	3	6,13	-3,13	9,79	1,6
6(Е)	9	5,87	3,13	9,79	1,67
Суми	184	184	0		10,43

Після виконання арифметичних дій і розрахунків ми одержали фактичні значення критерію  $\chi^2_{емпір}$  для досліджених груп. Величина  $\chi^2_{емпір}$  критерію за показниками контрольного етапу експерименту становить 10,43. Для знаходження критичного значення критерію  $\chi^2_{крит}$  знайдемо кількість ступенів свободи за формулою  $n = (s - 1)(r - 1) = 3 - 1 = 2$ , де  $s$  – число граф первинної таблиці,  $r$  – число рядків у таблиці.



За таблицями критичних значень критерію  $\chi^2_{крит}$  для рівня значущості 0,05 знаходимо -  $\chi^2_{крит} = 5,9912$ .

Отже, справедливою є нерівність:  $\chi^2_{емпір} > \chi^2_{крит}$  ( $10,43 > 5,9912$ ) на рівні значущості 0,05. Отже, відповідно до принципу прийняття рішень, отримані результати демонструють достатні підстави для відхилення гіпотези  $H_0$ . Іншими словами, ми повинні гіпотезу  $H_1$  про те, що емпіричний розподіл в ЕГ та КГ наприкінці експерименту суттєво відрізняється з імовірністю 0,95 (тобто в 95 випадках зі 100), тому з імовірністю 0,95 можна стверджувати, що авторська технологія виховання ПМК у МФ є ефективною і може бути запропонована для впровадження в освітній процес ЗВО.

### **Висновки до четвертого розділу**

Відповідно до визначених критеріїв, показників і рівнів було проведено констатувальний етап експерименту, результати якого визначили вихідний рівень сформованості кожного з компонентів ПМК у МФ, обґрунтовано необхідність впровадження авторської технології ПМК у цілісний освітній процес ЗВО. У результаті констатувального експерименту зафіксовано, що в процесі традиційної системи ПМК більшість студентів показали достатній та початковий рівні ПМК вихованості. Аналіз отриманих даних табл. 4.7 показав, що більша частина ЗО має достатній рівень сформованості ПМК. Кількість таких респондентів у середньому складає 56,4 % в ЕГ, креативний рівень сформованості ПМК у МФ – 11,7% в ЕГ і 13,3% у КГ, а початковий рівень, відповідно, 31,9% в експериментальній і 31,1% у контрольній.

Відтак, виникає необхідність забезпечити систему освіти і виховання у студентів – МФ особистості як інтегровану й особистісно-розвивальну, яка забезпечить не тільки ефективне володіння іноземною мовою, а й здатність до саморозвитку та самореалізації у сучасному мультикультурному світі.

Проведений теоретичний і практичний аналіз сучасного стану ПМВ у ЗО філологічних факультетів, окреслені педагогічні умови, що сприяли результативності процесу, дозволили вийти на практичну реалізацію розробленої технології виховання ПМК у МФ як поетапний процес формування усіх компонентів ПМК особистості. На підставі *системного, культурного, аксіологічного, рефлексивного* підходів і підходу до вибору *освітнього середовища* поетапно реалізовано *технологію* виховання ПМК у МФ, представлену як технологію діалогової взаємодії, що реалізує методологічні положення, закономірності та принципи, що відображає сутнісні характеристики процесу виховання ПМК у МФ, забезпечує поєднання цілеспрямованої, лінгвокультурної практики з пізнавальною, дослідно-інформаційною, ціннісно-орієнтаційною, соціокультурною, культуротворчою та художньо-естетичною діяльністю, під час якої формуються гуманістичні ціннісні орієнтації студентів, розширюється їх соціальний досвід, розвиваються комунікативні здібності та духовно-моральні якості. Етапами реалізації технології виховання ПМК у МФ визначаємо: мотиваційно-цільовий етап, змістово-технологічний, рефлексивно-коригувальний.

Упровадження експериментальної програми ПМВ ЗО проводилася у таких напрямках: набуття методичної компетентності викладачів ЗВО, які взяли участь в експерименті з ПМВ особистості; реалізація технології виховання ПМК під час аудиторних занять, науково-дослідної, проєктної діяльності, виробничої практики та позааудиторних виховних заходів; самоосвіта, самовиховання та самореалізація ЗО щодо набуття рис ПМКМО МФ.

Розроблено науково-методичне забезпечення та спроектовано процес поетапної реалізації технології виховання ПМК у МФ у цілісному освітньому процесі ЗВО, що представлено діяльністю педагогічної студії *«Полі- й мультикультурне виховання здобувачів вищої освіти»* з постійно діючим *семінаром-тренінгом* для викладачів і кураторів академічних груп *«Виховання*

полікультурної особистості майбутніх філологів: методологія, теорія і практика» та діяльністю «Тренінгового центру міжкультурних комунікацій і толерантності» для здобувачів освіти філологічних спеціальностей; упровадженням в освітній процес інтегрованого спецкурсу «Полі- й мультикультурність для майбутніх філологів»; реалізацією програми індивідуального ПМК розвитку ЗО «Самопроєктування полі- й мультикультурної мовної особистості майбутнього філолога»; авторського тренінгу «Коучингові технології у самовихованні полі- й мультикультурної мовної особистості МФ».

Якісні зміни, що відбулися у знаннях, уміннях і навичках студентів можна охарактеризувати як сформовані якості ПМКМО, що свідчить про результативність упровадженням розробленої технології виховання ПМК в освітній процес ЗВО. Упровадження технології виховання ПМК у МФ забезпечило становлення ПМКМО, яка спиймає і розуміє ПМК як провідний світоглядний, культурологічний, мовний феномен людського буття на основі поваги до унікальності іншої культури та мови, а також ціннісних орієнтацій іншомовного соціуму. Студенти ЕГ демонструють якості ПМКМО, яка відчуває духовну єдність поколінь, культури та історії рідного народу на основі емоційно-ціннісного переживання особистої причетності до цінностей рідної культури й усвідомлення національно-культурної самоідентифікації; ПМКМО володіє навичками міжкультурної взаємодії на основі набутих лінгвокультурологічних та професійно-педагогічних знань, комунікативної техніки.

## ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено комплексне ґрунтовне дослідження проблеми виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у закладах вищої освіти. Одержані результати свідчать про позитивний вплив запропонованої авторської технології на результативність полі- й мультикультурної вихованості у студентів – майбутніх філологів, що дало підстави для таких висновків.

1. Визначено науково-методологічні засади процесу виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у закладах вищої освіти, що відповідають сучасним світовим тенденціям професійної підготовки й виховання майбутніх фахівців у контексті між- і кроскультурної взаємодії, й охоплюють рівні: методологічний (концепцію, наукові підходи, закономірності, принципи); теоретичний (зміст і структурні компоненти), технологічний (функції, методи, педагогічні умови, етапи); методичний (діагностичний інструментарій та моніторинг), що забезпечують результативність виховання майбутніх філологів як полі- й мультикультурну і полілінгвальну мовну особистість.

2. У контексті інноваційного розвитку з'ясовано генезис викликів полі- й мультикультурної освіти для майбутніх філологів у закладах вищої освіти й визначено наукові підходи, покладені в основу процесу виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів: системний, що дозволяє розглядати полі- й мультикультурність як сукупність структурних компонентів; культурологічний, що враховує освоєння культурних універсалій; аксіологічний, який визначає ціннісні основи виховання полі- й мультикультурності; рефлексивний, що передбачає пізнання інших культур через культурну рефлексію та критичну самооцінку; і підхід до вибору / формування освітнього середовища, що вимагає створення полі- й мультикультурного освітнього простору сучасного закладу вищої освіти як

культурно-виховного середовища з діалогічною й полілогічною взаємодією, де конструюється ідеал майбутнього філолога як моделі полі- й мультикультурної мовної особистості.

3. На основі теоретичного аналізу визначено систему вихідних понять в основі та структурі таких категорій: «полікультурність», «мультикультурність», «полі- й мультикультурна мовна особистість», «полі- й мультикультурність у філологів» як соціокультурні явища в контексті європейського виміру. «Полі- й мультикультурність у філологів» визначаємо як інтеграційне особистісне утворення, що є компонентом загальної та професійно-педагогічної культури та характеризується гармонійним сполученням сформованості таких складових, як: системи лінгвокультурологічних знань, полілінгвальної мовної свідомості, інтерсоціальних цінностей; толерантності по відношенню до представників іншої культури та емоційної саморегуляції; між- і кроскультурної комунікативної компетенції; професійно-комунікативних умінь виховання полі- й мультикультурності і полілінгвальності у здобувачів освіти, що реалізуються в професійній і культуротворчій діяльності філолога.

Визначено критерії і показники полі- й мультикультурної вихованості у філологів: світоглядно-пізнавальний (система лінгвокультурологічних знань; полілінгвальна свідомість, рівень володіння рідною та іноземними мовами); емоційно-ціннісний (система ціннісних орієнтацій; толерантність як прийняття цінностей іншої людини, іншої культури; налаштованість на діалог і кооперацію; емоційна саморегуляція в процесі між- і кроскультурної комунікації); мотиваційно-комунікативний (позитивна мотивація до полі- й мультикультурного розвитку; здатність до між- і кроскультурного спілкування; уміння обирати стиль мовної поведінки в полілінгвальному середовищі); діяльнісно-рефлексивний (здатність до використання технологій полі- й мультикультурного виховання; здатність до професійної та особистої рефлексії, прагнення до самоосвіти, прагнення до професійного мовленнєвого

та культурного саморозвитку); мовно-естетичний (сформованість естетичних почуттів й інтересу до вітчизняної та світової культури, художньо-естетична толерантність; уміння аналізувати художньо-естетичні цінності, дати художньо-естетичну оцінку літературним іншомовним текстам). Обґрунтовано рівні сформованості полі- й мультикультурності у майбутніх філологів (креативний, достатній, початковий / репродуктивний).

4. На підставі теоретичного аналізу були виокремлені основні положення концепції виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів у закладах вищої освіти, які ґрунтуються на принципах толерантності, культурної компетенції, (бі-)полілінгвальності та між- і кроскультурної комунікації й віддзеркалюють розвиток особистості, зорієнтованої на глобальні цінності та культурну різноманітність. У результаті відбувається формування самостійної, толерантної, вишуканої особистості з розвиненим демократичним світоглядом і готовності до співпраці в умовах глобального світу. Технології виховання підкреслюють принципи діалогу культур, мобільності та інтеграції, й майбутній філолог тепер володіє лінгвокультурологічними знаннями, між- і кроскультурною компетентністю, забезпечуючи успішну комунікацію в процесі вивчення іноземних мов і культур, а також здійснює полі- й мультикультурне виховання молоді.

5. На підставі системного, культурологічного, аксіологічного, рефлексивного підходів і підходу до вибору й формування освітнього середовища обґрунтовано, розроблено та поетапно реалізовано технологію виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів і визначено етапи її ефективного функціонування.

6. Модель виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів представлена як педагогічна система, складовими якої є функціонально пов'язані між собою етапи процесу становлення полі- й мультикультурної мовної особистості майбутнього філолога; охоплює всі структурні компоненти полі- й мультикультурності; містить чотири функціональні блоки:

цільовий; концептуально-методологічний, змістовно-процесуальний; критеріально-результативний.

7. Розроблено науково-методичне забезпечення й спроектовано процес реалізації технології виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів, що представлено діяльністю педагогічної студії «Полі- й мультикультурне виховання здобувачів вищої освіти» з постійно діючим семінаром-тренінгом для викладачів і кураторів академічних груп «Виховання полікультурної особистості майбутніх філологів: методологія, теорія і практика» і діяльністю «Тренінгового центру міжкультурних комунікацій і толерантності» для майбутніх філологів; упровадженням в освітній процес інтегрованого спецкурсу «Полі- й мультикультурність для майбутніх філологів»; реалізацією програми індивідуального полі- й мультикультурного розвитку здобувачів освіти «Самопроєктування полі- й мультикультурної мовної особистості філолога»; авторського тренінгу «Коуч-технології у самовихованні полі- й мультикультурної мовної особистості філолога».

Визначено комплекс педагогічних умов: а) дидактичні (інтеграція навчання іноземним мовам з полі- й мультикультурним компонентом; застосування технології інтерактивного навчання); б) виховні (формування полі- й мультикультурного середовища; взаємодія у позааудиторній роботі); в) акмеологічні (мотивація до полі- й мультикультурного саморозвитку, орієнтація на полілінгвальність; розвиток саморефлексії та саморегуляції засобами коуч-технологій).

8. При реалізації технології виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів здійснено експериментальну перевірку ефективності розробленої технології й валідність отриманих результатів у закладах вищої освіти. Відповідно до визначених критеріїв, показників і рівнів було проведено констатувальний етап експерименту, результати якого визначили вихідний рівень сформованості кожного з компонентів полі- й мультикультурності у майбутніх філологів й обґрунтовано необхідність впровадження технології

полі- й мультикультурного виховання у цілісний освітній процес закладів вищої освіти. У результаті констатувального експерименту зафіксовано, що в процесі традиційної системи полі- й мультикультурного розвитку більшість студентів показали достатній та початковий рівні полі- й мультикультурної вихованості. Аналіз отриманих даних показав, що більша частина майбутніх філологів мають достатній рівень сформованості полі- й мультикультурності. Кількість таких респондентів у середньому складає 56,4% в експериментальній групі, креативний рівень сформованості полі- й мультикультурності 11,7% і 13,3% в експериментальній і контрольній групах, а початковий рівень 31,9% і 31,1% за такими відповідними групами.

Упровадження експериментальної програми полі- й мультикультурного виховання у майбутніх філологів проводилося у таких напрямках: набуття методичної компетентності викладачів у закладах вищої освіти, які взяли участь в експерименті з полі- й мультикультурного виховання особистості; реалізація технології виховання полі- й мультикультурності під час аудиторних занять, науково-дослідної, проєктної діяльності, виробничої практики і позааудиторних виховних заходів; самоосвіта, самовиховання та самореалізація здобувачів освіти щодо набуття рис полі- й мультикультурної мовної особистості майбутнього філолога.

Якісні зміни, що відбулися у знаннях, уміннях і навичках студентів можна охарактеризувати як сформовані якості полі- й мультикультурної мовної особистості, що свідчить про результативність упровадженням розробленої технології виховання полі- й мультикультурності в освітній процес закладів вищої освіти. Упровадження технології виховання полі- й мультикультурності у майбутніх філологів забезпечило становлення полі- й мультикультурної мовної особистості, яка сприймає і розуміє полі- й мультикультурність як провідний світоглядний, культурологічний, мовний феномен людського буття на основі поваги до унікальності іншої культури та мови, а також ціннісних орієнтацій іншомовного соціуму. Студенти експериментальної групи



демонструють якості полі- й мультикультурної мовної особистості, яка відчуває духовну єдність поколінь, культури та історії рідного народу на основі емоційно-ціннісного переживання особистої причетності до цінностей рідної культури й усвідомлення національно-культурної самоідентифікації; полі- й мультикультурна мовна особистість володіє навичками між- і кроскультурної взаємодії на основі набутих лінгвокультурологічних та професійно-педагогічних знань, комунікативної техніки.

Виконане дослідження не вичерпує вирішення нагальних проблем полі- й мультикультурної освіти і виховання майбутніх філологів. Важливими залишаються проблеми, які потребують дослідження: криза виховання Людини в навчальних закладах різних типів і шляхи її подолання в умовах воєнного протистояння; формування у студентської молоді ідеалу Людини дієвого патріотизму через призму мультикультурності; розробка інноваційних методик виховання Людини Совісті, Честі і Гідності як майбутнього філолога в полі- й мультикультурному континуумі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Чайка, О. І. (2023). *Полі- та мультикультурність викладача іноземних мов: теорія і практика*: монографія. Національний університет біоресурсів і природокористування України. Харків. 540 с. (23,67 др. арк.)
2. Чайка, О. І. (2021). Формування полікультурності та полілінгвальності майбутніх викладачів іноземних і фахових мов. *Науковий журнал «Міжнародний філологічний часопис»*, 12(3), 133-139. <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2021.03.133>
3. Султанова, Л. Ю., Хомич, Л. О., & Шахрай, Т. О. (2014). *Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога*: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 212 с.
4. Агадуллін, Р. Р. (2004). Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія*, 3, 18-29.
5. Зеленов, Є. А. (2009). *Планетарне виховання студентської молоді в умовах глобалізаційних процесів*: монографія. Луганськ: Вид-во НЦППРК «НОУЛІЖ».
6. Моль, А. (1973). *Социодинамика культуры*. М.: ЛКИ. 406 с.
7. Греченко, В. А., Чорний, І. В., & Кушнерук, В. А. (2006). *Історія світової та українською культури*: підручник для вищих навчальних закладів освіти. К.: Літера ЛТД. 480 с.
8. Zubkov, M., Mykulchuk, R., & Mysak, R. (2017). Development of DSTU ISO 860 “Terminology work. Harmonization of concepts and terms” new edition. *Herald of Lviv Polytechnic National University “Problems of Ukrainian Terminology”*, (869), 50-53.
9. Ballinger, S., Lyster, R., Sterzuk, A., & Genesee, F. (2017). Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 30-57. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.02bal>

10. Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. К.: Абрис. 742 с.
11. Чичков, А. Г. (Ред.). (2014). *Словник-довідник з курсу «Філософія» для студентів 2, 3, 4 курсів усіх спеціальностей денної та заочної форм навчання*. Дніпропетровськ: ДВНЗ УДХТУ. 225 с.
12. Герчанівська, П. Е. (2006). *Культурологія: навч. посіб. для дистанційного навчання; за наук. ред. ВІ Панченко, 2-ге вид.* К.: Університет «Україна». 323 с.
13. Кравець, М. С., Семашко, О. М., Піча, В. М. та ін. (2003). *Культурологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації*. Львів: «Магнолія плюс». 235 с.
14. Музальов, О. О. (2012). *Культурологія: навчальний посібник для учнів, студентів і викладачів*. Львів: ЛНПЦ ПТО НАНП України. 185 с.
15. Корженівський, А. С., & Смолінський, В. І. (2001). *Культурологія: навч. посіб.* Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА. 132 с.
16. Ничкало, Н. Г. (2014). *Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія*. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. 125 с.
17. Бех, І. Д. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія*. Київ-Чернівці: «Букрек». 320 с.
18. Помиткін, Е. О. (2007). *Психологія духовного розвитку особистості: монографія*. К.: Наш час. 280 с.
19. Шевченко, Г. П. (2017). *Духовність особистості у вимірах культури, виховання та освіти: вибрані наукові статті*. К.: Вид-во «Педагогічна думка». 210 с.
20. Кремень, В. Г. (2011). *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі: бібліографія*. К.: Т-во «Знання» України. 520 с.
21. Ботвина, Н. В. (2002). *Міжнародні культурні традиції: мова та етика ділової комунікації: навчальний посібник*. К.: АртЕк. 204 с.

22. Мацько, Л. І. (2008). Мовна особистість науковця ХХІ століття. Філософія педагогічної майстерності. *Зб. наук. праць. Київ-Вінниця*. 222-231.
23. Радзієвська, Т. В. (1999). Процес текстотворення у білінгвістичній мовній ситуації (лінгвокультурологічний аспект). *Slavia orientalis*, 48(3), 449–462.
24. Покулита, І. К. (2011). *Соціологія культури: навчальний посібник для бакалаврів напряму підготовки 6.030101 «Соціологія»*. К.: Арістей. 136 с.
25. Ажнюк, Б. М. (2001). Мовні зміни на тлі деколонізації та глобалізації. *Мовознавство*, (3), 48 – 54.
26. Бахтин, М. М. (1972). *Проблеми поезики Достоевського*. М. 412 с.
27. Донченко, О., Романенко, Ю. (2001). *Архетипи соціального життя і політика: монографія*. К.: Либідь. 334 с.
28. Goodenough, W. H. (1966). Cultural anthropology and linguistics. *Language in culture and society. A reader in linguistics and anthropology*. New York: Bobbs-Merrill. 36-39.
29. Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind*. London.: McGraw hill. 279 p.
30. Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures* (Vol. 5019). Basic books. 470 p.
31. Леви-Строс, К. (1985). *Структурная антропология*. М.: Вост. лит. 536 с.
32. Берегова, О. М. (2009). *Культура та комунікація: дискурси культуротворення в Україні ХХІ ст.: монографія*. К.: Ін-т культурології АМУ. 184 с.
33. Бацевич, Ф. С. (2004). *Основи комунікативної лінгвістики: підручник*. К.: ВЦ “Академія”. 376 с
34. Єрмоленко, А. М. (1999). *Комунікативна практична філософія: підручник*. К.: Лібра. 488 с.

35. Хабермас, Ю. (1996). Комунікативна дія і дискурс—дві форми повсякденної комунікації. *Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. К.: Либідь*, 84-91.
36. Лобанова, А. С., Грабовець, І. В., Кучерявенко, Л. В. (2008). *Соціологія культури: Навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Кривий Ріг: Видавничий дім*. 131 с.
37. Овчарук, О. В. (2019). *Особистість у просторі культури: навчальний посібник. К.: НАКККіМ*. 136 с.
38. Кострюков, С. В. (2009). Культура як матриця виховання особи: *Актуальні філософські і культурологічні проблеми сучасності: альманах. К.: Видавничий центр КНЛУ*. 309 с.
39. Жадько, В. (2006). Творчість як чинник формування духовності. *Філософія освіти*, 3(5), 274 - 280.
40. Туриніна, О. Л. (2007). *Психологія творчості. К.: МАУП*. 159 с.
41. Богуцький, Ю. П., Корабльова, Н. С., & Чміль, Г. П. (2013). *Нова культурна реальність як соціодинамічний процес людинотворення через ролі: монографія. К.: Ін-т культурології НАМ України*.
42. Вітвицька, С. С. (2015). Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал*, (10), 63-67.
43. Зязюн, І. (2011). Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії*, (1), 9-24.
44. Герчанівська, П. Е. (2014). Індивід, суб'єкт, особистість, індивідуальність як базові концепти теоретичної культурології: нові підходи і стратегії. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*, (33), 78-86.
45. Бахтин, М. М. (1979). *Естетика словесного творчества. М.: Рипол Классик*.

46. Овчарук, О. В. (2011). Трансформація засобів сприймання культури "Іншого". *Культура і сучасність*, (2), 76-81.
47. Овчарук, О. В. (2014). Людина у просторі культури: парадигмальні засади осмислення. У: *Синергетична парадигма простору культури* (наук. ред. В. Д. Шульгіна). К.: НАКККіМ. 26–37.
48. Овчарук, О. В. (2016). *Ідеал людини у культурологічних парадигмах ХХ–ХХІ століть*: монографія. К.: НАКККіМ. 268 с.
49. Швед, М. (2014). Вплив освіти і культури на розвиток суспільства *PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Rocznik Polsko-Ukraiński, t. XVI*, 463–471.
50. Андрейко, І. В. (2009). Особливості впливу освіти та культури на формування особистості в контексті сучасних реалій глобалізації. *Філософія. Психологія. Педагогіка*, 3, 5–18.
51. Танчер, В. В. (2018). Полікультурність сучасних соціумів: тренди та виклики. *міжнародні відносини: теоретико-практичні аспекти*, (1), 212–222. <https://doi.org/10.31866/2616-745x.1.2018.142003>
52. Dagenais, D., Toohey, K., Bennett Fox, A., & Singh, A. (2017). Multilingual and multimodal composition at school: ScribJab in action. *Language and Education*, 31(3), 263-282. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261893>
53. Garcia, Y. E. (2020). Biculturalism. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Clinical, Applied, and Cross-Cultural Research*, 221-225.
54. Lotherington, H., & Paige, C. (Eds.). (2017). *Teaching young learners in a superdiverse world: Multimodal approaches and perspectives*. Taylor & Francis. 258 p. <https://doi.org/10.4324/9781315626079>
55. Stille, S., & Prasad, G. (2015). “Imaginations”: Reflections on plurilingual students’ creative multimodal works. *TESOL Quarterly*, 49(3), 608-621. <https://doi.org/10.1002/tesq.240>

56. Holmes, P., & Corbett, J. (Eds.). (2022). *Critical intercultural pedagogy for difficult times: Conflict, crisis, and creativity*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003150756>
57. Gezer, M. (2018). An analysis of correlations between prospective teachers' philosophy of education and their attitudes towards multicultural education. *Cogent Education*, 5(1). <http://dx.doi.org./10.1080/2331186X.2018.1475094>.
58. Adam, H., & Barratt-Pugh, C. (2020). The challenge of monoculturalism: what books are educators sharing with children and what messages do they send? *The Australian Educational Researcher*, 47(5), 815-836. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00375-7>.
59. Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81. <http://dx.doi.org./10.1007/s10643-020-01054-4>
60. Bennett, S. V., Gunn, A. A., Gayle-Evans, G., Barrera, E. S., & Leung, C. B. (2018). Culturally responsive literacy practices in an early childhood community. *Early Childhood Education Journal*, 46, 241-248. <http://dx.doi.org./10.1007/s10643-017-0839-9>
61. Iqbal, M. (2022). History of multiculturalism study of literature review scientific research methodology. *European Journal of Research Development and Sustainability*, 3(6), 41–47.
62. Huda, M., Mazlina, C. M., & Ahmad, K. M. (2021). Understanding of multicultural sustainability through mutual acceptance: Voices from intercultural teachers' previous early education. *Sustainability*, 13(10). <http://dx.doi.org./10.3390/su13105377>
63. Sykes, M. (2018). A Reason for Hope: Building Teachers' Cultural Capital. *YC Young Children*, 73(2), 30-31.

64. Donahue-Keegan, D., Villegas-Reimers, E., & Cressey, J. M. (2019). Integrating social-emotional learning and culturally responsive teaching in teacher education preparation programs. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 150-168.
65. Anderson, L. S. (2018). Building empathy, strengthening relationships: The Benefits of Multiage Classrooms for Young Children and Their Caregivers. *YC Young Children*, 73(3), 34-42.
66. Stille, S. V. V., Bethke, R., Bradley-Brown, J., Giberson, J., & Hall, G. (2016). Broadening educational practice to include translanguaging: An outcome of educator inquiry into multilingual students' learning needs. *Canadian Modern Language Review*, 72(4), 480-503.
67. Washington, M. (2021). *Cultural Oppression: Ethnocentric Monoculturalism and Microaggressions*. Denver: University of the Rockies.
68. Sun, W. & Kwon, J. (2020). Representation of monoculturalism in Chinese and Korean heritage language textbooks for immigrant children. *Language, Culture and Curriculum*, 33(4), 402-416.  
<https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1642346>
69. Arias Ortega, K., Quintriqueo Millán, S., & Valdebenito Z. V. (2017). Monoculturalism In Pedagogical Practices Along Basic Teacher Education In La Araucanía. Chile. *Educacao e Pesquisa*, 44(1). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
70. Sengupta, U. (2020). How Monoculturalism, Aculturalism, and Postculturalism in Algorithmic Development Excludes a Variety of Contributions From Diverse Cultures. *Hristova, S., Slack, JD, Hong, S. Algorithmic Culture, Lexington Books*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3621779>
71. Постанова Верховної Ради України «Про вчинення Російською Федерацією геноциду в Україні» № 2188-IX (2022, 14 квітня). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2188-IX#Text>
72. Self, M. (2022). A Brief History of Kievan Rus. *Good Faith Media*. <https://goodfaithmedia.org/a-brief-history-of-kievan-rus/>



73. McKenzie, J., Lopez, C. T., Dionicio, N., Ford, S., Thao, M., & Virani, S. (2023). Biculturalism as a double-edged sword: The perspectives of Mexican American emerging adults. *International Journal of Intercultural Relations*, 92, 101754. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101754>
74. Palmer, D. K., Cervantes-Soon, C., Dorner, L., & Heiman, D. (2019). Bilingualism, biliteracy, biculturalism, and critical consciousness for all: Proposing a fourth fundamental goal for two-way dual language education. *Theory into Practice*, 58(2), 121-133. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1569376>
75. Stogianni, M., Bender, M., Slegers, W., Benet-Martinez, V., & Nguyen, A. M. (2021). *Sample characteristics and country level indicators influencing the relationship between biculturalism and adjustment: An updated meta-analysis*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/8qymv>
76. Schwartz, S. J., Meca, A., Ward, C., Szabó, Á., Benet-Martínez, V., Lorenzo-Blanco, E. I., ... & Zamboanga, B. L. (2019). Biculturalism dynamics: A daily diary study of bicultural identity and psychosocial functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 26-37. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.12.007>
77. Laketa, A., Studenica, A., Chrysochoou, E., Blakey, E., & Vivas, A. B. (2021). Biculturalism, linguistic distance, and bilingual profile effects on the bilingual influence on cognition: A comprehensive multipopulation approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 150(11), 2273. <https://doi.org/10.1037/xge0000794>
78. Ryan, M. G. (2022). Using a Sociocultural Lens to Examine Context. *Educational Psychology and Transformational Classrooms: Research and Theory Meets Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.4324/9781003276098>
79. Thompson, K. (2017). Max Weber's Social Action Theory. Verstehen and the Protestant Ethic are two things Weber is well-known for. *Categories Social Action Theory (Interpretivism and Interactionism)*.

80. Glăveanu, V. P. (2020). A sociocultural theory of creativity: Bridging the social, the material, and the psychological. *Review of General psychology*, 24(4), 335-354. <https://doi.org/10.1177/1089268020961763>
81. Ameri, M. (2020). Criticism of the sociocultural theory. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, (3), 1530-1540. <http://dx.doi.org/10.33258/birci.v3i3.1082>
82. Charbonneau-Gowdy, P., & Cechova, I. (2020, October). Zoom-ing out: The impact of international online practicum opportunities on pre-service teachers' development. *In European Conference on e-Learning. Academic Conferences International Limited. XIII*, 95. <https://doi.org/10.34190/EEL.20.069>
83. Mykytenko, I. (2022). Ethnoculturalism as a basis for the formation of a personality's multicultural competency. *According to the decision of the Academic Council of Ivan Franko Zhytomyr State University, protocol No. 21 of 25.11. 22*, 137.
84. Leigh, J., & Murray, C. (2022). Ethno-Culturalism in World History: Race, Identity and 'the Global'. *In Globalizing International Theory. Routledge*. 139 -164.
85. Kholodova, U., Berezyuk, O., & Mykytenko, I. (2022). Ethnoculturalism as a basis for the formation of a personality's multicultural competency. *Ukrainian Polonistics*, 20.
86. Leigh, J., & Murray, C. (2022). Race, Identity and 'the Global'. *Globalizing International Theory: The Problem with Western IR Theory and How to Overcome It*.
87. Kil, H., Singh, A. D., Bains, A., Rodak, T., & Andrade, B. F. (2021). Parental attributions in ethnocultural minority, immigrant, and country of origin parents: a scoping review and call for research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(4), 707-724. <https://doi.org/10.1007/s10567-021-00361-5>

88. Fox, B., & Bourgeois, J. (2022). Cross-Culturalism and the Application of Leadership Education in Mainland China. *Journal of Leadership Education*, 21(1). <https://doi.org/10.12806/V21/I1/R9>
89. Khushboo, N., & Samy, K. (2020). A Study of Cross-Culturalism in Derek Walcott's "Ti-Jean and His Brothers". *Smart Moves Journal Ijellh*, 8(4), 166-181. <https://doi.org/10.24113/ijellh.v8i4.10533>.
90. Bassett, P. (2020). Leadership & Diversity: Synergistic Cross-culturalism. *Journal of Student Research*, 9(1). <https://doi.org/10.47611/jsr.v9i1.952>
91. Tareau, M. A., Bonnefond, A., Palisse, M., & Odonne, G. (2020). Phytotherapies in motion: French Guiana as a case study for cross-cultural ethnobotanical hybridization. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 16, 1-17. <https://doi.org/10.1186/s13002-020-00404-1>
92. Chaika, O., Polishchuk, O., Honcharuk, L., Hutyriak, O., & Kolodina, L. (2022). Poly- / Multicultural Education of Future Foreign Language Teachers in a Crosscultural Multilingual Environment. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 12/01-XXVI, 122–128. [https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120126/papers/A\\_21.pdf](https://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120126/papers/A_21.pdf)
93. Chaika, O., Chahrak, N., Zhumbei, M., Kopchak, L., & Litvinova, A. (2021). Pedagogical Framework for Poly- / Multicultural Education of Foreign Language Students Seeking a Degree in Teaching. *International Journal of Health Sciences*, 5(3), 605-616. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v5n3.2618>
94. Niu, J., & Liu, Y. (2022). Analysis of Cross-Cultural Communication in English Subjects and the Realization of Deep Learning Teaching. *Computational Intelligence and Neuroscience*. <https://doi.org/10.1155/2022/4620738>
95. Silius, V. (2020). Diversifying academic philosophy: The Post-Comparative turn and transculturalism. *Asian Studies*, 8(2), 257-280. <https://doi.org/10.4312/as.2020.8.2.257-280>

96. Casinader, N. (2019). *Transculturalism and teacher capacity: Professional readiness in the globalised age*. Routledge. 182 p. <https://doi.org/10.4324/9780429202025>
97. Mohamed, E., & Bastug, M. (2021). Syrian refugees in Canada and transculturalism: Relationship between media, integration and identity. *Journal of Refugee Studies*, 34(1), 219-240. <https://doi.org/10.1093/jrs/feaa009>
98. Baker, W. (2020). English as a lingua franca and transcultural communication: Rethinking competences and pedagogy for ELT. *Ontologies of English: Conceptualising the Language for Learning, Teaching, and Assessment*. Cambridge University Press, 253-272. <https://doi.org/10.1017/9781108685153.013>
99. Bartosch, R. (2019). *Literature, pedagogy, and climate change: Text models for a transcultural ecology*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-33300-3>
100. Schat, E., van der Knaap, E., & de Graaff, R. (2021). Key principles for an integrated intercultural literary pedagogy: An educational design research project on arts integration for intercultural competence. *Language Teaching Research*, 27(2), 332-358. <https://doi.org/10.1177/13621688211045012>
101. Lawless, B., & Chen, Y. W. (2020). Still a “sensitive” subject? Unpacking strengths and struggles of intercultural communication pedagogies. *Howard Journal of Communications*, 31(2), 171-186.
102. Chen, Y. W., & Lawless, B. (2019). Teaching critical moments within neoliberal universities: Exploring critical intercultural communication pedagogy. *Journal of Intercultural Communication Research*, 48(5), 553-573. <https://doi.org/10.1080/17475759.2019.1683056>
103. Vyshkivska, V., Shykyrynska, O., Malinka, O., & Lobachuk, I. (2020). Theoretical and Methodological Aspects of Using Dialogue for the Purpose of Organizing Productive Interaction of Subjects of the Educational

Process. *Intellectual Archive. Toronto: Shiny Word. Corp.(Canada)*, 9(4), 122-131.  
[https://DOI.org/10.32370/IA\\_2020\\_12\\_15](https://DOI.org/10.32370/IA_2020_12_15)

104. Kruhlenko, L. V. (2020). Multicultural education: world and domestic articulation of the problem. *Collection of Research Papers "Pedagogical sciences"*, 90, 7–11. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2020-90-1>

105. Kant, I. (1949). *The Philosophy of Immanuel Kant. New York: Modern Library.*

106. Матис, В. И. (1999). *Теория и практика развития национальной школы в поликультурном обществе* [Автореф. дис. ... д-ра мед. наук, Алтайский государственный педагогический университет]. Барнаул. 40 с.

107. *International Encyclopedia of Education.* (2010), 3<sup>rd</sup> Edition.  
<https://www.sciencedirect.com/referencework/9780080448947/international-encyclopedia-of-education>

108. *International Dictionary of Education* (1977). London: Kogan Page ; Nichols Pub. Co., 273 p.

109. *International Dictionary of Education* (1994). Vol. 7. Oxford: Oxford University Press. P. 3963.

110. Baker, G. C. (1977). Multicultural Imperatives for Curriculum Development in Teacher Education. *Journal of Research and Development in Education*, 70–83.

111. Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education.* Cleveland, England: Multilingual Matters. 176 p.

112. Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers.* Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.

113. Bochner, S. (1982). The social psychology of cross-cultural relations. *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction*, Oxford: Pergamon Press, 1, 5-44. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-025805-8.50008-1>
114. Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge. 366 p. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
115. Deardorff, D. K., & Deardorff, D. L. (2000). OSEE tool. *Presentation at North Carolina State University, Raleigh, NC*.
116. Furstenberg, G. (2010). A dynamic, web-based methodology for developing intercultural understanding. *In Proceedings of the 3rd international conference on intercultural collaboration*, 49-58.
117. Clary-Lemon, J. (2003). Critical Multiculturalism, Pedagogy, and Rhetorical Theory: A Negotiation of Recognition. *Resources in Education*. Bloomington, IN: ERIC/REC.
118. Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Longman, 10 Bank Street, White Plains, NY 10606. 450 p.
119. Hoopes, D. S. (1979). Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience. *Multicultural education: A cross cultural training approach*, 9, 38.
120. Zoccolillo, A. M. (2008). *An exploration of the attitudes toward multicultural competence among master psychology teachers* [Doctoral dissertation, Capella University].
121. Bevzo, G, Vyshkivska, V., Titarenko, I., & Remnova, A. (2021). Blended learning: features of application in the modern educational system. *Intellectual Archive*, 10(4), Toronto: Shiny Word Corp. (Canada), 124–133.
122. Bernardo, A. B., Salanga, M. G. C., Tjipto, S., Hutapea, B., Yeung, S. S., & Khan, A. (2016). Contrasting lay theories of polyculturalism and multiculturalism: Associations with essentialist beliefs of race in six Asian cultural

groups. *Cross-Cultural Research*, 50(3), 231-250.  
<https://doi.org/10.1177/1069397116641895>.

123. Болгаріна, В., & Лощенова, І. (2002). Культура і полікультурна освіта. *Шлях освіти*, 1, 2-6.

124. Chaika, O., Savytska, I., Sharmanova, N., Zakrenytska, L. (2021). Poly-and/or multiculturalism of future teachers in foreign language instruction: methodological facet. *WISDOM*, 4(20), 126-138 pp.  
<https://doi.org/10.24234/wisdom.v20i4.583>

125. Кузьменко, В.В. (2006). *Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навчальний посібник*. Херсон : РІПО. 92 с.

126. Gollnik, D.M. (1990). *Multicultural education in a pluralistic society*. Columbus, OH: Merrill. 327 p.

127. Giroux, H. (1994). Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy. *Harvard educational review*, 64(3), 278-309.

128. Деленко, В. Б. (2016). Дефініція «толерантності» як наукова проблема. *Вісник Львівського університету, Серія «Педагогічна»*, (31), 28–35.

129. Солодка, А. (2005). Полікультурне виховання та освіта—крок до інтеграції освіти України в єдиний загальнокультурний простір. *Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник праць: МДУ*, 212-217.

130. OECD, (2018). *The Future of Education and Skills*. OECD Education 2030, Paris.

[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

131. Jin, L., & Schneider, J. (2019). Faculty views on international students: A survey study. *Journal of International Students*, 9(1), 84-99.

132. Roga, R., Lapiņa, I., & Mürsepp, P. (2015). Internationalization of higher education: Analysis of factors influencing foreign students' choice of higher

education institution. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 213, 925-930.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.506>

133. OECD, (2018). *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris.

[https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education\\_at\\_a\\_glance\\_2018.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education_at_a_glance_2018.pdf)

134. Mikuláš, J., & Jitka, S. (2019). Statistical analysis of study abroad experiences of international students in five major host countries of Europe. *Journal of International Students*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.262>

135. Imai, T., & Imai, A. (2019). Cross-ethnic self-disclosure buffering negative impacts of prejudice on international students' psychological and social well-being. *Journal of International Students*, 9(1), 66-83.

<https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.279>

136. Abraham, G. Y., & von Brömssen, K. (2018). Internationalisation in teacher education: student teachers' reflections on experiences from a field study in South Africa. *Education Inquiry*, 9(4), 347-362.

<https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1428035>

137. Zhao, Y. (2016). A narrative inquiry into foreign teachers' perplexes in mixed-cultural classes. *Cogent Education*, 3(1), 1248187.

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1244027>

138. Chaika, O., Lytvyniuk, O., Trofymenko, A., Zaluzhna, O., & Shepel, Y. (2021). Fundamentals of poly- / multicultural education for a modern foreign language instructor in the system of their professional and personal growth. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research, Special Issue*, 11(2), special XXIV, 150-155.

[http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/110224/papers/A\\_27.pdf](http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/110224/papers/A_27.pdf)

139. Theodoridis, D. (2015). Internationalization of higher education. Teaching challenges in an international, multicultural classroom. *Pedagogical Essays, The unit for Pedagogical Development and Interactive Learning (PIL)*.



*University of Gothenburg: Gothenburg, Sweden. Recuperado de <https://google.com/search?q=gl/gFotqM>*

140. Shannon-Baker, P. (2018). A multicultural education praxis: Integrating past and present, living theories, and practice. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 48-66. <https://doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1518>

141. Yildirim, S., & Tezci, E. (2016). Teachers' Attitudes, Beliefs and Self-Efficacy about Multicultural Education: A Scale Development. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 196-204. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041325>

142. Gizatullina, A., & Sibgatullina, A. (2018). Forming a foreign language teacher's professional competencies in a multilingual educational environment. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 282-295.

143. Gorski, P. C. (2016). Making better multicultural and social justice teacher educators: A qualitative analysis of the professional learning and support needs of multicultural teacher education faculty. *Multicultural Education Review*, 8(3), 139-159. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1164378>

144. Ludwikowska, K. (2017). A qualitative study of students' perception on multicultural competence of academic teachers in India. *Journal of Positive Management*, 8(2), 29-42. <https://doi.org/10.12775/JPM.2017.009>

145. Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2015). Redefining professional identity: the voice of a language teacher in a context of collaborative learning. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902440>

146. Almazova, N., Baranova, T., & Khalyapina, L. (2019). Development of students' polycultural and ethnocultural competences in the system of language education as a demand of globalizing world. In *The International Conference Going Global through Social Sciences and Humanities Cham: Springer International Publishing*, 907, 145-156. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-11473-2\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-030-11473-2_17)

147. Akhmetshin, E. M., Mueller, J. E., Yumashev, A. V., Kozachek, A. V., Prikhodko, A. N., & Safonova, E. E. (2019). Acquisition of entrepreneurial skills and competences: Curriculum development and evaluation for higher education. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(1), 1-12.
148. Ahtarieva, R., Ibragimova, E., Sattarova, G., & Turzhanova, G. (2018). Integration as a Form of Acculturation of Foreign Student–Future Teacher in the Polyethnic Educational Environment of the University. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 317-331.
149. Akanwa, E. E. (2015). International students in western developed countries: History, challenges, and prospects. *Journal of International Students*, 5(3), 271-284. <https://doi.org/10.32674/jis.v5i3.421>
150. Rose-Redwood, C., & Rose-Redwood, R. (2018). Fostering successful integration and engagement between domestic and international students on college and university campuses. *Journal of International Students*, 8(3), 1267-1273. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i3.84>
151. Sakhieva, R. G., Ibatullin, R. R., Biktemirova, M. K., Valeyeva, G. K., Pchelina, O. V., Valeyeva, N. S., ... & Khairullina, E. R. (2015). The essential, objective and functional characteristics of the students' academic mobility in higher education. *Review of European Studies*, 7(3), 335. <https://doi.org/10.5539/res.v7n3p335>
152. Waters, J. L. (2018). International education is political! Exploring the politics of international student mobilities. *Journal of International Students*, 8(3), 1459-1478. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i3.66>
153. Yao, C. W., & George Mwangi, C. A. (2017). Role of student affairs in international student transition and success. *Journal of International Students*, 7(4), 1–3. <https://doi.org/10.32674/jis.v7i4.180>
154. Börjesson, M. (2017). The global space of international students in 2010. *Journal of Ethnic and Migration studies*, 43(8), 1256-1275. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1300228>

155. Güvendir, M. A. (2018). The relation of an international student center's orientation training sessions with international students' achievement and integration to university. *Journal of International Students*, 8(2), 843-860. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i2.117>
156. Lee, A., Poch, R., Smith, A., Delehanty Kelly, M., & Leopold, H. (2018). Intercultural pedagogy: A faculty learning cohort. *Education sciences*, 8(4), 177. <https://doi.org/10.3390/educsci8040177>
157. Amos, Y. T., & Rehorst, N. (2018). Making interactions between domestic and international students meaningful. *Journal of International Students*, 8(3), 1346-1354. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i3.58>
158. Ranson, H. (2018). Mission impossible: International students as key players in cross-cultural team activities. *Journal of International Students*, 8(3), 1355-1362. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i3.59>
159. Marangell, S., Arkoudis, S., & Baik, C. (2018). Developing a host culture for international students: What does it take. *Journal of International Students*, 8(3), 1440-1458. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i3.65>
160. Li, J., Wang, Y., & Xiao, F. (2019). East Asian international students and psychological well-being: A systematic review. *Journal of International Students*, 4(4), 301-313. <https://doi.org/10.32674/jis.v4i4.450>
161. Jamaludin, N. L., Sam, D. L., & Sandal, G. M. (2018). Destination Motivation, Cultural Orientation, and Adaptation: International Students' Destination-Loyalty Intention. *Journal of International Students*, 8(1), 38-65. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i1.151>
162. Shalka, T. R., Corcoran, C. S., & Magee, B. T. (2019). Mentors that matter: International student leadership development and mentor roles. *Journal of International Students*, 9(1), 97-110. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.261>
163. Thomson, C., & Esses, V. M. (2016). Helping the transition: Mentorship to support international students in Canada. *Journal of International Students*, 6(4), 873-886. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i4.323>

164. Martirosyan, N. M., Bustamante, R. M., & Saxon, D. P. (2019). Academic and social support services for international students: Current practices. *Journal of International Students*, 9(1), 172-191. <https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.275>
165. Aldawsari, N. F., Adams, K. S., Grimes, L. E., & Kohn, S. (2018). The effects of cross-cultural competence and social support on international students' psychological adjustment: Autonomy and environmental mastery. *Journal of International Students*, 8(2), 901-924. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i2.120>
166. Starr-Glass, D. (2017). Troubling metaphors and international student adjustment: Reflections from a transnational place. *Journal of International Students*, 7(4), 1126-1134. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1035979>
167. Chavoshi, S., Wintre, M. G., Dentakos, S., & Wright, L. (2017). A developmental sequence model to university adjustment of international undergraduate students. *Journal of International Students*, 7(3), 703-727. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.570029>
168. Cowley, P., & Hyams-Ssekasi, D. (2018). Motivation, induction, and challenge: Examining the initial phase of international students' educational sojourn. *Journal of International Students*, 8(1), 109-130. <http://dx.doi.org/10.32674/jis.v8i1.154>
169. Chue, K. L., & Nie, Y. (2012). International students' motivation and learning approach: A comparison with local students. *Journal of International Students*, 6(3), 678-699. <http://dx.doi.org/10.32674/jis.v6i3.349>
170. Nilsson, P. A., & Ripmeester, N. (2016). International student expectations: Career opportunities and employability. *Journal of International Students*, 6(2), 614-631. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i2.373>
171. Wu, H. P., Garza, E., & Guzman, N. (2015). International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International*. <http://dx.doi.org/10.1155/2015/202753>

172. Nieto, C., & Zoller Booth, M. (2010). Cultural competence: Its influence on the teaching and learning of international students. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 406-425.

<http://dx.doi.org/10.1177/1028315309337929>

173. Тадеєва, М. І. (2011). Формування полілінгвальної і полікультурної особистості як одна з основних умов реформування гуманітарної освіти для сталого розвитку суспільства. *Нова пед. думка*, (1), 81-84.

174. Махінов, В. М. (2012). *Становлення мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору*: монографія. Нац. пед. ун-т ім. МП Драгоманова. Вид-во НПУ імені МП Драгоманова. 428 с.

175. Шевченко, Г. П. (2015). Одухотворений образ Людини Культури ХХІ століття: процес його виховання у вищій школі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, (5), 213-225.

176. Шевченко, Г. П. (2017). *Мистецтво виховання Людини*: колективна монографія / та ін. К.: Педагогічна думка. 304 с.

177. Ананьян, Е. Л. (2008). Полікультурне виховання учнів у гімназіях України (друга половина ХІХ–початок ХХ століття). *Слов'янськ*.

178. Бойченко, В. В. (2006). *Полікультурне виховання молодших підлітків у навчально-виховному процесі школи* [Дис... канд. пед. наук: 13.00.07, Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини]. Умань. 202 с.

179. Вихрущ-Олексюк, О. А. (2016). Особистісні детермінанти іноземної студентської молоді як умова успішної інтеграції у полікультурне освітнє середовище. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*, 21(3) (41)).

<https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/349006.pdf>

180. Гулецька, Я. Г. (2008). *Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США* [Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук]. К.: ТОВ «Олександріна.

181. Долженко, В. О. (2006). *Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі* [Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання»]. Луганськ. 23 с.

182. Ivaniuk, I. V. (2016). *Rozvytok kompiuterno orientovanoho navchalnoho seredovyshcha v umovah polikulturnoi osvity uchniv v krainah Evropeyskoho Soyuzu* [The development of computer-based learning environment in terms of the multicultural education of students in the European Union. – Manuscript. Thesis for PHD]. Kyiv, Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAPS of Ukraine (in Ukrainian).

183. Івашко, О. (2012). *Досвід полікультурної освіти в Республіці Польща*: навчально-методичний посібник. Маріуполь: Рената. 72 с.

184. Кондратьєва, О. М. (2017). *Формування полікультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи (на засадах лінгвокраїнознавчого підходу)* [Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова]. К. 265 с.

185. Лощенова, І. Ф. (2004). *Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов* [Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07, Інститут проблем виховання АПН України]. К. 20 с.

186. Слоньовська, О. Б. (2011). *Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах Канади* [Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01, Житомирський держ. універ. ім Івана Франка]. К. 20 с.

187. Антоненко, Т. Л. (2019). *Психологічні засади становлення ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього фахівця* [Автореф. дис. ...

д-ра психол. наук: 19.00.07, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка]. К. 42 с.

188. Базулик, О., Юхименко, Н. (2010). *Філософія освіти: навчальний посібник*. К.: Кондор. 164 с.

189. Алфімов, В. М. (1997). *Педагогічні основи організації навчально-виховного процесу в ліцеї* [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки]. К.: Алфімов ВМ. 51 с.

190. Алексєєва, О. А. (2007). Гуманізація вищої освіти як фактор відродження духовності української молоді. *Вісник Київського Національного університету ім. Т. Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка*, 27-28, 67-69.

191. Кремень, В. (2011). Освіта і наука: інноваційний аспект. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, (1), 4-7.

192. Шевченко, Г. П. (2015). Виховання–процес людинотворчості, культуротворчості, духотворчості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць*, 3(66), 288-299.

193. Бех, І. Д. (2015). *Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 2*. Чернівці: Букрек. 640 с.

194. Бех, І. (2017). Грані духовного зростання особистості. *Початкова школа: Науково-методичний журнал*, 1, 1-6.

195. Бех, І. Д. (2016). Духовний пошук: сучасні наукові межі. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*, (1), 5-14.

196. Бех, І. Д. (2007). Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане. *Педагогіка і психологія*, (1), 5-27.

197. Бех, І. (2016). Духовний шлях зростаючої особистості: обґрунтування орієнтирів. *Рідна школа*, (11-12), 3-12.

198. Бех, І. (2008). Естетика духовності В.О. Сухомлинського. *Рідна школа*, (9), 3-4.

199. Зюзіна, Т. О. (2006). Компаративний аналіз проблеми визначення цілей і завдань гуманітарної культурологічної освіти. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*, 4. 224 с.
200. Ковальова, Г. П. (2011). Культурологічні засади національного виховання в контексті глобалізації. *Збірник наукових праць (Культура України). Харків*, (32). 292 с.
201. Mulhern, F. (2009). Culture and society, then and now. *New Left Review*, (55), 31-45.
202. Hall, S. (1980). Cultural Studies and the Centre: some problematics and problems\*. In *Culture, media, language* (pp. 2-35). Routledge.
203. Astin, A. W., & Astin, H. S. (1999). Meaning and spirituality in the lives of college faculty: A study of values, authenticity, and stress. *Higher Education Research Institute, University of California*. 48 p.
204. Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*, 16(3), 315-338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
205. Magolda, M. B. B. (2008). Three elements of self-authorship. *Journal of college student development*, 49(4), 269-284. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.0.0016>
206. Beech, D. J. (2012). Spirituality in higher education: A special interest group report. *Journal for the Study of Spirituality*, 2(2), 216-218. <https://doi.org/10.1179/jss.2.2.38777603883w7176>
207. Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service learning: Making meaning or experience. *Educational horizons*, 179 p.
208. Побірченко, Н. А. (2007). *Психологічний словник / за ред.. К.: Науковий світ*. 336 с.
209. Базалук, О. А. (2012). *Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях?* К.: Кондор. Т.1. 328 с.



210. Базалук, О. А. (2012). *Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях?* К.: Издат. Дом "Скиф". Т.2. 248 с.
211. Базалук, О. А. (2012). *Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях?* К.: МФКО. Т. 3. 340 с.
212. Harrison, A. K. (2013). Thick description. In *Theory in social and cultural anthropology: An encyclopedia*. SAGE Publication.
213. Johnson, M. C. (2013). Symbolic and Interpretive Anthropology. R. Jon McGee/Richard L. Warms (Hg.): *Theory in Social and Cultural Anthropology. An Encyclopedia. Los Angeles ua: Sage Reference*, 841-845.
214. Tucker, B. (2013). Cultural ecology. *Theory in social and cultural anthropology: An encyclopedia*. Thousand Oaks, CA: SAGE Reference, (1), 142-147.
215. Семенченко, Ф. Г. (2002). Особливості гуманітарної підготовки і професійної кваліфікації студентів в технічному університеті. *Наукові праці ЧДУ імені Петра Могили. Політологія*, (10), 106-108.
216. Горелов, А. А. (2005). *Культурологія у питаннях і відповідях: навчальний посібник*. М.: Ексмо. 288 с.
217. Бондар, Л. С. (2006). Педагогічна культура вчителя як основа його професійної компетентності у творчій спадщині В.О. Сухомлинського. *Педагогіка і психологія*, 3(52), 13-16.
218. Вишневський, О. (2006). *Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. пос.* Дрогобич: Коло. 566с.
219. Вітвицька, С. С. (2003). *Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури*. К.: Центр навчальної літератури. 316 с.
220. Бабич, М., & Вітвицька, С. С. (2014). Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*, 77-80.

221. Волкова, Н. П. (2007). *Педагогіка*: навчальний посібник. К.: Академвидав. 616 с.
222. Гриньова, В. М. (1998). Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). *Харків: Основа*. 462 с.
223. Зязюн, І. А. (2004). *Педагогічна майстерність*: підручник. К. 422 с.
224. Зайченко, І. В. (2008). *Педагогіка*: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. К.: «Освіта». 528 с.
225. Кузьмінський, А. І. (2005). *Педагогіка вищої школи*: навчальний посібник. К.: Знання. 486 с.
226. Лозова, В. І. (2011). *Хрестоматія з педагогіки вищої школи*: навчальний посібник. Харків: «Апостроф». 408 с.
227. Лутаєва, Т. В., Кайдалова, Л. Г. (2013). *Педагогічна культура*: навчальний посібник. Харків: НФаУ. 156 с.
228. Уваркіна, О. (2005). Сутність і зміст професійної культури спеціаліста. *Вища освіта України*, (4), 68-73.
229. Халабузар, О. А. (2014). Педагогічна культура як інтегративний концепт професійної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер: Педагогічні науки*, (1), 265-272.
230. Щербань, П. (2004). Сутність педагогічної культури: *Вища освіта України*, (3), 67-71.
231. Фіцула, М. М. (2005). *Вступ до педагогічної професії*: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Тернопіль: Навчальна книга. 168 с.
232. Ягупов, В. В. (2002). *Педагогіка*: навчальний посібник. К.: Либідь. 560 с.

233. Гриньова, В. М. (2006). Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України*, (4), 58-62.
234. Селевко, Г. К. (1998). *Современные образовательные технологии: учебное пособие*. М.: Народное образование. 256 с.
235. Іванова, Т. В. (1995). Професійна культура майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*, (2), 86–93.
236. Бенин, В. Л. (1994). *Педагогическая культура: ее содержание и специфика*. Уфа: изд-во БГПИ. 190 с.
237. Радул, В. В., Кравцов, В. О., & Михайліченко, М. В. (2007). *Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: Навчальний посібник*. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 251 с.
238. Андрущенко, В., & Табачек, І. (2005). Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*, (1), 58-69.
239. Завалевський, Ю. (2010). Шляхи і рівні підготовки вчителя до професійної діяльності на основі компетентнісного підходу. *Науковий часопис НДУ імені МП Драгоманова. Серія*, (17), 202 с.
240. Мазур, Н. (2007). Зміст професійної культури викладача вищої школи. *Рідна школа*, (4), 12-14.
241. Хомич, Л. О. (1998). *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів*. К.: Магістр-S. 201 с.
242. Зарецька, І. (2005). Комунікативна культура як компонент педагогічної культури. *Директор школи. Україна*, (3/5), 149-157.
243. Корніяка, О. М. (2008). Емпіричне вивчення культури спілкування як структурного компонента психологічної готовності студента до педагогічної діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*, (10), 59-64.
244. Корніяка, О. М. (2006). *Психологія комунікативної культури школяра: монографія*. К.: Міленіум. 336 с.

245. Кудінов, Ю. В. (2010). Культура педагогічного спілкування та її формування в процесі професійної підготовки студентів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*, (2), 125-129.

246. Окуневич, Т. Г. (2003). *Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності* [Автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02, Херсонський державний університет]. Херсон. 20 с.

247. Полторацька, В. В. (1997). *Формування комунікативної культури майбутнього вчителя в процесі його професійно-педагогічної підготовки* [Автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01, ХДПУ ім. Сковороди]. Харків. 23 с.

248. Рукас, Т. П. (1999). *Формування культури ділового мовлення в майбутніх інженерів* [Автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02, Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова]. К. 19 с.

249. Садова, В. В. (2000). *Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи* [Дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04, Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди]. Харків. 18 с.

250. Тимченко, І. І. (2001). *Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу* [Автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04, ]. Харків. 20 с.

251. Уваркіна, О. В. (2003). *Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін* [Дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04]. К. 22 с.

252. Улунова, Г. Є. (2012). Структура та рівні культури професійного спілкування як інваріанта професійної психологічної культури. *Світогляд-Філософія-Релігія*, (2).

253. Улунова, Г. Є. (2013). Функціонально-структурний аналіз культури професійного спілкування державних службовців. *Світогляд-Філософія-Релігія*, (4), 325-335.
254. Чмут, Т. К., & Чайка, Г. Л. (2006). *Етика ділового спілкування: навчальний посібник*. К.: Вікар. 223 с.
255. Чмут, Т. К. (1999). *Культура спілкування: навч. посібник для студентів та викладачів вузів*. Хмельницький: Хіруп. 358 с.
256. Ханецька, Т. І. (2008). *Формування культури мовленнєвого спілкування у професійній діяльності майбутніх психологів* [Автореф. дис. канд. психолог. наук: спец. 19.00.07]. К. 20 с.
257. Шевнюк, О. Л. (2003). *Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія*. К. 232 с.
258. Шестобуз, О. С. (2013). *Формування культури спілкування молодших школярів з однолітками у позакласній діяльності* [Автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.07, Уманський держ. пед. ун-т. ім. Павла Тичини]. Умань. 23 с.
259. Штифурак, В. Є. (1996). *Виховання культури спілкування старших підлітків* [Автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01]. Луганськ. 25 с.
260. Дусь, Н. А. (2007). Модель формування культури педагогічного спілкування в майбутніх учителів початкових класів. *Педагогічний дискурс*, (2), 77–82.
261. Потебня, О. (1985). *Естетика і поетика слова: збірник*. К.: Мистецтво. 302 с.
262. Павицька, К. М. (2011). Виховні аспекти у діяльності педагогічного університету. *Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. праць. Полтава. ПНПУ імені В. Г. Короленка*, 8(2), 203–208.
263. Паталаха, М. Є. (2010). Професійні знання, уміння та навички як компоненти професійної компетентності майбутнього викладача іноземної

мови. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. НТУ «ХПІ», Харків, 25(29), 118–125.*

264. Туркот, Т. І. (2011). *Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. К.: Кондор. 627 с.

265. Tylor, E.B. (1970). *Primitive Culture*. 4th edition. Gordon Press. (first published 1871). 207 p.

266. Boas, F. (1938). *Language. General anthropology*. New York: Heath. 124-145.

267. Кришко, А. Ю. (2013). Рецепція ідейної спадщини Вільгельма Гумбольдта вітчизняними науковцями у контексті проблем розвитку української мови і мовної освіти ХІХ–початку ХХ століття: історіографія питання. *Педагогічний дискурс*, (15), 378-383.

268. Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. *Papers. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University*, 47(1), 223 p.

269. Бураго, С. Б. (1992). Человек, язык, культура: становление смысла. *Язык и культура. Первая международная конференция*, 3-10.

270. Сухомлинський, В. О. (1997). *Рідне слово. Вибрані твори: в 5-ти т. (Т. 3)*. К.: Радянська школа.

271. Войтко, В. І. (Ред.). (1974). *Педагогічні ідеї К.Д. Ушинського*. К.: Вища школа. 338 с.

272. Гумбольдт, В. (1984). *Избранные труды по языкознанию*. М.: Прогресс. 400 с.

273. Гумбольдт, В. (1985). *Язык и философия культуры*. М.: Прогресс. 448 с.

274. Неживий, О. І. (2003). *Борис Грінченко: вартовий рідного слова. Педагогічна спадщина та проблеми сучасної освіти*. Луганськ. 2003. 123 с.

275. Мацько, Л. І. (2006). Аспекти мовної особистості у проекції педагогічного дискурсу. *Дивослово*, (7), 2-5.

276. Голубовська, І. О. (2004). *Етнічні особливості мовних картин світу*. К.: Логос, 282 с.
277. Маслова, В. А. (1997). *Введение в лингвокультурологию: учебное пособие*. М.: Наследие. 208 с.
278. Рильський, М. Т. (1973). *Як парость виноградної лози*. К.: Наукова думка. 264 с.
279. Chafe, W. L. (1987). Repeated verbalizations as evidence for the organization of knowledge. In *Preprints of the Plenary session Papers XIV International Congress of Linguists*. Berlin. 88-110.
280. Wierzbicka, A. (1992). *Semantics, culture, and cognition: Universal human concepts in culture-specific configurations*. Oxford University Press, USA. 487 p.
281. Огієнко, І. (Митрополит Іларіон) (1991). *Українська культура: коротка історія культурного життя українського народу: курс, читаний в Українському народнім університеті*. Київ: Абрис. 272 с.
282. Фролова, Н. (2014). Язык и духовная культура общества. *Молодой ученый*, 5(64), 232-235.
283. Гумбольдт, В. О. (1859). *О различии организмов человеческих языков и о влиянии этого развития на умственное развитие человеческого рода*. Спб.: Имп. Акад. Наук. 366 с.
284. Кришко, А. Ю. (2015). *Вплив ідей Вільгельма фон Гумбольдта (1767– 1835) на мовну освіту в Україні XIX – початку XX століття: монографія*. Умань: ФПО Жовтий О. О. 179 с.
285. Ткаченко, О. Б., Єрмоленко, С. С., Зимовець, Г. В., & Радзівська Т. В. (2007). *Мова і мовознавство в духовному житті суспільства: монографія*. К. 352 с.
286. Атрощенко, Т. О. (2004). Культура міжнаціонального спілкування в студентському середовищі. *Шлях освіти*, (2), 31-35.

287. Атрощенко, Т. О. (2005). *Розвиток культури міжнаціонального спілкування майбутнього вчителя початкових класів* [Автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04]. К. 24 с.
288. Кобзар, Н. В. (2011). Готовність майбутніх менеджерів туризму до міжкультурної комунікації та її компоненти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.*, 14(225), Ч. I, 48–53.
289. Колбіна, Т. (2009). Діалогічна концепція культури–теоретична основа формування міжкультурної комунікації. *Вісн. Харк. держ. акад. культури: зб. наук. пр.*, (24), 205-213.
290. Маркова, Н. Г. (2008). Культура межнаціонального общения базовый – индикатор межнациональных отношений. *Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена*, (81), 94-103.
291. Маркова, Н. Г. (2010). *Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве* [Автореф. дисс. док. пед. наук: спец. 13.00.01]. Казань. 42 с.
292. Матис, В. И. (2000). *Педагогика межнационального общения*. Барнаул. 510 с.
293. Назаренко, Г.А. (2007). *Виховання культури міжетнічних відносин старшокласників позаурочній діяльності* [Автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.07]. К. 26 с.
294. Степанов, Є. П. (2004). *Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних технічних закладів* [Автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.07]. Луганськ. 12 с.
295. Розенталь, Д. Э. (1976). *Словарь-справочник лингвистических терминов*. М.: Просвещение. 544 с.



296. Гудзик, И. Ф. (2007). К вопросу об изучении языковой личности учащихся младших классов. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология»*. Т. 20, 4(59). 171–175.
297. Карасик, В. И. (2002). *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена. 477 с.
298. Красных, В. В. (2001). *Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций*. М.: Гнозис. 270 с.
299. Salanga, M. G. C., & Bernardo, A. B. (2019). Cognitive empathy in intercultural interactions: The roles of lay theories of multiculturalism and polyculturalism. *Current Psychology*, (38), 165-176. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9599-3> .
300. Шейко, В. М. (2001). *Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець ХІХ – початок ХХІ ст.)*: монографія: в 2 т. Х.: Основа. Т. 1. 520 с.; Т. 2. 400 с.
301. Жигалкіна, Ю. М. (2017). Вторинна мовна особистість у контексті міжкультурної комунікації. *Наукові праці. Філологія. Мовознавство*, 36-39.
302. Vakum, Z., Palchykova, O., Kostiuk, S., & Lapina, V. (2019). Intercultural competence of personality while teaching foreign languages. *Revista Espasios*, 40, 23-24.
303. Іліє, О. А. (2019). The intercultural competence. Developing effective intercultural communication skills. In *International conference Knowledge-based organization*, 25(2), 264-268. <https://doi.org/10.2478/kbo-2019-0092> .
304. Бакум, З. П., Пальчикова, О. О., & Костюк, С. С. (2019). *Навчання іноземних мов: кроскультурний підхід*: монографія. Тернопіль: ФОП Осадца Ю. В. 288 с.
305. Yaksa, N. (2009). The interdisciplinary nature of the problems` study of professional training of future teachers for multicultural interaction of the educational process. *Pedagogy and psychology professional education*, 2, 21-29.

306. Bagdasaryan, G. Nadezhda (2019). Polycultural environment: challenges and risks to social stability. *IFAC-PapersOnLine*, 52(25), 355-358. <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2019.12.549> .

307. Gilmeeva, R. K., Levanova, E. A., Shirokikh, O. B., Rudakova, E. N., Zakharishcheva, M. A., & Osipova, N. V. (2018). Integration mechanisms of polycultural development of university student personality in global open society conditions. *Astra Salvensis*, (2), 392-407.

308. Зеленов, Є. А. (2016). Духовні основи планетарного виховання студентської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, (6), 63-69.

309. Babushkina, L. E., Bagramova, N. V., & Shukshina, T. I. (2020). The Multilingual Personality Formation of a Future Teacher through the Interactive Cognitive Strategies. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 147-152. <http://dx.doi.org/10.12973/ijem.6.1.147>

310. Bakum, Z. P., & Kostiuk, S. S. (2018). Methods of intercultural competences development during the Ukrainian language training as a foreign. *Journal Association 1901 "SEPIKE"*, (19), 8-12.

311. Олішевич, В. (2021). Історико-теоретичні аспекти полікультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, (16), 158-170. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.16.2021.246373>.

312. Шейко, В. (2009). Культура та глобалізація: компаративістський аналіз. *Культурологічна думка*, (1), 73-79.

313. Васелевський, М. (2002). Глобальна комунікація в сучасному інформаційному світі. *Вісник Нац. ун-ту "Львівська політехніка". Сер. Логістика: зб. наук. пр.* Львів, (446), 299–303.

314. Chaika, O., Vorotniak, L. (2021). Poly-/multiculturalism in higher education: methodological level of the research concept. *International Journal of*

*Social Science and Human Research*, 04(07), 1962-1969.  
<https://doi.org/10.47191/ijssshr/v4-i7-52>.

315. Chaika, O., Savytska, I., Sharmanova, N. (2021). Revisiting Term Studies in Modern Poly-Cultural and Poly-Lingual Contexts: Methodological Approach. *WISDOM*, 19(3), 17-29. <https://doi.org/10.24234/wisdom.v19i3.530>.

316. Потапчук, Т. (2012). Основні чинники професійної самоідентифікації та самовизначення студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, (6), 119–126.

317. Зеленов, Є. А. (2017). Формування лідерських якостей як завдання планетарного виховання студентської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, (5), 70-78.

318. Chaika, O. (2021). Systemic approach underlying methodology to educate and cultivate polyculturality with (of) future LSP teachers in foreign language instruction. *Молодь і ринок*, 5(191), 37-41.  
<https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239267>

319. Кушнір, В. А. (2001). *Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи* [Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04]. Кіровоград. 482 с.

320. Лисенко, Н. В. (2004). Системна характеристика професійної підготовки педагога у вищій школі України. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*, (X), 44-45.

321. Система, елемент, структура, функція. URL: <https://subject.com.ua/philosophy/philosophy/41.html>).

322. Ковальчук, В. А. (2013). Становлення системного підходу дослідження педагогічних об'єктів та явищ. *Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива і перспектива*. Інститут обдарованої дитини, 32-38.

323. Поняття елементів та структури системи. URL: <http://www.marcusvinicius.tk/chastina.htm>

324. Березюк, О. С. (2015). Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців в сучасному освітньому просторі. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 193-209.
325. Бастун, М. В. (2007). Діалогічні методи розвитку культурологічно орієнтованої комунікації. *Діалогічність як форма існування і розвитку особистості*, 178-194.
326. Бастун, М. В. (2012). Культурологічний підхід в освіті та його психолого-педагогічне забезпечення. *Горизонти освіти*, 3(36), 170-175.
327. Васянович, Г. П., Дегтярьова, Г., & Клос, Є. (1998). Дидактичні аспекти культурологічної підготовки спеціаліста у вищій школі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, (5), 214-222.
328. Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії*: наук.-метод. посіб. К.: МАУП. 312 с.
329. Лобова, О. (2010). *Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика*: монографія. Суми: ВВП" Мрія" ТОВ. 516 с.
330. Отич, О. (2010). Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Moztm/2010\\_5/21.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Moztm/2010_5/21.pdf).
331. Шевченко, Г. П. (2013). *Духовно-культурні цінності виховання Людини*: монографія. Луганськ: Вид-во «НОУЛІДЖ». 332 с.
332. Потапчук, Т. В. (2010). Культурна ідентичність особистості: постановка проблеми. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. наук. пр. Сер.: Педагогіка і психологія*. Ялта: РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» РВВ КГУ, 27(1), 180-187.
333. Potapchuk, T., Makaruk, O., Kravets, N., & Annenkova, N. (2020). Professional self-identification of future educators as a form of personal growth. *Journal of History Culture and Art Research*, 9(2), 72-89.

334. Бубер, М. (1993). *Я и Ты*: пер. с нем. Ю. С. Терентьева, Н. Фейнгольда. Послесл. П. С. Гуревича. М.: Высшая школа. 175 с.
335. Василенко, В. Р. (2012). Мовна картина як засіб міжкультурної комунікації. *Вісник психології і соціальної педагогіки. Збірник наук. праць. Педагогічний інститут Київського університету ім. Б. Грінченка*, (7).
336. Гнатенко, П. І. (1992). *Національний характер*: монографія. Дніпропетровськ: Поліграфіст. 420 с.
337. Живіцька, І. А. (2013). *Паремії на означення рис характеру людини в українській мові* [Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01, Дніпропетр. нац. ун-т ім. О. Гончара]. Дніпропетровськ. 20 с.
338. Жижченко, В. П. (2011). Мова і культура. *Матеріали науково-практичної конференції. Дніпропетровськ*, 9-27.
339. Кочерган, М. П. (2008). *Вступ до мовознавства*: підручник. К.: ВЦ «Академія». 368 с.
340. Тадеєва, М. І. (2011). *Сучасні тенденції розвитку шкільної іношомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз)* [Автореф. дис. д. пед. н.: 13.00.01]. Луганськ. 40 с.
341. Яремчук, А. (2020). Мовна картина світу — концептуальна картина світу — художня картина світу: параметричні ознаки й характер співвідношення. *Studia ukrainica posnaniensia*, 8(1), 69–76.
342. Бех, І. Д. (2012). *Особистість у просторі духовного розвитку*: навч. посіб. К.: Академвидав. 256 с.
343. Алексеєнко, А. П., Летік, І. В., Ростовська, В. (2013). Освіта і духовність: перспективи взаємодії. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інституту імені Г. С. Сковороди: науковотеоретичний збірник*, (31), 156–162.
344. Андрущенко, В. П. (2013). Інтеграція цінностей: педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика Хартія Університетів. *Вища освіта*

України. Київ, Національна академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти НАПН України, (1), 5–10.

345. Антоненко, Т. Л. (2015). Фундаментальні цінності становлення духовності людини. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, (3), 20-30.

346. Барліт, О. О. (2007). Аксіологічний підхід в управлінні сучасними знаннями про природу. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*, (45), 23-28.

347. Бех, І. Д. (2017). Компонентна модель сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 21(1), 6-20.

348. Бондаренко, Г. І. (2004). *Формування загальнолюдських моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення української літератури* [Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07, Східноукр. нац. ун-т ім. В.Даля]. Луганськ. 20 с.

349. Крижко, В. В. (2005). *Антологія аксіологічної парадигми освіти*. К.: Освіта України. 440 с.

350. Калюжна, Т.Г. *Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти: монографія*. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 128 с.

351. Кузнєцова, І. В. (2008). *Аксіологічні та праксеологічні засади становлення особистості як суб'єкта культурно-освітньої діяльності* [Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.10, АПН України. Ін-т вищ. освіти]. Київ. 20 с.

352. Александрова, О. Ф. (2009). Гуманістичні педагогічні цінності майбутніх учителів як основа професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості: зб. наук. праць*, 4(57), 19.

353. Романюк, Л. В. (2010). Становлення цінності творчості як механізму розвитку особистості. *Наука і освіта, спецвипуск*. 363 с.

354. Вербець, В. В. (2002). Морально-етичні цінності в системі виховання студентської молоді. Християнські цінності: Історія: Погляд у третє тисячоліття: *Наук. записки. Нац. ун-т «Острозька академія»*, (VI), 230–233.

355. Шевченко, Г. П. (2004). Духовність і цінності життя. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць. Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля*, (5), 3-14.

356. Пометун, О. (2010). *Людина у полікультурному суспільстві: навчально-методичний посібник для викладачів вищих навчальних закладів з курсу за вибором для студентів соціогуманітарних спеціальностей*. К.: «Інжиніринг». 248 с.

357. Франкл, В. Э. *Психотерапия на практике*. СПб.: Речь. 256 с.

358. Леонтьев, Д. А. (1996). Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. *Вопросы философии*, (4), 15-26.

359. Проценко, Е. Б. (2006). *Духовно-ціннісні орієнтації особистості в контексті філософсько-релігійних традицій* [Автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.11, Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка]. 18 с.

360. Омельченко, Ж. О. (1996). Формування загальнолюдських цінностей як мети виховання в працях видатних мислителів. *Педагогіка і психологія*, (3), 188–193.

361. Гріньова, О. М. (2018). Психологічні особливості розвитку ціннісних орієнтацій особистості юнацького віку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*, (6), 235–239.

362. Бех, І. Д. (2016). Концепція «Я-центрованого» духовно-розвивального виховання: парадигмальні ознаки. *Методист*, 7(5), 64-70.

363. Іващенко, А. І. (2016). Рефлексія як механізм саморозвитку особистості юнацького віку. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific journal)*, Warszawa, (6), 132-137.

364. Бліхар, В. С., Козловець, М. А., Горохова, Л. В., Федоренко, В. В., & Федоренко, В. О. (2020). *Філософія: словник термінів та персоналій*. К.: КВІЦ. 274 с.
365. Павелків, Р. В. (2019). Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць*, 8(37), 84-98.
366. Тур, Р. Й. (2004). Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*, (13), 22-24.
367. Дмитерко, Н. В. (2004). До питання про становлення професійного мислення психолога-практика. Актуальні проблеми психології. Том I.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. *Економічна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*, (13), 166 с.
368. Найдьонова, Л. А. (1993). *Роль рефлексивного потенціалу групи в активізації творчих здібностей учнів* [Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.01, АПН України, Інститут психології]. К. 19 с.
369. Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Routledge. 312 p.
370. Мельничук, І. Я. (2001). *Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань* [Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07, Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова]. К. 20 с.
371. Найдьонов, М. І. (2008). *Формування системи рефлексивного управління в організаціях: монографія*. К.: Міленіум. 484 с.
372. Бех, І. Д. (2011). Рефлексія у духовному «Я» особистості. *Рідна школа*, (8–9), 9–14.



373. Гапоненко, Л. (2002). Розвиток рефлексії як важливого психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні. *Рідна школа*, (4), 14-16.

374. Рідель, Т. М. Рефлексія та рефлексивний підхід до процесу формування оптимальної мотивації учіння студентів у процесі вивчення іноземних мов. *Педагогічні науки/2. Проблеми підготовки спеціалістів*. [http://www.rusnauka.com/11\\_NPE\\_2012/Pedagogica/2\\_107631.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/2_107631.doc.htm)

375. Келесі, М. (1996). *Особливості рефлексії як форми самопізнання особистості* [Автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.0]. К. 19 с.

376. Кондратець, І. В. (2013). Роль мотиваційно-цільового етапу технології формування рефлексивної культури в системі професійного саморозвитку педагогів. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр.*, (38), 386-390.

377. Павелків, Р. В. (2018). Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості. *Психологія: реальність і перспективи*, РДГУ, (11), 5-10.

378. Павелків, Р. В. (2005). *Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці* [Дис. д-ра наук: 19.00.07, Рівненський державний гуманітарний університет]. 455 с.

379. Комар, Т. В. (2003). *Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків* [Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України]. К. 18 с.

380. Chaika, O. (2021). Cultivating polyculturalism in higher education: reflective approach. *International Journal of Philology*, 12(4), 145-148. <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2021.04.026>

381. Chaika, O. (2023). Multicultural Education in Foreign Language Teaching: Task-Based Approach. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(3), 1476-1482. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i3-18>

382. Chaika, O. (2023). Role of Reflective Practice in Foreign Language Teaching and Learning via Multicultural Education. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(2), 1343-1350. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i2-74>
383. Марченко, О. В. (2012). *Методологічні стратегії дослідження освітнього простору*: монографія. Дніпропетровськ: Інновація. 350 с.
384. Chaika, O. (2021). Polyculturalism and polylingualism in educational environment: Educational and upbringing perspectives for foreign language instruction. *Молодь і ринок. Дрогобич*, 10(196), 92-98. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248537>
385. Баль, А. (2014). Середовищний підхід у вихованні особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, (50), 156-161.
386. Valiev, I. N., & Sedov, S. A. (2017). Trends in the development of the educational environment in conditions of socio-economic transit. *Revista Publicando*, 4(13 (2)), 729-739.
387. Chaika, O., & Pace, M. (2021). Environmental approach in higher education for polyculturalism in foreign language instruction. *Молодь і ринок. Дрогобич*, 9(195), 52-55. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243893>
388. Марченко, О. В. (2011). Особистість в освітньому просторі Модерну: пріоритети та вектори розвитку. *Схід*, (2), 123-127.
389. Курило, В. С. (2009). *Освітній простір: очікування та виклики часу й життя*: монографія. Луганск: ЛНУ ім. Т. Шевченка. 308 с.
390. Бусел, В. Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. К.: Перун. 1728 с. <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989>
391. Єрмоленко, С. Я. (Ред.). (2006). *Словник іноземних слів: тлумачення, словотворення та слововживання*. Харків: Фоліо. 623 с.

392. Полякова, Г. (2018). Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (4), 186-199.

393. Білик, О. М. (2014). Освітньо-культурне середовище вищого навчального закладу як основа соціалізаційного простору для іноземних студентів. *Вісник Харківської державної академії культури*, (44), 268-275.

394. Bratko, M. (2015). Environmental approach in higher education: methodological aspects. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 45(4), 13-18.

395. Горчакова, О. А. (2011). Середовищний підхід до управління навчальним закладом в умовах полікультурності. *Вісник Черкаського університету, Серія «Педагогічні науки»*, 209(1), 8-15.

396. Желанова, В. В. (2016). *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання*: монографія. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. Житомир: Вид-во Рута. 98–115.

397. Приходченко, К. І. (2008). *Педагогічні основи формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю* [Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.07]. Луганськ. 465 с.

398. Приходченко, К. І. (2007). *Творче освітньо-виховне середовище навчального закладу*. Харків. 152 с.

399. Роганова, М. В. (2006). Виховний соціокультурний простір університету як педагогічна проблема. *Вісник Київського міжнародного університету. Серія «Педагогічні науки»*, (8) 282–294.

400. Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher education*, 27(1), 27-52.

401. Whittle, S. R., Whelan, B., & Murdoch-Eaton, D. G. (2007). DREAM and beyond; studies of the educational environment as a means for its enhancement. *Educ Health*, 20(1), 7.
402. Hutchinson, L. (2003). Educational environment. *BMJ*, 326(7393), 810-812.
403. Кісіль, М. В. (2006). Простір освіти з точки зору її основного суб'єкта. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, (88), 138-141.
404. Кремень, В. Г. (1999). Національна освіта як соціокультурне явище. *Учитель*, (11-12), 10-17.
405. Каташов, А. І. (2001). *Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею* [Автореф. дис. канд. пед. наук]. Луганськ. 20.
406. Бачинська, Є. М. (2007). Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні. *Педагогіка і психологія*, 1(54), 79-88.
407. Братко, М. В. (2015). Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (135), 67-72.
408. Кух, А. М. (2008). Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*, (14), 73-76.
409. *Longman Dictionary of English Language and Culture*. (2005). Pearson education Limited. 1617 p.
410. Горчакова, О. А. (2011). Соціально-психологічні механізми управління полікультурним освітнім середовищем вищого навчального закладу. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка*, (XXXVIII), 41-45.
411. Ніколаєнко, С. М. (2006). Освіта в інноваційному поступі суспільства. *Освіта України*, (60-61), 1-21.

412. Shvab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. М.: EKSMO. 184 р.
413. Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). *Future work skills 2020*. Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute. 19 р.
414. Зінченко, А. Г., & Саприкіна, М. А. (2016). *Навички для України 2030: погляд бізнесу*. Київ: ТОВ «Видавництво «ЮСТОН». 36 с.
415. Головань, М. С. (2011). Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: педагогіка і психологія*, 31(1), 203–211.
416. Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. United Nations Educational. 278 р.
417. Білокопитов, В. І. (2017). Проект «Тенденції європейської вищої освіти» як джерело інформації та поширення практичного досвіду на Європейському освітньому просторі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(69), 3–13.
418. Sursock, A. (2015). Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. *European university association*.
419. The Future Of Higher Education And Learning: A Canadian View. (2016). *Les Fondations for the Future. National Association of College and University Business Officers Annual Conference, Montreal*.
420. Хенви, Р. (1994). *Достижимая глобальная перспектива*. Рязань: Изд-во Ряз. гос. пед. ун-та. 69 с.
421. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ. 177 с.
422. Конституція України  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#T>

423. Закон України «Про вищу освіту» № 1556\_VII (2023, 27 грудня).  
<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
424. Указ Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти» № 347/2002 (2002, 17 квітня).  
<https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
425. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики.* (2003). К. 296 с.
426. Постанова Кабінет Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта» ("Україна XXI століття")». №896 (1993, 3 листопада).  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
427. Телелим, В. М. (2015). *Вища освіта України і Болонський процес: підручник.* та ін. Київ. 396 с.
428. Бібік, Н. М. (2019). *Нова українська школа: порадник для вчителя.* К. 206 с.
429. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.» № 344/2013 (2013, 25 червня).  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
430. Щодо виховання сучасного громадянина в полікультурному середовищі засобами позакласної роботи. (2012). *Лист МОН № 1/9-530 (2012, 27 липня).*
431. Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти.* К.: Юрінком Інтер. 1040 с.
432. Постанова Президії академії педагогічних наук України колегії МОН України «Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа)». № 12/5-2 (2001, 11 листопада). [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v\\_5-2290-01#Text](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v_5-2290-01#Text)
433. Розпорядження КМУ «Про схвалення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні» № 710-р (2018, 3 жовтня).  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text>

434. Рішення колегії МОН України «Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді» № 7/2-4 (2009, 25 червня). [https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2\\_4290-09#Text](https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2_4290-09#Text)
435. Щодо виховання сучасного громадянина в полікультурному середовищі засобами позакласної роботи. (2012). *Лист МОНмолодьспорту № 1/9-530. (2012, 27 липня)*. [https://osvita.ua/legislation/pozashk\\_osv/30473/](https://osvita.ua/legislation/pozashk_osv/30473/)
436. Болгаріна, В., & Лощенова, І. (2002). Культура і полікультурна освіта. *Шлях освіти*, (1), 2-6.
437. Companion, V. O. (2004). The essence and features of modern multicultural education. *Theoretical and methodological problems of education of children and students: Coll. Science. I. Franko ZhDU Publishing House*, (1), 62-67.
438. Вернадский, В. И. (1991). *Научная мысль как планетное явление*. М.: Наука. 271 с.
439. Асаєва, В. В. (2010). Філософія сучасної полікультурної, мультилінгвальної освіти. *Науковий вісник України*.
440. Kuzmenko, V. V. (2006). *Formation of multicultural competence of teachers of general educational school*. 92 p.
441. Myropolska, N. E. (2008). Multicultural education: Encyclopedia of Education. *Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 1040.
442. Ніколаєнко, С. М., Шинкарук, В. Д., Рудень, Д. М., Сопівник, Р. В., Сопівник, І. В., Петрів, Г. В., ... & Давидова, О. П. (2016). *Програма виховання студента: "Фахівець, громадянин, патріот"*. К.: «ACS-ACTIVE». 74 с.
443. Енциклопедія сучасної освіти  
[https://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=71061](https://esu.com.ua/search_articles.php?id=71061)
444. Статут ООН з питань освіти, науки та культури № 995\_014 (1945, 16 листопада). [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_014#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_014#Text)
445. Асаєва, В. В. (2013). *Полікультурність та мультилінгвізм у філософсько-освітньому вимірі* [Автореф. дис. канд. філос. наук: 09.00.10]. Харків. 16 с.

446. Гончаренко, Л. А. (2009). *Полікультурна освіченість педагога: теорія і практика*: монографія. Херсон.: РІПО. 136 с.
447. Кендзьор, П. І. (2011). Європейська стратегія полікультурного виховання особистості. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*, (97), 97–106.
448. Султанова, Л. Ю., Хомич, Л. О., & Шахрай, Т. О. (2014). *Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога*: монографія. 212 с.
449. Горчакова, О. А. (2010). Особистість у полікультурному освітньому середовищі вищого навчального закладу. *Конференція «ФІЛОСОФІЯ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ»*.
450. Apple, M. (2011). Global Crises, Social Justice, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, (62), 222–234. <http://dx.doi.org/10.1177/00224871110385428>
451. Atwater, M. M., & Riley, J. P. (1993). Multicultural science education: Perspectives, definitions, and research agenda. *Science Education*, 77(6), 661–68.
452. Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education. American Educational Research Association*, (19), 3–49.
453. Gollnick, D. M. (1980). Multicultural Education. *Viewpoints in teaching and learning*, 56(1), 1–17.
454. Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (1991). *Multicultural education for exceptional children*. Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.
455. Marx, H., & Moss, D. M. (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of teacher education*, 62(1), 35–47. <https://doi.org/10.1177/00224871110381998>
456. Ngo, B. (2010). Problems and Possibilities of Multicultural Education. *Practice Education and Urban Society*, 42(1). 473–495.



457. Хазратова, Н. (2001). Психологічні проблеми та особистісні кризи студентського віку. *Особистісні кризи студентського віку: Зб. Наук. статей. Луцьк*, 14.
458. Алфімов, В. М. (2006). Ефективність виховання творчої особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика, Луганськ*, 3(16), 3-21.
459. Барановский, В. Ф. (1998). *Духовность личности в системе современных общественных отношений*: монографія. К.: Правник-НАВСУ. 141 с.
460. Єрмаков, І. Г. (2006). *Виховання життєтворчості: моделі виховних систем*. Харків.: Видавнича група "Основа". 224 с.
461. Пономарьова, Г. Ф. (2009). Аналіз розвитку системи вищої освіти в контексті євроінтеграції. *Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах : зб. наук. праць. Запоріжжя*, (5), 147–152.
462. Амеліна, С. М. (2006). Культура діалогу у системі формування культури фахівців. *Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки. Черкаси*, (88), 151-154.
463. Артеменко, О. В. (2011). Педагогічні умови розвитку професійної успішності майбутнього вчителя-філолога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Ч. 2, Умань*, (4), 50 – 54.
464. Білецька, І. О. (2014). *Полікультурні засади іноземної освіти у середніх навчальних закладах США* [Дис. ... д. пед. н.: 13.00.01]. Умань. 494 с.
465. Гнедкова, О. О. (2017). Експериментальна перевірка ефективності контролю знань майбутніх учителів англійської мови з використанням дистанційного навчання. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, (259), 58-69.
466. Дем'яненко, О. (2010). Формування кроскультурної компетенції в процесі підготовки майбутнього викладача іноземної мови. *Наукові записки. Серія: філологічні науки*, 89(2), 203–206.

467. Дуплійчук, О. (2013). Модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога у світлі нової освітньої парадигми. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Сер.: Філологічна*, (38), 251-255.

468. Заболотська, О. О. (2010). *Методика викладання іноземних мов у ВНЗ: навчальний посібник*. Херсон: Айлант. 288 с.

469. Задорожна, І. П. (2012). Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, (2), 66-72.

470. Закір'янова, І. А. (2006). *Формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки* [Дис. ... канд. пед наук: 13. 00. 04]. К. 185 с.

471. Матійчук, К. Д. (2015). *Організація самостійної роботи з фахових дисциплін у майбутніх учителів іноземної мови (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)* [Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01]. Хмельницький. 210 с.

472. Мархева, О. Є. (2012). Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземної мови в країнах Європи. *Педагогіка вищої та середньої школи*, (35), 255-264.

473. Мисечко, О. (2011). *Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900 – 1964 рр.)* [Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04]. Житомир. 603 с.

474. Клак, І. Є. (2015). *Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін* [Дис... канд.пед.наук: 13.00.04]. К. 284 с.

475. Тадеєв, П. О. (2012). *Теорія і практика організації навчання обдарованих школярів у США (20-ті роки ХХ - початок ХХІ століття)* [Автореф. дис д-ра пед. наук: 13.00.01]. Луганськ. 40 с.

476. Allen, R. L. (1972). The use of rapid drills in the teaching of English to speakers of other languages. *TESOL quarterly*, 6(1), 13-32.
477. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
478. Bowen, J. D. (1972). Contextualizing pronunciation practice in the ESOL classroom. *TESOL Quarterly*, 6(1), 83-95.
479. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
480. Carroll, G. B. (1964). *Language and Thought: Foundations of Modern Psychology Series*. New Jersey, Englewood Cliffs.
481. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.
482. Dobson, J. M. (1981). *Effective techniques for English conversation groups*. English Teaching Division, Educational and Cultural Affairs, International Communication Agency. 137 p.
483. Feldman, K. A. (1976). Grades and college students' evaluations of their courses and teachers. *Research in Higher Education*, (4), 69-111.
484. Paulston, C. B. (1974). Linguistic and communicative competence. *TESOL quarterly*, 347-362.
485. Paulston, C. B. (1992). Introduction: English Teaching as a Foreign or Second Language. Linguistic and communicative competence. *Multilingual matters, Topics in ESL*, (85).
486. Scarcella, R. C., Andersen, E. S., & Krashen, S. D. (Eds.). (1990). *Developing communicative competence in a second language*. California: Heinle & Heinle Publishers. 356 p.
487. Morrow, K. (Ed.). (2004). *Insights from the common European framework*. Oxford University Press. 143 p.

488. Jordà, M. P. S. (2005). *Third language learners: Pragmatic production and awareness* (Vol. 12). Clevedon. UK: Multilingual Matters. 184 p.
489. Картавих, О. В. (2002). *Аксіологічні основи формування загальної культури студентів вищих технічних навчальних закладів* [Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04]. Харків. 17 с.
490. Бориско, Н. Ф. (1999). Диалог культур и содержание материалов учебно-методического комплекса. *Іноземні мови*, (2), 53-58.
491. Гис, В. Й. (2010). Формування та розвиток полікультурної компетентності засобами іноземної мови. *Англ. мова та л-ра: наук.-метод. журн*, (6), 2-6.
492. Щербакова, А. В. (2015). Формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу. *Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка*". Старобільськ.
493. Котенко, О. В. (2011). *Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти* [Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика проф. освіти", ДВНЗ "Ун-т менеджменту освіти" НАПН України]. К. 20 с.
494. Кендзьор, П. І. (2017). *Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика)* [Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання», Ін-т проблем виховання НАПН України]. К. 39 с.
495. Омелянчук, І. І. (2012). Сутність поняття "полікультурність" як основоположного компонента в структурі міжкультурної комунікації. *Вісник педагогіки і психології: збірник наук. праць. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка*, (7).

496. Мордань, О. І. Полікультурне виховання в сучасній школі [Електронний ресурс]..Режим доступу: <http://nauka.zinet.info/6/mordan.php>. Назва з екрану.
497. Семашко, О. М., Піча, В. М., Погорілий, О. І. (2002). *Соціологія культури: навч. посібник*. К.: Каравелла, Львів: Новий Світ-2000. 334 с.
498. Ананьев, Б. Г. (1997). *О проблемах современного человекознания*. М.: Наука. 380 с.
499. Мясичев, В. Н. (1995). *Психология отношений*. Воронеж: НПО «МОДЭК». 356 с.
500. Каган, М. С. (1974). *Человеческая деятельность (опыт системного анализа)*. М.: Политиздат. 328 с.
501. Коваль, І. В. (2001). Вплив когнітивного стилю студентів на особливості оволодіння іноземною мовою. *Зб. наук. праць Інституту психології ім. ГС Костюка. Проблеми загальної та педагогічної психології, Ч.6*, 196-201.
502. Масенко, Л. (2010). *Нариси з соціолінгвістики*. К. 243 с.
503. Мацюк, Г. (2009). *Прикладна соціолінгвістика. Питання мовної політики: навч. посіб.* Львів. 212 с.
504. Мацюк, Г. (2008). *До витоків соціолінгвістики. Соціологічний напрям у мовознавстві: монографія*. Львів: ВЦ ЛНУ ім. І. Франка. 432 с.
505. Мацюк, Г. (2010). Етапи розвитку української соціолінгвістичної традиції. *Соціолінгвістичні студії*. К.: Вид. дім Д. Бураго, 17-22.
506. Jessner, U., Allgäuer-Hackl, E., & Hofer, B. (2016). Emerging multilingual awareness in educational contexts: From theory to practice. *Canadian Modern Language Review*, 72(2), 157-182.
507. Alonso, R. A. (Ed.). (2016). Crosslinguistic influence in second language acquisition. *Clevedon: Multilingual Matters*, (95).

508. Daly, W. M. (1998). Critical thinking as an outcome of nursing education. What is it? Why is it important to nursing practice? *Journal of Advanced Nursing*, 28(2), 323-331. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00783.x>

509. Нагорна, Г. О. (1995). *Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення* [Автореф. дис. д-ра пед. наук. 13.00. 01]. К. 41 с.

510. Jessner, V. T. U. (2017). Multilingual awareness in Ln (foreign language) learners' strategies and processing. *Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam*, 2017/2. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.012>

511. Banks, J. A. (2001). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.). *Multicultural education: Issues and perspectives*, 4th ed., 3–30.

512. Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.

513. Ervin, S. M., & Osgood, C. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49(4), 139-146.

514. Коваль, І. В. (2018). Формування білінгвальної свідомості в навчанні іноземної мови. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика : матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* К. 161-164.

515. Vorozhbitova, A. A., Marchenko, O. I., Timofeyev, A. V., & Issina, G. I. (2018). " Planetary Linguistic Personality" Category and Bi/Polylinguistic Modeling of the Pedagogical Process of Higher School Professional Training: Sochi Linguistic and Rhetorical School. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 882-892.

516. Цветкова, Т. К. (2002). *Теоретические проблемы лингводидактики*. М.: Компания «Спутник+». 107 с.

517. Danuta, G. (2021). Peacebuilding in Language Education. Innovations in Theory and Practice. *ELT Journal*, 75(2), 225–228. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab006>

518. Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist*, 23(1), 93-104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>

519. Vora, D., Martin, L., Fitzsimmons, S. R. et al. (2019). Multiculturalism within individuals: A review, critique, and agenda for future research. *Journal of International Business Studies*, (50), 499–524. <https://doi.org/10.1057/s41267-018-0191-3>

520. Fahrutdinova, G. Z., & Solovyova, E. G. (2014). Formation of the value-oriented polycultural personality of a future teacher in the contemporary education space. *Life Science Journal*, 11(11), 272-276.

521. Александрова, С. А. (2011). Формування міжкультурної компетентності студентів туристських спеціальностей. *Вісник Луганського національного Університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Частина I*, 14(225), 6-10.

522. Brislin, R. W., & Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training: An introduction* (Vol. 2). Sage.

523. Пасічник, О. (2019). Міжкультурна медіація - переосмислення місця і ролі рідної мови у навчанні іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*, (22), 213-223.

524. Yang, R., & Gao, C. Y. (2020). Rethinking cultural competence education in the global era: Insights from Fei Xiaotong's theory of cultural self-awareness. *Frontiers of Education in China*, (15), 539-563. <https://doi.org/10.1007/s11516-020-0026-4>

525. Chaika, O. (2021). Implementing a Program on Poly-/Multiculturalism for Future Teachers of Foreign Languages: Practice-Oriented Approach. *Journal of Social Science And Human Research*, 4(12). <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i12-24>

526. Яремчук, А. (2020). Мовна картина світу — концептуальна картина світу — художня картина світу: параметричні ознаки й характер співвідношення. *Tudia ukrainica rospnaniensia*, VIII(1), 69–76.
527. Якса, Н. В. (2008). *Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії*: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 568 с.
528. Леонтьев, А. Н. (1981). *Проблемы развития психики*. М: Литрес. 584 с.
529. Гальперин, П. Я. (1976). *Введение в психологию: учебное пособие*. М. 1976. 150с.
530. Максименко, С. Д., Соловієнко, В. О. (2000). *Загальна психологія: навчальний посібник*. К. 256 с.
531. Chaika, O., & Sharmanova, N. (2023). Innovative efficiency models in foreign language communication: lifelong learning and multiculturalism. *Chapters of Monographs*, 59-88. <https://doi.org/10.15587/978-617-7319-70-1.ch3>
532. Княжева, І. А. (2021). Дослідження емоційно-аксіологічного компоненту полікультурної компетентності майбутніх учителів. *Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі: Міжнародний журнал. Харбінський інженерний університет*, (4), 56-58.
533. Кавалеров, А. А. (2002). *Цінність у соціокультурній трансформації*. Одеса: Астропринт. 221 с.
534. Кавалеров, А. А. (2001). Найвища цінність – людина. *Перспективи, Одеса*, 3(15), 28-32.
535. Сіверс, В. А. (1997). *Цінність як предмет етико-філософського аналізу* [Автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.07]. К. 33с.
536. Perri, R. B. (1935). General theory of value. 9 p.
537. Dewey J. (1939). Theory of valuation. *International Encyclopedia of Unified Science*, V.II. (4), Chicago.



538. Clough, S. B. (1960). *Basic values of Western civilization*. New York.
539. Halstead, J. and Taylor, M. (1996). *Values in education in values*. London. 297 p.
540. Танчин, І. З. (2005). *Соціологія: навч. посіб.* Львів. 360 с.
541. Семиченко, В. (2009). Гендерні особливості самосприйняття студентів у контексті соціально-психологічних відносинах. *Соціальна психологія*, (2), 143-151.
542. Бех, І. Д. (1997). Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*, 1(14), 124-129.
543. Сухомлинська, О. В. (2002). *Цінності у вихованні дітей*. К.: АПНУ. 106 с.
544. Гузій, Н. В. (2004). *Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти*: монографія. К. 243 с.
545. Научитель, О. Д. (1999). *Ціннісні орієнтації студентів: психологічні фактори формування, розвитку, трансформації*: [Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07]. К. 17 с.
546. Бех, І. Д. (2002). Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, (3), 143–156.
547. Антонова, Н. О. (2003). *Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу*: [Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07]. К. 16 с.
548. Коберник, Л. О. (2008). Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал південного наукового центру АПН України. Одеса*, (4-5), 28-33.
549. Горбенко, Ю. Л. (2006). *Особливості становлення ціннісних орієнтацій у процесі професійної підготовки військовослужбовців* [Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01]. К. 20 с.

550. Драченко, В. В. (2008). *Виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків засобами творів світової художньої культури* [Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07]. К. 18 с.
551. Романюк, Л. В. (2004). *Психологічні чинники розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді* [Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01]. К. 2004. 20 с.
552. *The International Encyclopedia of Education*. (1994). Vol. 7. Oxford: Pergamon Press. 3963 p.
553. Kaikkonen, P. (1994). Kultur und Fremdsprachenunterricht—einige Aspekte zur Entwicklung des Kulturbildes der Fremdsprachenlernenden und zur Gestaltung des schulischen Fremdsprachenunterrichts. *Konzepte von Landeskunde. Heft*.
554. Брагина, А. Д. (2010). Проблема развития поликультурной личности будущих переводчиков (аксиологический аспект). *Молодой ученый*, (12-2), 85- 89.
555. Павліченко, А. (2005). Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості. *Психологія і суспільство*, 4(22), 98-120.
556. Малахова, О. М. (2014). Цінності культури в умовах глобалізації. *Філософія і політологія в контексті сучасної культури*, (7), 116-121.
557. Аксьонова, В. І. (2012). Культурна дифузія і акультурація в контексті розвитку комунікативної парадигми глобалізації та інформаційного суспільства. *Гілея: науковий вісник: зб. наук. пр. К.: Вид-во УАН ТОВ «НВП»«VIP»*, 56(1), 256-263.
558. Шайгородський, Ю. Ж. (2001). Проблема цінностей у контексті сучасності. *На шляху до суспільної злагоди*, 114-118.
559. М'язова, І. Ю. (2008). *Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз)* [Автореф.

дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії»]. К.: КНУ ім. Т. Шевченка. 18 с.

560. Вознюк, О. В. (2009). Толерантність як соціокультурний феномен: синергетичний підхід. *Українська полоністика*, (6), 115-121.

561. Атрощенко, Т. О. (2020). Теорія і практика формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкових класів: збірник тестових завдань з курсу для студентів денної та заочної форми навчання спеціальності 013 «Початкова освіта» ОС «Магістр». Мукачево: МДУ. 24 с

562. Компанієць, Л. Г., Компанієць, Л. Г., Убейволк, О. О., & Убейволк, О. А. (2017). Толерантність як детермінанта ефективності міжкультурної комунікації: соціально-філософський аспект. *Актуальні проблеми філософії та соціології: Науково-практичний журнал. Національний університет "Одеська юридична академія"*, (15), 74-76.

563. Коваadlo, Г. П. (2005). До питання про цінність толерантності у сучасному світі. *Мультиверсум. Філософський альманах. К.: Центр духовної культури*, (51), 69-72.

564. Степанов, Є. П. (2010). Формування толерантності як невід'ємної складової сучасного фахівця. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, (53), 98-101.

565. Швачко, Е. В. (2001). Толерантність як психо-соціальний феномен. *Соціологія: теорія і методи, маркетинг. К.: Інститут соціології АПН України*, (2), 154-170.

566. Gaffar, V. F. (1995). Guidelines for implementing the prototyped curriculum of core values for enhancing international understanding, cooperation and peace. *Bangkok : UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific*.

567. Rouls, D., Parimaud, C. (1995). *Tolerance. Collection: Cultural and Peace*. UNESCO. 191 p.

568. Гусейнов, А. А. (2009). Толерантность и диалог культур. *Диалог культур и партнерство цивилизаций: IX Международные Лихачевские научные чтения*, 65-68.

569. Толерантність різними мовами: матеріали Відділу освіти URL <http://osvita-selid.ucoz.ua/load> (дата звернення 09 11.2021)

570. Дубасенюк, О. А. (2015). Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*, (84), 25-30.

571. Балашов, Е. М. (2014). Психологічні особливості соціальної емпатії студентів як засобу самореалізації. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія і педагогіка*, (28), 28-39.

572. Бондаренко, І. В. (2007). Формування емпатії у фахівців у умовах вищої професійної освіти. *Соціально-економічні і технічні системи: Дослідження, проектування, оптимізація*, 59-68.

573. Іган, Д. (2000). Базисна емпатія як комунікативний навик. *Журнал практичної психології і психоаналізу*, (1).

574. Кириленко, Т. С. (2007). *Психологія: емоційна сфера особистості*: навч. посіб. К.: Либідь. 256 с.

575. Кротенко, В. І. (2001). Розвиток емпатії в психологічній літературі. *Психологія: зб. наук. пр. НПУ ім. МП Драгоманова*, (12), 89-96.

576. Максименко, С. Д. (2006). *Генеза здійснення особистості*. К.: Видавництво ТОВ «КММ». 240 с.

577. Орлов, А. Б., Хазанова, М. А. (1993). Феномени емпатії і конгруентності. *Питання психології*, (4), 42–49.

578. Штих, І. І. (2015). Здатність до емпатії як компонент професійних здібностей психолога. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, (2), 177-180.

579. Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
580. Rütgen, M., Seidel, E. M., Silani, G., Riečanský, I., Hummer, A., Windischberger, C., ... & Lamm, C. (2015). Placebo analgesia and its opioidergic regulation suggest that empathy for pain is grounded in self pain. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(41), E5638-E5646.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.1511269112>
581. Гиппенрейтер, Ю. Б., & Фаликман, М. В. (Ред.). (2002). *Психология мотивации и эмоций*. М.: ЧеРо. 428–430.
582. Krimpas, P. G., & Chaika, O. (2022). Some Desiderata in Teaching Scientific and Legal LSP in Modern Greek: The Case of Loanwords. *International Journal of Philology*, 13(3), 102-111.  
[https://doi.org/10.31548/philolog13\(3\).2022.010](https://doi.org/10.31548/philolog13(3).2022.010)
583. Жадько, В. А., & Бідзіля, П. О. (2010). Емпатія: соціально-філософський підхід до проблеми. *Актуальні питання фармацевтичної і медичної науки та практики*, 23(1), 110-113.  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/apfimntp\\_2010\\_23\\_1\\_34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apfimntp_2010_23_1_34)
584. Семиченко, В. А. (1998). *Психология общения*. К.: Магистр-S. 152с.
585. Выготский, Л. С. (1996). *Педагогическая психология*. М.: Педагогика-Пресс. 536 с.
586. Максименко, С. Д. (2008). *Загальна психологія*. Видання 3-є, перероблене та доповнене. Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури. 272 с.
587. Цимбалюк, І. М. (2004). *Психологія спілкування: навч. посіб.* К.: ВД «Професіонал». 304 с.
588. Манакін, В. М. (2012). *Мова і міжкультурна комунікація*. К.: ЦУЛ. 288 с.

589. М'язова, І. Ю. (2006). Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація». *Філософські проблеми гуманітарних наук*, (8), 108-113.
590. Галузьяк, В. М. (1999). Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування. *Наукові записки. Серія «Педагогіка і психологія» : збір. наук. праць*, (1), 96–106.
591. Городиська, В., Пантук, М., Міляєва, В. (2014). *Педагогіка та психологія вищої школи: тексти лекцій*. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ. 307 с.
592. Chaika, O. (2021). Can leadership-coaching mind-set substitute that of crisis management in higher education? *Journal for Researching Education Practice and Theory (JREPT)*, 4(2), 14-50. <https://bpace.buid.ac.ae/handle/1234/1931>
593. Chaika, O. (2021). Adoption of Team Coaching Competencies for Innovative Translation and Foreign Language Instruction: Polylingual and Polycultural Dimensions in Higher Education. *International journal of social science and human research*, 4(11), 3420-3431. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i11-52>
594. Подоляк, Л. Г., Юрченко, В. І. (2014). *Психологія вищої школи: підручник*. К.: Видавництво «Каравелла». 360 с.
595. Траверсе, Т. М. (2009). *Психологія викладацької роботи: підручник*. К.: Наук.світ. 269 с.
596. Гладуш, В. А., Лисенко, Г. І. (2014). *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посіб.* Дніпропетровськ: Акцент. 416 с
597. Бацевич, Ф. С. (2007). *Словник термінів міжкультурної комунікації*. К.: Довіра. 205 с. <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/k>
598. Трейгер, Г., Холл, Е. (1954). *Культура та комунікація. Модель аналізу*.
599. Донец, П. Н. (2001). *Основы общей теории межкультурной коммуникации*. Харьков: Штрих. 384 с.

600. Галицька, М. М. (2004). Мовленнєвий етикет як елемент культури іноземномовного спілкування менеджерів туризму. *Іноземні мови в навчальних закладах. Науково-методичний журнал*, (3), 134-140.
601. Боринштейн, Е., & Кавалеров, А. (2001). *Личность: ее языковые ценностные ориентации*. Одесса. 163 с.
602. Боринштейн, Є. Р. (2004). Соціокультурні особливості мовної особистості. *Соціальна психологія*, 5(7), 63-72.
603. Берар, Э. (1989). *Диалог культур. 50/50: опыт словаря нового мышления*. М.: Прогресс. 560 с.
604. Мальцева, К. С. (2002). *Міжкультурні непорозуміння і проблема міжкультурного перекладу* [Автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.04, Ін-т філос. ім. Г.С.Сковороди НАН України]. К. 20 с.
605. Воробйова, І. А. (2003). *Формування соціокультурної компетенції учнів старшої школи засобами іноземної мови* [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02]. К. 194 с.
606. Воронюк, І. (2000). Міжкультурні відмінності і контекст у викладанні іноземної мови. *Педагогіка і психологія професійної освіти. Львів*, (3), 48-52.
607. Коломінова, О. О. (1998). *Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування* [Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02]. К. 181 с.
608. Chaika, O., Poliakova, O., Polishchuk, O., Panarin, O., & Shepel, Y. (2021). Formação de competência comunicativa intercultural de estudantes em busca de graduação [Formation of intercultural communicative competence of degree seeking students]. *Laplage Em Revista*, 7(3B), 301-310.
609. Синявський, В. В., Сергеєнкова, О. П. (2007). *Психологічний словник* (Побірченко, Н. А., Ред.). К.: Науковий Світ. 210 с.
610. Шевчук, О. М. (2011). *Самовиховання і саморегуляція особистості: навчальний посібник*. Умань: РВЦ «Софія». 128 с.

611. Балл, Г. А. (1993). Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. *Психологія і суспільство*, (2), 16-32.
612. Адлер, А. (1997). Комплекс неполноценности и комплекс превосходства. *Психология мотивации и эмоций*, 57–62.
613. Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. М.: Прогрес. 368 с.
614. Рубинштейн, С. Л. (1999). *Основы общей психологии*: в 2 т. СПб.: Издательский дом "Питер". 720 с.
615. Асмолов, А. Г., Братусь, Б. С., Зинченко, В. П., Зейгарник, Б. В., Леонтьев, Д. А., Петровский, В. А., ... & Цветкова, Л. С. (1979). О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности. *Вопросы психологии*, (3), 34-46.
616. Боришевський, М. Й., Пенькова, О. І., Володарська, Н. Д., Яблонська, Т. М., Шевченко, О. В., Антоненко, В. В., & Пилипенко, Л. І. (2013). *Виховання духовності особистості: навчально-методичний посібник*. Кіровоград. 104 с.
617. Боришевський, М. Й. (1993). Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат. К.: Інститут психології АПН України, 24 с.
618. Пов'якель, Н. І. (2004). *Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів* [Автореф. дис. докт. психол. наук : 19.00.07]. К. 40 с.
619. Семиченко, В. А. (2001). *Психологія особистості*. К. 427 с.
620. Чайка, В. М. (2006). *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія*. Тернопіль: ТНПУ. 275 с.
621. Кон, И. С. (1981). Категория "Я" в психологии. *Психологический журнал*, 2(3), 25-38.
622. Волянюк, Н. Ю., Ложкін, Г. В., Винославська, О. В., Блохіна, І. О., Кононець, М. О., Москаленко, О. В., ... & Андрійцев, Б. В. (2019). *Соціальна психологія: навч. посіб. К.: КПІ ім. Ігоря Сікорського*. 254 с.



623. Галян, І. М., & Гринців, М. В. (2015). Теоретичний аналіз досліджень саморегуляції як чинника професійного становлення особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, (3), 22-26.

624. Бойченко, І. В. (1991). *Общественные отношения: (социально-философский анализ)*. К.: Наук. думка. 288 с.

625. Дегтяр, Г. О. (2006). *Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів* [Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04]. Харків. 19 с.

626. Зязюн, І. (2002). Філософія педагогічної діяльності у професійній освіті. *Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти: зб. наук. пр.*, (8), 4–14.

627. Федь, А. М. (2005). *Естетичний світ педагога: монографія*. Слов'янськ: Канцлер. 300 с.

628. Мельничук, С. Г. (1995). *Формирование эстетической культуры будущих учителей (историко-педагогический аспект, 1860-1980 гг.)* [Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01]. К. 383 с.

629. Олексюк, О. М. (1997). *Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки* [Дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01; 13.00.04]. К. 333 с.

630. Шевченко, Г. П. (2007). Естетичне одухотворення студентської молоді. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*, (4), 215-226.

631. Миропольская, Н. Е. (1987). *Формировать чувство прекрасного*. К.: Общество «Знание», (13), 31 с.

632. Рудницька, О. (1996). Професійна освіта і мистецтво (традиції, пошуки, перспективи). *Мистецтво та освіта*, (1), 39-44.

633. Черникова, Н. В. (2012). *Формирование эстетической культуры студентов в педагогическом вузе: метод. рекомендации*. Минск. 38 с.

634. Шевченко, Г. П., Бутенко, Л. Л., & Шкурин, А. И. (2002). *Поэтический образ морали в искусстве: опыт нравственного воспитания старшеклассников*. Луганск: Альма Матер. 166 с.
635. Шевченко, Г. П. (1997). Естетичні цінності в структурі духовної культури. *Формування духовної культури учнівської молоді: зб. наук. праць. Луганськ*, 24-29.
636. Мовчан, В. С. (2011). *Естетика*: навч. посібник. К.: Знання. 527 с.
637. Колесніков, М. П., Колеснікова, О. В., Лозовий, В. О., (2003). *Естетика*: навч. посіб. К. 208 с.
638. Левчук, Л. Т., Кучерюк, Д. Ю., Панченко, В. І. (1997). *Естетика*. К.: Вища школа. 399 с.
639. Потебня, О. (2001). Думка й мова. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХст*. Львів: Літопис. 40 с.
640. Мацько, Л. І., & Мацько, О. М. (2003). *Риторика*: навч. посіб. К.: Вища школа. 311 с.
641. Chaika, O., Sharmanova, N. (2021). Paremic cliches as a spiritual layer of multicultural communication: cultivating respective values for educators. *International Journal of Social Science and Human Research*, 4(4), 812-823. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i4-36>.
642. Chaika, O., Sharmanova, N., Zakrenytska, L. (2021). Communication driven polyculturality of modern TV journalism: polylingual focus for future LSP teachers. *International Journal of Social Science and Human Research*, 04(06), 1520-1529. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i6-40>
643. Білодід, І. К. (1977). *Деякі аспекти взаємодії пізнавальної і естетичної функції мови*. Мова. Людина. Суспільство. К. 351 с.
644. Довганюк, Е. В. (2013). Метафоризація естетичного концепту врода: лінгводидактичний аспект. *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: Матеріали VI Міжнародної науково-методичної конференції*, 52-54.

645. Кучерук, О. (1998). Засоби естетичної виразності мови та їх вплив на учнів. *Дивислово*, (3), 13-15.
646. Миропольська, Н. Є. (2001). Поетика в процесі виховання художньої культури учнів. *Освіта на Луганщині*, (2), 43-46.
647. Мороз, Т. О. (2007). *Загальнокультурна компонента як засіб естетичного виховання майбутніх учителів іноземної мови* [Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07]. Луганськ. 20 с.
648. Wenden, A. L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Englewood Cliffs: Prentice. Hall. 172 p.
649. Иванова, Т. В. (2005). *Культурологическая подготовка будущего учителя*: монографія. К.: ЦВП. 282 с.
650. Орел, В. В. (2009). Соціальний досвід як джерело індивідуалізації особистості. *Вісник НТУУ«КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник наукових праць*, 3(27), 147–151.
651. Ящук, І. П. (1999). *Людина – суб'єкт та об'єкт соціальних процесів*: навч. посіб. К.: Вікар.
652. Брегеда, А. Ю., Бовтрук, А. П., Дворецька, Г. В. (1999). *Навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисципліни „Соціологія”*. К.: КНЕУ. 124 с.
653. Северин, В. (2011). Сучасний культурно-освітній рівень населення: проблеми та перспективи. *Схід*, 1(108). 152-155.
654. Гатальська, С. М. (2005). *Філософія культури*: підручник. К.: Либідь. 326 с.
655. Андрейко, І. В., & Андрейко, І. В. (2009). Особливості впливу освіти та культури на формування особистості в контексті сучасних реалій глобалізації. *Філософія. Психологія. Педагогіка*, 3(27), 15–18.
656. Юрій, М. Ф. (2006). *Соціологія культури*: навчальний посібник. К.: Кондор. 302 с.

657. Шейко, В. М., Богуцький, Ю. П., Германова де Діас, Е. В. (2012). *Культурологія: навчальний посібник*. К.: Знання 494 с.
658. Кравець, М. С. (2000). *Культурологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації*. Львів: Новий світ. 320 с.
659. Абрамович, С. Д., Тілло, М. С., Чікарькова, М. Ю. (2007). *Культурологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. К.: Кондор. 351 с.
660. Йосипенко, С. (2006). Філософські ідеї в духовній культурі. *Філософська думка*, (5), 54-66.
661. Гриценко, Т. Б. (Ред.). (2009). *Культурологія: навч. посіб.* К.: «Центр учбової літератури». 392 с.
662. Семашко, О. М., Піча, В. М., Погорілий, О. І. (2004). *Соціологія культури: навч. посіб.* Львів: «Новий світ». 334 с.
663. Гуржій, А. М. (2000). *Методологія критеріїв оцінювання. Освіта України*, (44-45), 11.
664. Чмиленко, Ф. О., Смітюк, Н. М. (2013). *Навчальний посібник з основ статистичної обробки аналітичного експерименту*. Дніпропетровськ: РВВ ДНУ. 60 с.
665. Борисюк, С. О., Конончук, А. І., Яковець, Н. І., & Щербіна, Ю. М. (2002). *Методологія і методи соціально-педагогічних досліджень (в періоджерелах, лекціях та практичних завданнях): навч. посіб.* Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М. Гоголя. 287 с.
666. Руденко, В. М. (2012). *Математична статистика: навч. посіб.* К.: Центр учбової літератури. 304 с.
667. *Академічний тлумачний словник української мови*. (1970-1980).  
Онлайн-версія. <http://sum.in.ua>
668. Гончаренко, С. У., Зязюн, І. А., & Ничкало, Н. Г. (2000). *Професійна освіта: словник: навч. посіб.* К.: Вища школа. 380 с.

669. Скаткин, М. Н. (1984). *Проблемы современной дидактики* (2-е изд.). М.: Педагогика. 96 с.
670. Мазін, В. М. (2007). Критерії та показники сформованості культури професійної самореалізації педагога. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*, (41), 217-225.
671. Коваль, О. Є. (2013). *Основи психології та педагогіки вищої школи (пам'ятка для аспірантів)*. Навчально-методичний посібник. Тернопіль: ВПЦ «Економічна думка ТНЕУ». 90 с.
672. Chaika, O. I. (2020). Communicative strategies in cross-cultural business environment, *International Journal of Philology*, 11(1), 114-121. <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2020.01.114>
673. Chaika, O. I. (2020). Communication strategies in instruction / acquisition of languages for specific purposes. *International Journal of Philology*, 11(2), 110-116. <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2020.02.110>
674. Сікорський, П. І. (2004). *Кредитно-модульна технологія навчання: навч. посіб.* К.: Вид-во Європ. ун-ту. 126 с.
675. Язиков, О. І. (2016). Моделювання виховного середовища сучасних навчальних закладів. *Професійна освіта: теорія і практика: Науковометодичний журнал*, 1-2(43-44), 87-94.
676. Столяренко, О. В. (2020). *Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця: навчальний посібник*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД. 196 с.
677. Чайка, О. (2021). Проєктування процесу виховання полікультурності майбутніх викладачів іноземних мов. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 3(102), 358-371.
678. Adler, P. S. (1987). Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man. *Intercultural Communication: A Reader*. Belmont. CA: Wadsworth, 13-23.
679. Lutzker, D. R. (1960). Internationalism as a predictor of cooperative behavior. *Journal of Conflict Resolution*, 4(4), 426-430.

680. Birdwhistell, R. L. (2010). *Kinesics and context: Essays on body motion communication*. University of Pennsylvania press. 352 p.
681. Walsh, J. (1973). *Humanistic Culture Learning*. Honolulu. University of Hawaii Press. 275 p.
682. Выготский, Л. С. (1982). *Собрание сочинений в 6 т.: Т. 1. Вопросы теории и истории психологии*. М.: Педагогика.
683. Степанов, О. М., & Фіцула, М. М. (2006). *Основи психології і педагогіки*. К.: Академвидав. 520 с.
684. Кузьмінський, А. І., Омеляненко, В. Л. (2003). *Педагогіка: Підручник*. К.: Знання-Прес. 418 с.
685. Бельчева, Т. Ф., & Ізбаш, С. С. (2014). *Педагогіка. Практичний курс: підручник за кредитно-модульною технологією навчання для бакалаврів*. Видавництво Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. 304 с.
686. Chaika, O. (2023). Pedagogical shift in contemporary foreign language teaching: based on multi-cultural / lingual data sets. *International Journal of Philology*, 14(1), 112-121. [https://doi.org/10.31548/philolog14\(1\).2023.012](https://doi.org/10.31548/philolog14(1).2023.012)
687. Chaika, O. (2023). Benefits of Multiculturalism for Foreign Language Teaching. *Molod i Rynok [Youth and Market]*, 3(211), 82-89. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277501>
688. Chaika, O. (2023). Key Advantages of Multiculturalism for Foreign Language Teaching and Learning. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*, 14(1), 119-128. [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(1\).2023.119-128](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(1).2023.119-128)
689. Князян, М. О. (2007). *Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки* [Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04]. Одеса. 44 с.

690. Роганова, М. В., Чайка, О. І., Рашидова, С. С. (2021). Формування науково-дослідної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі професійної підготовки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 100(1), 175-184.

691. Костікова, І. (2009). *Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій* [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04]. Харків. 469 с.

692. Chaika, O. (2023). Cultural Sensitivity and Diversity Training for Foreign Language Teachers. *Contemporary Studies in Foreign Philology*, 2(24), 396-410. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.24.396-410>

693. Беспалько, В. П. (1989). *Слагаемые педагогической технологии*. М.: Педагогика. 192 с.

694. Беспалько, В. П. (1989). *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. М.: Педагогика. 336 с.

695. Вихрущ, В. О. (2019). Механізми аксіології сучасної педагогіки: спроба системного аналізу. *Науковий вісник Чернівецького університету. Сер.: Педагогіка і психологія*, (544), 9–18.

696. Завгородня, Т. К. (2014). Формування толерантності студентів в контексті концепції добра ВО Сухомлинського. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені ВО Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 1(46), 56-60.

697. Пехота, О. М. (2013). Технології педагогічної освіти: мета, зміст, особливості застосування у сучасних умовах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 1(40), 26-31.

698. Пригодій, М. А. (2017). Формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в освітньому середовищі ВНЗ. *Молодь і ринок: щоміс. наук.-пед. журнал. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*, 12(155), 136–141.

699. Прокопів, Л. (2017). *Інноваційні технології навчання і виховання у ВНЗ: навчально-методичний посібник*. Івано-Франківськ: Видавництво Плай» ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. 166 с.
700. Романишина, Л. М. (2006). Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх фахівців. *Проблеми освіти: спец. випуск. К.: Вид-во наук. метод. центру вищої освіти*, 140-147.
701. Романишина, Л. М. (2007). Інноваційні технології в підготовці майбутніх фахівців. *Збірник наукових праць Кременецького обл. гуманітар. пед. ін.-ту ім. Т. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, (2), 50-57.
702. Селевко, Г. К. (1998). *Современные образовательные технологии*. М.: Народное образование. 256 с.
703. Ящук, І. П. (2007). Особливості педагогічної взаємодії в умовах гуманізації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. *Педагогічний дискурс*, (1), 153-156.
704. Lin, J. M. C., Wang, P. Y., & Lin, I. C. (2012). Pedagogy technology: A two-dimensional model for teachers' ICT integration. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 97-108.
705. Jonassen, D., Spector, M. J., Driscoll, M., Merrill, M. D., van Merriënboer, J., & Driscoll, M. P. (2008). *Handbook of research on educational communications and technology: a project of the association for educational communications and technology*. Routledge. 1296 p. <https://doi.org/10.4324/9780203880869>
706. Асманова, И. Ю., & Горячева, М. В. (2009). Личностно ориентированный подход как основа педагогических технологий. *Интеграция образования*, (2), 99-104.
707. Chaika, O. (2022). Developing Technology of Dialogic Interaction: Meeting the Requirements for Polyculturalism in Modern Education. *NUBIP*



*Pedagogy Journal*, 13(1), 62-69. [https://doi.org/10.31548/hspedagog13\(1\).2022.62-69](https://doi.org/10.31548/hspedagog13(1).2022.62-69)

708. Chaika, O., Krimpas, P.G. (2022). Dialogic interaction: inclusivity of poly- / multiculturally oriented facets in foreign language instruction and acquisition. *Molod i Rynok [Youth and Market]*, 1(199), 81-88. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.254060>

709. Пассов, Е. И. (2003). *Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур*. Минск: Лексис. 184 с.

710. Chaika, O. (2022). Technology of Dialogic Interaction as a Means of Fostering Polyculturalism with Future Foreign Language Teachers. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*, 13(3), 103-111. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13\(3\).2022.103-111](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13(3).2022.103-111)

711. Бусел, В. Т. (2001). *Великий тлумачний словник сучасної української мови (VIII)*. К.: Перун. 1728 с.

712. Федорчук, В. М. (2014). *Тренінг особистісного зростання: навч. посіб.* К.: «Центр учбової літератури». 250 с.

713. Ягоднікова, В. (2006). *Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно-орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи* [Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання»]. Луганськ. 25 с.

714. Подласый, И. П. (2004). *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов*. М.: ВЛАДОС. 365 с.

715. Эльконин, Д. Б. (1976). *Психология игры*. М.: Педагогика. 304 с.

716. Chaika, O. (2022). Workshops and trainings for dialogic interaction: polyculturally centric approach in modern education. *NUBIP Pedagogy Journal*, 13(2), 63-71. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13\(2\).2022.63-71](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13(2).2022.63-71)

717. Павленко, В. В. (2013). Проблемне навчання: становлення, сутність, перспективи. *Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог*, 126-134.

718. Нікітіна, Н. П. (2014). Культурознавча соціалізація мовної освіти. *Актуальні питання сучасної науки і освіти*, (6), 320-323.
719. Chaika, O. (2022). Polycultural education via coaching. *Conference Proceedings: Scientific research in XXI century, 6-8 March 2022. Ottawa, Canada. Scientific Collection «Interconf»*, (101), 97-107. <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/18783/16517>
720. Chaika, O., Sharmanova, N., Zakrenytska, L. (2021). Formation of Multiculturalism via Phraseology. *International Journal of Social Science and Human Research*, 04(08), 2160-2168. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i8-29>.
721. Полонська, Т. К. (2012). Мовне портфоліо як інноваційний КОМПОНЕНТ навчально-методичних комплексів з іноземної мови для старшої школи. *Проблеми сучасного підручника*, (12), 637-645.
722. Chaika, O. (2022). Dialogic Interaction in Foreign Language Instruction and Acquisition: Implementation Stages for Poly- / Multicultural Education. *International Journal of Social Science and Human Research*, 05(02), 718-725. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i2-45>
723. Onikienko, I., Bratchenko, L., Mintii, I., & Chaika, O. (2022, June). Remote study for the humanities and social sciences: digitization and coaching. *SHS Web of Conferences. 3rd International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2022)*, (142), 10 p. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202214203001>
724. Chaika, O. (2023). Multiculturalism in the Educational System of the Grand Duchy of Luxembourg: Key Benefits. *International Journal of Philology*, 14(3), *International Journal of Philology*, 14(3), 101-108. [http://dx.doi.org/10.31548/philolog14\(3\).2023.011](http://dx.doi.org/10.31548/philolog14(3).2023.011)
725. Амеліна, С. М., & Гаманюк, В. А. (2013). Впровадження європейських освітніх стандартів у систему іншомовної освіти України. *Актуальні проблеми філології і методики викладання мов*, (9), 162-171.

726. Войтка, В. І. (Ред.). (1982). *Психологічний словник*. К.: Вища школа. 215 с.
727. Семенової, А. В. (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса: Пальміра. 220 с.
728. Гончаренко, С. У. (2000). *Професійна освіта: словник: навч. посіб.* К.: Вища школа. 380 с.
729. Синявський, В. В., & Сергєєнкова, О. П. (2007). *Психологічний словник*. (Н. Побірченко, Ред.). К.: Науковий світ. 336 с.  
[https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O\\_Serhieienkova\\_IL.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf)
730. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. М.: Педагогика. 480 с.
731. Пехота, О. М., Будақ, В. Д., Старева, А. М. (2003). *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб.* К.: А.С.К. 240 с.
732. Антонюк, Р. І. (2004). Ціннісні орієнтації у світлі концепції полікультурної (інтеркультурної) освіти в Україні та за кордоном. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.*, (35), 40-50.
733. Бакум, З. П., & Саприкіна, Л. В. (2014). Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, (1), 44-49.
734. Бухлова, Н. В. (2008). Сутнісний зміст поняття «Самоосвітня компетентність». *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, (1), 4 с.
735. Костюшко, Ю. О. (2005). *Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту* [Дис. канд. пед. наук : 13.00.04]. Житомир. 263 с.
736. Пожидаєва, О. В. (2012). Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності. *Наукові записки*

*Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки, (6), 133–139.*

737. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. An Action Plan 2004-06.* Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission). Brussels. 85 p.

738. Мид, Д. (1994). От жеста к символу. *Американская социология: Тексты.* М.: МГУ, 215-224.

739. Волкова, Н. П. (2018). *Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник.* Дніпро, Університет імені Альфреда Нобеля. 360 с.

740. Пометун, О. (2004). Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти, (3), 10–15.*

741. Довгополова, Я. В. (2007). *Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу* [Дис. ... канд. пед. наук, Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна]. Харків. 206 с.

742. Jessner, U., Allgäuer-Hackl, E., & Hofer, B. (2016). Emerging multilingual awareness in educational contexts: From theory to practice. *Canadian Modern Language Review, 72(2), 157-182.*

743. Alonso, R. A. (Ed.). (2016). Crosslinguistic influence in second language acquisition. *Multilingual Matters, (95).*

744. Чайка, О. І. (2021). Педагогічні умови виховання полікультурності майбутніх викладачів іноземних мов. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика, Ч.2, 2(101), 220-231.* [https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-101-2\\_2-220-231](https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-101-2_2-220-231)

745. Кваліфікація: філолог-дослідник, перекладач з англійської та другої іноземної мови, викладач закладу вищої освіти (nubip.edu.ua).

[https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/210474\\_katalog\\_osvitnih\\_programmagistriv\\_2021\\_tom\\_1\\_a4\\_98\\_0.pdf](https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u284/210474_katalog_osvitnih_programmagistriv_2021_tom_1_a4_98_0.pdf)

746. Амеліна, С. М. (2012). Формування культури професійного спілкування як складова підготовки вчителя німецької мови. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка*, (100), 4–7.

747. Бориско, Н. Ф. (2000). *Теоретичні основи створення навчально-методичних комплексів для мовної міжкультурної підготовки вчителів іноземних мов (на матеріалі інтенсивного навчання німецької мови)* [Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02]. К. 508 с.

748. Гаманюк, В. А. (2014). Підготовка вчителів іноземних мов на тлі тенденцій до багатомовної освіти. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, 199(1), 86-91.

749. Кравчина, Т. В. (2016). Методичні аспекти використання рольових ігор на уроках іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського університету. серія: «педагогіка. соціальна робота»*, 2(39), 114-116.

750. Демішева, А. К. (2010). Рольові ігри на уроках англійської мови. *Англійська мова та література*, (13), 28-36.

751. Шерстюк, О. М. (2001). Ігри маленьких англійців *Іноземні мови*, (1), 44-49.

752. Колбіна, Т. (2009). Діалогічна концепція культури–теоретична основа формування міжкультурної комунікації. *Вісн. Харк. держ. акад. культури: зб. наук. пр.*, (24), 205-213.

753. Загнітко, А. П. (2017). *Лінгвокультурологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса. 287 с.

754. Яшенкова, О. В. (2010). *Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб.* К.: ВЦ «Академія», 312 с.

755. Манько, В. А. (2006). Проблемне навчання як актуальна науково-педагогічна проблема. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, (25), 102-106.
756. Семиченко, В. А. (1996). Використання психології в навчально-виховному процесі вищої школи. *Педагогіка і психологія*, (3), 33-43.
757. Амеліна, С. М. (2005). *Тренінги з розвитку умінь та навичок діалогічного спілкування*. Дніпропетровськ: Пороги. 76 с.
758. Приходько, В. В. (2009). *Педагогічний контроль у вищій школі: навч. посіб.* Дніпропетровськ: Національний гірничий університет. 150 с.
759. Петриченко, Л. О. (2012). *Теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі: монографія*. Харків: ФОП Андрєєв. 520 с.
760. Байназарова, О. О., & Ракчєєва, В. В. (2009). *Моніторинг та оцінювання якості освіти: методичний посібник*. Харків. 58 с.
761. Бурлачук, Л. Ф. (1989). *Словник-довідник по психологічній діагностиці*. К.: Наукова думка. 200 с.
762. Панка, В. Г. (1995). *Практична психологія у систем освіти: Питання організації та методики*. К.: Либідь. 204 с.
763. Максименко, С. Д. (1990). *Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження*. К.: НДІП. 240 с.
764. Chaika, O. (2023). The role of artificial intelligence in higher education, *Molod i Rynok [Youth and Market]*, 6(214), 69-74. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287898>
765. Chaika, O. (2021). Pedagogical framework for polyculturalism in higher education: foreign language instruction. *International Journal of Social Science and Human Research*, 04(10), 2703-2708. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i10-11>

766. Дьоміна, В. В. (2019). Виховання білінгвальної культури у майбутніх учителів іноземної мови: теорія і практика [Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.07]. Київ. 465 с.

767. Дьоміна, В. В. (2018). Білінгвальна культура вчителя іноземної мови : монографія; Комунальний заклад "Харківська гуманітарно-педагогічна академія", Харківська обласна рада. Харків : ДІСА ПЛЮС, 2018. 382, [1] с.

768. Ящук, О. В. (2016). Формування професійної культури майбутнього молодшого спеціаліста сестринської справи у процесі фахової підготовки. [Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04]. Одеса. 299 с.

769. Chaika, O. (2022). Poly- / multicultural education in foreign language teaching. *International Journal of Philology*, 13(2), 99-108. <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2022.02.010>

770. Chaika, O. (2022). Implementing Technology of Poly- / Multicultural Education for Future Foreign Language Teachers: Integrated Approach. *International Journal of Philology*, 13(4), 102-109. [http://dx.doi.org/10.31548/philolog13\(4\\_2\).2022.011](http://dx.doi.org/10.31548/philolog13(4_2).2022.011)

771. Chaika, O. (2023). Cultural Sensitivity and Diversity Training for Foreign Language Teachers. *Contemporary Studies in Foreign Philology*, 2(24), 396-410. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.24.396-410>

772. Chaika, O. (2023). Translanguaging in Multilingual Classrooms: A Case Study Analysis. *Philological Review*, 1 (21), 127-135. <https://doi.org/10.31499/2415-8828.1.2023.281366>

773. Kravchenko, N., Chaika, O., Blidchenko-Naiko, V., & Davydova, T. (2021). Polysemantic allusion in a polycultural dimension: definition, structure and semantics (based on Pratchett's Discworld). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(4), 1907-1919. <https://doi.org/10.52462/jlls.138>

774. Kravchenko, N., Chaika, O., Kryknitska, I., Letunovska, I., & Yudenko, O. (2022). Commissive Modality of International Legal Discourse: An

Implicit Mitigation of the Bindingness. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(6), 1039-1047. <https://doi.org/10.17507/tpls.1206.03>.

<https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85134014321&origin=resultslist&sort=plf-f>

775. Chaika, O., Absaliamova, Y., Marchuk, V., Dovhaniuk, E., & Kolesnykov, A. (2022). Poly- and multiculturalism underpinning personality formation of future foreign language teachers. *Amazonia Investiga*, 11(52), 221-231. <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1985/2658>.

776. Chaika, O., Vakulyk, I., & Hutyriak, O. (2023). Multiculturalism in education: teaching foreign languages and translation. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 13/01-XXXIII, 10-16. [http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/130133/papers/A\\_02.pdf](http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/130133/papers/A_02.pdf)

777. Chaika, O., Sharmanova, N., Maliuga, N., & Savytska, I. (2022). Multiculturalism in modern mass media: analysis of stereotypes. *Amazonia Investiga*, 11(60), 10-22. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.60.12.1>

778. Chaika, O., Domina, V., & Olishkevych, V. (2023). Cambiando los paradigmas en educación: la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la comunicación. *Educación Y Humanismo*, 25(45). <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.45.6468>

779. Chaika, O., Domina, V., Nikolaienko, S., & Fedosii, O. (2023). Zero Tolerance to Plagiarism in Multicultural Teamwork: Challenges for English-Speaking non-EU and EU Academics. *World Journal of English Language*, 13(4), 14-22. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n4p14>

780. Chaika, O. (2021). Impact of COVID-19 on Educational Process in University: Case Study. *Social Studies: Theory and Practice*, 10(1), 55-64. <https://doi.org/10.34858/sstp.1.2021.005>

781. Chaika, O., Sharmanova, N. (2022). *Ethnosymbolism of zoonyms in poly-cultural and poly-lingual contexts*. In: Ekologia w dyskursie. Wokół animal studies (ed. by Daniel Kalinowski i Sebastian Szmyjda). Słupsk, s. 17-38.



782. Sharmanova, N., Chaika, O., Berezovska-Savchuk, N., Denysiuk, V. (2021). Slavic Paremiology as a Linguistic Science: Traditional and Contemporary Trends. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 557. *Proceedings of the International Conference on New Trends in Languages, Literature and Social Communications (ICNTLLSC 2021)*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210525.002>

783. Chaika, O. (2023). International Cultural Ecology: Multicultural and Multilingual Risks (based on the materials from the Russia-Ukraine war). In: *Ekologia w dyskursie. Krajobraz naturalny i kulturowy* (ed. by Daniel Kalinowski i Patryk Toczyński). Słupsk, s. 31-64.

784. Chaika, O., Sharmanova, N. (2021). Advertising pragmatics of contemporary media for polylingualism and polyculturalism. *International Journal of Social Science and Human Research*, 04(05), 1215-1221. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i5-42>

785. Chaika, O. (2022). Foreign Language Teaching: Content of Poly- And Multicultural Education. *International journal of social science and human research*, 05(08), 3614–3621. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i8-36>.

786. Chaika, O. (2021). Modernising Higher Education Content and Structure with Coaching Competency // *Сучасна освіта – доступність, якість, визнання: збірник наукових праць XII міжнародної науково-методичної конференції, 16–18 листопада 2021 року, м. Краматорськ / [за заг. ред. д-ра техн. наук., проф. С. В. Ковалевського і Hon.D.Sc., prof. Dasic Predrag]*. Краматорськ: ДДМА. 15-18.

787. Chaika, O. (2021). Term in terminologies: structure and proposed typology in multicultural and polylingual communication. *Proceedings of II International Interdisciplinary Conference “Language, Business and Law, Intercultural Communication: Challenges of Today”* (Chaika, O., & Kumar, A., eds.), ABS BOOKS, Delhi.

788. Chaika, O. (2021). Frequently used syntagms for monomials in translating coaching terminology: multicultural facet for educating university instructing staff // II Міжнародна конференція «Фахові мови й новітні підходи до їх викладання», м. Київ, 19-20 травня 2021 р.

789. Chaika, O. (2021). Leadership in Times of Crisis vs Crisis Management in Education / Leading Education in Times of Crisis and Beyond. Virtual International Conference. Faculty of Education, The British University in Dubai. 29 May 2021.

790. Chaika, O. (2021). Financial, Banking and Legal Terminology in EU Cross-Culture. Ukraine, Bulgaria, EU: Economic and Social Development Trends: materials of V International Scientific and Practical Conference (Burgas, Bulgaria, 26 June – 04 July 2021). Burgas: Avangard Prima, 2021. 188 p.

791. Chaika, O. (2024). Polyculture vs multicultural via Ukraine's lens: what's in concept? Матеріали III міжнародної інтердисциплінарної конференції «Мова, бізнес і право, міжкультурна комунікація: виклики сьогодення», 30-31 березня 2022, Київ, Україна; с. 16-20.

792. Chaika, O. (2024). Polycultural tolerance in international business and law. III International Conference Languages for Specific Purposes and Ways of Instruction and Acquisition: Innovative Approach, Kyiv, Ukraine, 6-7 April 2022; p. 24-29.

793. Huber, J. (ed.). (2012). Intercultural competence for all Preparation for living in a heterogeneous world. Council of Europe Pestalozzi Series, No. 2, Council of Europe Publishing, 125 p. <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all/16808ce20c>

794. Huber, J. (ed.). (2014). Developing intercultural competence through education. Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3, Council of Europe Publishing, 132 p. <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>

**ПЕРЕЛІК ДОДАТКОВИХ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ**

795. UNESCO – <https://www.unesco.org/en/education>
796. Закон України «Про вищу освіту» № 1556\_VII (2023, 27 грудня).  
<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
797. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» № 848-VIII (2024, 04 січня). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text>
798. Указ Президента України «Про вдосконалення вищої освіти в Україні» (від 3.07.2020 № 210/2020).  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/210/2020#Text>
799. Указ Президента України «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» (від 30.09.2019 № 722/2019),  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text>
800. Стратегія національно-патріотичного виховання на 2020-2025 роки, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2020-%D0%BF#Text>
801. Стратегія розвитку вищої освіти України на 2021-2031 роки.  
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
802. «Конвенції про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження»  
[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952\\_008#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_008#Text)
803. European Charter for Regional or Minority Languages (ETS No. 148). Council of Europe. Strasbourg 05/11/1992.  
<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treaty-num=148>
804. European Cultural Convention (ETS No. 018). Council of Europe. Paris 19/12/1954, entry into force 05/05/1955.  
<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treaty-num=018>

805. Recommendation CM/Rec(2008)7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism (Adopted by the Committee of Ministers on 2 July 2008 at the 1031st meeting of the Ministers' Deputies).

[https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805d2fb1](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d2fb1)

806. Recommendation CM/Rec(2008)4 of the Committee of Ministers to member states on strengthening the integration of children of migrants and of immigrant background (Adopted by the Committee of Ministers on 20 February 2008 at the 1018th meeting of the Ministers' Deputies).

[https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805afd49](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805afd49)

807. Recommendation no. R (98) 6 of the committee of ministers to member states concerning modern languages (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies).

[https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016804fc569](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016804fc569)

808. Resolution (69) 2 (adopted by the ministers' deputies on 25 January 1969) on an intensified modern language teaching programme for Europe.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804ecaae>

809. Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité (adoptée par le Comité des Ministres le 12 décembre 2012, lors de la 1158e réunion des Délégués des Ministres).

[https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805c94f1](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c94f1)

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ПМК	1. <i>ім.</i> полі- й мультикультурність; 2. <i>прикм.</i> полі- й мультикультурний
ПМВ	полі- й мультикультурне виховання
МФ	майбутній філолог
ЗО	здобувач освіти
ЗВО	заклад вищої освіти
ПМКМО [МФ]	полі- й мультикультурна мовна особистість
ПК	1. <i>ім.</i> полікультурність; 2. <i>прикм.</i> полікультурний
МК	1. <i>ім.</i> мультикультурність; 2. <i>прикм.</i> мультикультурний
ПО	полікультурна освіта
МО	мультикультурна освіта
ЕГ	експериментальна група
КГ	контрольна група
англ.	англійська мова
лат.	латинська мова
грец.	грецька мова
нім.	німецька мова

## ДОДАТОК А

### Діагностичні методики для визначення рівня вихованості полі- й мультикультурності у майбутніх філологів за світоглядно-пізнавальним критерієм (доопрацьовано й оновлено услід за розробкою В. Дьоміної)

#### *1. English placement tests*

##### *Assessment Criteria*

The number of test elements makes 30 questions. Each answer is evaluated according to a 1-0 scheme, where the student receives 1 point for a correct answer and 0 points for an incorrect one.

The maximum number of points a student can score is 30, corresponding to the number of test elements.

Tests are graded on a 5-point scale as follows: "5" refers to 27-30 correct answers, "4" stands for 22-26 correct answers, "3" means a student has 15-21 correct answers, "2" marks 0-14 correct answers.

#### **Lingusitic and cultural tests**

**Task 1.** You are going to read an article about an English poet, William Wordsworth. For questions 1-8, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.

#### **Daffodils Everywhere**

Two hundred years ago the English poet William Wordsworth wrote «I wander lonely as a cloud», a poem that expresses a basic spirit of early English Romanticism. It was Thursday, 15 April 1802. William and Dorothy Wordsworth, the poet's devoted, journal-writing sister, were walking home to Dove Cottage in the Lake District. The wind was fierce, but the Wordsworth siblings were used to striding long distances in foul weather. They were in the woods close to the water side when they first clapped eyes on a field of daffodils «fluttering and dancing in the breeze».

What makes this poem an example of Romantic thinking? It isn't just that Wordsworth chooses to write about a natural scene: it is the way he describes the scene as if it had human emotions. For him, nature is not merely a neutral mixture of scenery, colours, plants, rocks, soil, water and air. It is a living force that feels joy and sadness, shares human pain and even tries to educate us human beings by showing us the beauty of life.

Wordsworth's home, Dove Cottage, is now one of the most popular destinations in the Lake District. You can go on a tour of the garden which William planted with wildflowers and which survived in his backyard even after they disappeared from the area. «He always said that if he hadn't been a poet, he would have been a terrific landscape gardener», says Allan King of the Wordsworth Trust, the organisation that looks after the cottage and gardens.

The Lake District in the north-west of England becomes particularly crowded during the summer months with tourists and ramblers eager to enjoy the region's majestic valleys, hills, and sparkling lakes. Wordsworth himself was far from keen on tourists, which was quite apparent. He wanted outsiders to admire the local sights he enjoyed so much but was afraid the district might be «damaged» by too many visitors. He opposed the coming of the trains and campaigned in the 1840s against a plan to link the towns in the area – Kendal, Windermere and Keswick – by rail.

The place near Ullswater, where Wordsworth saw the daffodils, is at the southernmost end of the lake. The lake is wide and calm at this turning point. There's a bay where the trees have had their soil eroded by lake water so that their roots are shockingly exposed. You walk along from tree to tree, hardly daring to breathe, because you are walking in the 43 footprints of William and Dorothy from two centuries ago. The first clumps of daffodils appear, but they aren't tall yellow trumpets proudly swaying in the breeze. They're tiny wild daffodils, most of them still green and unopened, in clumps of six or seven. They're grouped around individual trees rather than collecting together.

But as you look north, from beside a huge ancient oak, you realise this is what delighted the Wordsworths: clump after clump of the things, spread out to left and right but coming together in your vision so that they form a beautiful, pale-yellow carpet. What you're seeing at last is nature transformed by human sight and imagination. For a second, you share that revelation of Dorothy and William Wordsworth's, the glimpse of pantheism, the central mystery of English Romanticism.

1. According to the article, Wordsworth's poem.
  - A) started the Romantic movement.
  - B) was based on actual experience.
  - C) was written while he was visiting his sister.
  - D) was written after he had been lonely.
  
2. What was Wordsworth's attitude to nature?
  - A) he believed nature had a character of its own.
  - B) he felt nature was human.
  - C) he thought nature could talk to people.
  - D) he believed that we could influence nature.
  
3. We are told that Dove Cottage.
  - A) has gardens designed by a landscape gardener.
  - B) has very old plants in the garden.
  - C) gets a lot of visitors.
  - D) has a large backyard.
  
4. What does the author refer to?
  - A) the number of tourists who come to the Lake District
  - B) Wordsworth's desire for outsiders to admire the local sights
  - C) the fact that Wordsworth was keen on tourists from far away
  - D) Wordsworth's dislike of tourists
  
5. What does the writer suggest by the words «hardly daring to breathe»?
  - A) You have to walk carefully here.



- B) You can't breathe because the atmosphere is suffocating.  
 C) You feel excited to be in this place.  
 D) You must concentrate to stay on the footpath.
6. In what way is the scene different from what Wordsworth described?  
 A) All the daffodils are green and small.  
 B) There are no daffodils by the lake.  
 C) The daffodils are fewer and smaller.  
 D) There are no daffodils around trees.
7. The writer implies that the poem describes:  
 A) exactly what Wordsworth saw in detail.  
 B) the effect the daffodils had on Wordsworth.  
 C) what Wordsworth saw around an ancient oak.  
 D) clumps of daffodils on the left and on the right.
8. What does the writer think of Wordsworth as a poet?  
 A) He believes Wordsworth was an important figure in English culture.  
 B) He is critical of Wordsworth.  
 C) He believes Wordsworth was a sentimental person.  
 D) He disagrees with Wordsworth's opinion about nature.

**Task 2.** For questions 9 – 21, read the text below and decide which answer (A, B, C or D) best fits each gap.

### **Old and Active**

It is a well-known fact that Japanese people have a longer (9).....expectancy than the population of most other countries. A (10) ..... report shows that the Japanese also expect to remain healthier for longer.

Scientists are trying to work (11).....what keeps elderly Japanese people so healthy, and whether there is a lesson to be (12) ..... from their lifestyles. Should we (13).....any changes to our eating habits, for instance, or go jogging each day

before breakfast? Is there some secret (14).....in the Japanese diet that is particularly (15)..... for the human body?

Although the (16).....of a longer, healthier life is a good thing for the individual, it can (17) ..... create a social problem. The number of people over the age of 65 in the population has doubled in the last 50 years and that has increased pension and medical costs. Japan could soon be (18) ..... an economic problem: there are more elderly people who need to be looked (19).....and relatively fewer younger people working and paying taxes to support them.

One solution could be to (20) ..... retirement age from 65 to 70. After all, the elderly have a great deal to (21) ..... If they continue to be active in society, younger generations will have the chance to learn more from their wisdom and experience.

- |    |              |              |              |                |
|----|--------------|--------------|--------------|----------------|
| 9  | A life       | B living     | C alive      | D live         |
| 10 | A late       | B recent     | C modern     | D contemporary |
| 11 | A for        | B out        | C in         | D off          |
| 12 | A learnt     | B gathered   | C understood | D gained       |
| 13 | A do         | B make       | C set        | D give         |
| 14 | A ingredient | B component  | C portion    | D helping      |
| 15 | A caring     | B supportive | C positive   | D beneficial   |
| 16 | A view       | B outlook    | C prospect   | D wish         |
| 17 | A therefore  | B actually   | C even       | D as well      |
| 18 | A facing     | B meeting    | C adopting   | D encountering |
| 19 | A for        | B after      | C over       | D out          |
| 20 | A put        | B move       | C rise       | D raise        |
| 21 | A grant      | B donate     | C contribute | D aid          |

**Task 3.** For questions 22 – 30, read the sentences below and decide which answer (A, B, C or D) best fits each space.

22. I'd rather you ..... smoke in here.

- A don't      B didn't      C doesn't      D won't

23. It ..... Be a good film – the reviews were very good.  
A can't      B could have      C must      D must have
24. The car swerved to avoid ..... the pedestrian.  
A hit      B to hit      C hitting      D that it hit
25. Don't ask me to play – I'm useless ..... Computer games!  
A in      B at      C in      D on
26. Unfortunately, there was ..... we could do to help the old man.  
A little      B a few      C few      D a little
27. .... That I wouldn't pass the exam, I didn't take it.  
A Knew      B Have known      C To know      D Knowing
28. I'll never forgive her ..... lying to me.  
A about      B of      C for      D on
29. My parents as well as my sister ..... teachers.  
A is      B are      C am      D isn't
30. A number of cars ..... on the lot before a two-storey-building.  
A were parked      B was parked      C is parked      D parks

KEYS to the above tests

1. – B; 2. – A; 3. – C; 4. – D; 5. – C; 6. – C; 7. – B; 8. – A; 9. – A; 10. – B;  
11. – B; 12. – A; 13. – B; 14. – A; 15. – D; 16. – C; 17. – B; 18. – A; 19. – B;  
20. – D; 21. – C; 22. – B; 23. – C; 24. – C; 25. – B; 26. – A; 27. – D; 28. – C; 29. – B;  
30. – A.

**2. *Touchbase / Reflection / Review Questions to a Specially Designed Course:  
Poly- & Multiculturalism for Future Philologists***

1. Culture as the World of Human Experience.
2. The Concept of Culture. Theories of Cultural Origins: Activity-based, Theological, Play-based.

3. Nature and Functions of Culture. Dynamics of Culture.
4. Multifaceted Nature of Culture. Uniqueness of the Ukrainian / English / German / French / Polish National Culture.
5. Cultural-Anthropological Foundations of Multiculturalism. Definitions of "Socialization" and "Enculturation."
6. Exploring the Relationship between Poly- and Multiculturalism with Behavior and Values.
7. Defining the "Other" in Culture, Concepts of Ethnocentrism, Cultural Identity.
8. Issues of Poly- and Multiculturalism in the Structure of General and Professional Culture of a Philologist.
9. Historical Analysis of the Emergence and Development of Poly- and Multiculturalism. Poly- and Multiculturalism as Part of Contemporary Youth Culture.
10. Language and Poly- and Multiculturalism. Position of Poly- and Multiculturalism in the Fields of Language and Culture Studies.
11. Concept of Culture and Poly- and Multicultural Personality.
12. Scientific Approaches to the Education Process of Poly- and Multicultural Personalities of Future Philologists: Systemic, Cultural, Axiological, Reflexive, Approaches to Environment Formation and Selection.
13. Functions of Poly- and Multiculturalism.
14. Analysis of Scientific Approaches to the Analysis of Intercultural Competence.
15. Interdisciplinary and Multidisciplinary Nature of Poly- and Multiculturalism.
16. Content Domains of Poly- and Multicultural Personality.
17. Essence and Characteristics of Poly- and Multiculturalism.
18. Poly- and Multicultural Personality.
19. Linguistic-Cultural Knowledge is...
20. Intercultural Communicative Competence is...
21. Cross-Cultural Communicative Competence is...

- 22. Socio-Cultural Tolerance is...
- 23. Cultural Creativity is...
- 24. Intercultural Tolerance is...
- 25. Cultural Reflection is...

### ***3. Questionnaire 1: Inter- & Cross-cultural Competence***

1. How would you define intercultural competence and crosscultural communication? How do they differ?
2. Have you ever encountered misunderstandings or conflicts due to cultural differences? If so, could you provide an example and how you addressed it?
3. What do you think are the benefits of developing crosscultural competence in today's diverse world?
4. Can you describe a time when you successfully bridged a cultural gap in a professional or personal setting?
5. How do you think stereotypes and biases impact intercultural and crosscultural interactions?
6. What strategies do you use to overcome cultural stereotypes and biases in your communication?
7. Have you ever participated in crosscultural training or workshops? If yes, what were the most valuable lessons you learned?
8. How do you adapt your communication style when interacting with individuals from different cultural backgrounds?
9. Can you share an experience where you felt challenged to understand or appreciate cultural practices or traditions different from your own?
10. In what ways do you think technology and globalization have influenced crosscultural communication?
11. How do you think crosscultural competence contributes to effective teamwork and collaboration in diverse environments?

12. What steps can organizations take to foster a culture of inclusivity and respect for diverse perspectives?
13. Can you provide an example of a successful crosscultural collaboration you've been involved in? What made it successful?
14. How do you handle situations where cultural values or norms conflict with your own personal beliefs or values?
15. What role does empathy play in developing crosscultural competence, and how do you cultivate empathy in your interactions?
16. How do you stay informed about cultural trends and developments from around the world?
17. What resources or tools do you find most helpful for improving your crosscultural communication skills?
18. Can you share a time when you felt particularly challenged to communicate effectively in a crosscultural context? How did you navigate that challenge?
19. How do you think crosscultural competence contributes to personal growth and development?
20. What advice would you give to someone looking to enhance their crosscultural competence and communication skills?

#### ***4. Questionnaire 2: Inter- & Cross-cultural Competence***

1. How do you understand the term "culture"?
2. Are you familiar with the concepts of "monoculture" (monoculturalism) and "multiculture" (multiculturalism)?
  - a) No
  - b) Yes
  - c) Only familiar with "monoculture"
  - d) Only familiar with "multiculture"
3. What does the term "intercultural competence" mean to you?

- a) Ability to communicate successfully with individuals from other cultures
  - b) Respectful attitude towards other cultures and nations
  - c) A quality that includes a complex of intercultural knowledge, skills, and personal qualities reflecting readiness for professional communication
  - d) A combination of knowledge, skills, and abilities
  - e) Other
4. What are the most important aspects of intercultural competence for you?
- a) General cultural knowledge and culture-specific knowledge
  - b) Proficiency in a variety of communicative methods
  - c) Openness to learning about other cultures and understanding psychological, social, and other intercultural differences
  - d) Ability to distinguish between collective and individual behavior in communication with individuals from other cultures
  - e) Psychological readiness to cooperate with individuals from other cultures
  - f) Adherence to etiquette and moral norms during communication
5. Do you believe that developing intercultural competence is necessary?
- a) Yes
  - b) No
6. If yes, what are the reasons for developing intercultural competence?
- a) Globalization processes
  - b) Multiculturalism
  - c) Socio-economic conditions
  - d) External economic situation
  - e) Social demand
  - f) Intercultural competence is not necessary
7. What are the main characteristics of intercultural (multicultural) education?
- a) Tolerance of different perspectives and judgments
  - b) Recognition and development of cultural pluralism in society
  - c) Equal rights, duties, and opportunities for all citizens

- d) Effective participation of everyone in decision-making, both in personal life and in society
  - e) Justice for everyone
  - f) Freedom of choice
  - g) Respect for the decisions of the majority and protection of the rights of minorities
8. How do you perceive other cultures?
- a) Positively
  - b) Neutrally
  - c) Negatively
9. Do you consider your culture superior to others?
- a) Yes, my culture is superior
  - b) No, there are other cultures that are superior
  - c) No, all cultures are equal
10. When encountering cultural differences, what approach do you believe is most effective for fostering intercultural understanding and cooperation?
- a) Embracing cultural relativism and recognizing the validity of diverse cultural perspectives
  - b) Asserting the superiority of one's own culture to promote understanding
  - c) Ignoring cultural differences and focusing solely on universal human values
  - d) Imposing one's cultural norms and practices on others to facilitate communication

### **5. Determining national, poly- and multicultural consciousness of an individual**

*Read the question and all the answer options. Choose the answer that matches your opinion best.*

1. What is your attitude towards your nationality?



- a. I feel proud to belong to this nationality;
  - b. My nationality doesn't matter much to me;
  - c. I feel internal discomfort about belonging to this nationality;
  - d. I often feel ashamed of my nationality;
  - e. I would prefer to be born as a person of another nationality;
  - f. Other (please specify).
2. Do you consider it possible for yourself to marry someone from a different nationality?
- a. No, because it will inevitably lead to conflicts in the family;
  - b. No, because I cannot violate family traditions;
  - c. No, because I don't want my children to struggle with choosing their nationality;
  - d. No, because I want my children to be of the same nationality as me;
  - e. Yes, because I don't want my spouse to be of the same nationality as me;
  - f. The nationality of my spouse doesn't matter to me;
  - g. Other (please specify).
3. How do you feel when you meet someone of a different nationality?
- a. Irritation;
  - b. Distrust;
  - c. Interest;
  - d. Respect;
  - e. Nothing special;
  - f. Depends on the nationality.
4. What is your attitude towards members of national minorities celebrating their national holidays in Ukraine?
- a. Representatives of all nations living in Ukraine can celebrate their national holidays;
  - b. I don't care;

- c. I feel uncomfortable that other national minorities celebrate their national holidays in Ukraine;
  - d. Other national minorities should not celebrate their national holidays in Ukraine.
5. Do you tend to explain conflicts in communication based on nationality?
- a. No, never;
  - b. Yes, but I won't use it as an argument during an argument;
  - c. Yes, and I will use it as an argument during an argument.
6. What is your attitude towards the existence of national schools in Ukraine?
- a. It's necessary as it allows representatives of different nationalities to preserve their culture and traditions;
  - b. It's necessary as it gives everyone, regardless of nationality, the opportunity to know the history and culture of other nations;
  - c. It's unnecessary as it leads to the isolation of representatives of different nationalities and exacerbates interethnic relations;
  - d. It's unnecessary as everyone should study in public schools with the state language of instruction;
  - e. It's necessary as national minorities should be isolated;
  - f. Other (please specify).
7. What do you think is the reason for negative attitudes towards people who migrate to another country?
- a. They worsen the crime situation in the country;
  - b. They don't pay taxes and live at the expense of the country's residents;
  - c. They take jobs;
  - d. They solve their problems at the expense of the country's residents;
  - e. They have an odious appearance;
  - f. They have an aggressive character;
  - g. They have a different nationality;
  - h. They have a different religion;

- i. They should live in their homeland;
  - j. In existing prejudices;
  - k. There are no real reasons;
  - l. Other (please specify).
8. Do you think it's necessary to introduce restrictions based on nationality in Ukraine?
- a. Yes, for admission to higher education;
  - b. Yes, for certain professional activities;
  - c. Yes, for obtaining leadership positions;
  - d. Yes, for participation in political activities;
  - e. Yes, for activities in the media field;
  - f. Yes, for activities in the arts field;
  - g. Yes, for obtaining Ukrainian citizenship;
  - h. No, I believe that restrictions based on nationality are unacceptable;
  - i. I'm not interested.
9. How do you evaluate the contribution of representatives of national minorities to the development of Ukrainian culture and science?
- a. I believe that representatives of other nationalities have not significantly influenced the development of Ukrainian science and culture;
  - b. I believe that representatives of other nationalities have made a significant contribution to the development of Ukrainian science and culture (provide examples);
  - c. I have no specific opinion; d. I'm not interested.
10. Have you participated in conflicts based on nationality?
- a. Yes, I was the initiator of the conflict;
  - b. Yes, the initiator of the conflict was a group to which I belong;
  - c. Yes, the opposite side was the initiator of the conflict;
  - d. No, I did not participate.

11. Imagine that you are studying with a person of a different nationality who speaks Ukrainian / another language with an accent. Your reaction?
- I will sympathize, but I will not do anything to support them;
  - I will try to convince others not to belittle them;
  - I will not pay attention to it;
  - I will try to avoid communicating with them;
  - I will laugh at them;
  - I will mock them;
  - Other (please specify).
12. Does it bother you when people of one nationality in a multicultural group speak their language, and others don't understand them?
- Yes, in a multicultural group, we should speak a language that is understandable to everyone;
  - Yes, but I believe that people have the right to speak their native language wherever and whenever they want;
  - No, I think it's natural;
  - I don't care.
13. Which songs (dances, music) do you like the most?
- Songs of my nationality;
  - Songs from different countries, but I still prefer my own nationality;
  - All equally;
  - Foreign songs.
14. How would you feel if one of your close relatives married someone from a different nationality?
- I consider such a marriage undesirable;
  - I would prefer if the person were of my nationality, but I wouldn't object;
  - The nationality of the spouse doesn't matter in marriage as long as they respect the traditions of my people;
  - It's hard to say.

## **6. Questionnaire: Linguistic and Cultural Knowledge Level**

*What is the discipline of "Linguacultural Studies" about?*

1. Discuss the role that culture plays in life, behavior, and communication with other people and cultures.
2. How do you understand the phenomenon of linguistic personality as a level of manifestation and formation of culture?
3. Explore the interrelationship, mutual influence, and interaction between language and culture.
4. Provide examples of how culture influences a person's behavior, perception of the world, worldview, personal life, and personality formation.

## ДОДАТОК Б

Діагностичні методики для визначення рівня вихованості полі- та мультикультурності МФ за емоційно-ціннісним критерієм

*1. Опитувальник індивідуальних цінностей Ш. Шварца  
(в адаптації Н. Лебєдєвої) / Questionnaire of Individual Values  
by S. Schwartz (adapted by N. Lebedeva)*

**Instructions:** *Below are descriptions of some individuals. Please read each one and think about how similar or dissimilar each person is to you.*

1. His/her values always being polite with other people. He/She believes that he/she should always respect his/her parents and elders.
2. It's important for him/her to constantly generate new ideas and engage in creativity. He/She enjoys doing things in an original way.
3. Being successful in life is very important to him/her. He/She likes to make an impression on people.
4. He/She believes that everything should be done as taught in the family. He/She wants to preserve family traditions.
5. Having equal opportunities for everyone is important to him/her. He/She believes that everyone should have equal opportunities in life.
6. Variety in life is important to him/her. He/She always seeks to try something new.
7. The safety of his/her country is very important to him/her. He/She wants his/her country to be protected from enemies.
8. Helping others is very important to him/her. He/She would like to serve those around him/her.
9. He/She likes to tell people what to do. It's also important for him/her to take responsibility for others.
10. He/She loves to enjoy life. It's important for him/her to have a good time.

11. He/She likes to decide for himself/herself what to do. Freedom of choice and planning his/her actions matter to him/her.
12. He/She believes it's important not to demand more than what one has. He/She thinks people should be content with what they have.
13. He/She's convinced that people should take care of nature. Preserving the environment is important to him/her.
14. He/She believes people should do what they are told. He/She always follows the rules, even if no one is watching.
15. Honesty is very important to him/her. He/She believes he/she should always be honest and tell the truth under any circumstances.
16. The necessity of cleanliness and order is important to him/her. He/She absolutely cannot stand disorder.
17. He/She constantly seeks entertainment and fun. It's necessary for him/her to do things that bring him/her pleasure.
18. Being wealthy is important to him/her. He/She wants to have a lot of money and expensive things.
19. He/She loves to draw. He/She constantly seeks adventure.
20. It's important for him/her to listen to people different from him/her. Even if he/she disagrees with them, he/she still wants to understand them.
21. The safety of his/her family is important to him/her. Moreover, he/she would like to protect his/her family.
22. He/She wants people to know that he/she does everything well. It's necessary for his/her success.
23. Being interested in different things is important to him/her. He/She is curious and tries to learn and understand as much as possible.
24. He/She doesn't like to boast or draw attention to what he/she does. He/She wants to be modest.
25. Being obedient is very important to him/her. He/She tries not to annoy or cause disturbance to others.

26. He/She believes everyone should try to live in peace with each other. World peace is very important to him/her.
27. It's important to him/her that people trust him/her. He/She wants others to feel they can rely on him/her.
28. Being ambitious is important. He/She is willing to work hard to advance.
29. He/She wants to make decisions independently. He/She likes to be a leader.
30. He/She loves everything new. It's important for him/her that his/her life is full of exciting pleasures.
31. Doing everything right is important to him/her. He/She tries to avoid actions that others might consider bad or wrong.
32. The presence of stable authority is important to him/her. He/She wants order in society.
33. Being in harmony with nature and feeling a part of it is important to him/her. He/She believes people should not change nature.
34. Being loyal to his/her friends is important to him/her. He/She believes he/she should be there for them, no matter what.
35. Getting pleasure from life is very important to him/her. He/She likes to "treat" himself/herself and allow himself/herself a little more than usual.
36. The need to show his/her abilities. He/She wants people to be excited about what he/she does.
37. Religion is very important to him/her. He/She starts following his/her religious beliefs in everything.
38. He/She doesn't want to depend on others. He/She wants to control his/her own life.
39. Being cautious is important to him/her. He/She avoids actions or situations that could threaten his/her safety.
40. He/She wants justice for everyone, even for those he/she doesn't know. It's important for him/her to defend the weak.



**2. Методика визначення спільних цінностей /**  
***Determining Common Values***

Procedure: You are provided with two sets of value cards.

1. Rank the values (1, 2, ... 10) and organize the value cards in order of importance.
2. First, rank Terminal Values (List A), then rank Instrumental Values (List B).
3. Discuss in pairs and then in groups.
4. Specify why that specific hierarchy matters to you.

***List A (Terminal Values)***

Precision	Manners	High standards
Optimism	Hard work	Autonomy
Inability to accept flaws in oneself and others	Courage to defend personal opinions and views	Accountability
Rationality	Self-discipline	Education
Strong determination	Tolerance	Integrity
Broad-mindedness	Business efficiency	Sensitivity

***List B (Instrumental Values)***

Wisdom	Well-being	Fulfilling career
Appreciation of nature and art	Compassion	Financial stability
Presence of genuine friends	Contributing to society	Acquiring knowledge
Productivity	Personal growth	Recreation
Liberty	Others' happiness	Creative expression
Harmonious family life	Self-assurance	Inner peace

3. **Методика оцінки ціннісних орієнтацій за М. Рокічем /**  
*Interactive Methodology for Assessing Levels of Poly- and Multiculturalism among Philology Students* (according to Milton Rokeach)

1. *Value Identification:*

- a. Compile a comprehensive list of values relevant to poly- and multiculturalism based on literature review and expert consultation.
- b. Categorize values into terminal (end goals) and instrumental (means to achieve goals) categories.

2. *Interactive Value Ranking Exercise:*

- a. Present students (SS) with a set of value cards containing both terminal and instrumental values related to poly- and multiculturalism.
- b. Ask SS to rank these values in order of personal importance, considering their attitudes towards cultural diversity, language preservation, intercultural communication, and global citizenship.
- c. Encourage SS to engage in group discussions to justify their rankings and exchange perspectives.

3. *Reflection and Discussion:*

- a. Facilitate a reflective discussion session where SS share their insights, challenges, and experiences related to poly- and multiculturalism.
- b. Encourage SS to reflect on how their personal values influence their interactions with diverse cultures and languages within and outside the academic context.
- c. Provide opportunities for SS to explore strategies for promoting poly- and multiculturalism in their academic and professional endeavors.

4. *Data Analysis:*

- a. Collect and analyze the rankings and reflections obtained from the interactive exercises.
- b. Identify common patterns, trends, and variations in SS' value orientations towards poly- and multiculturalism.

c. Generate insights into the levels of acceptance, appreciation, and engagement with diverse cultures among philology students.

**Методика «Діагностика рівня емпатії» (за І. Юсуповим) /  
Diagnosis of Empathy Level (by I. Yusupov)**

Instruction:

1. Please read each statement carefully and assess how well it reflects your feelings and attitudes.
2. For each statement, indicate the extent to which you agree or disagree based on your own experiences and perceptions.
3. Use the following scale to rate each statement:

1: Strongly Disagree

2: Disagree

3: Neutral

4: Agree

5: Strongly Agree

4. Be honest and thoughtful in your responses. There are no right or wrong answers; this assessment is about understanding your own level of empathy.
5. Take your time to consider each statement before selecting your response.
6. Once you have completed all the statements, calculate your total score to determine your level of empathy based on the provided scoring key.
7. If you have any questions or concerns about the statements or the assessment process, feel free to ask for clarification.
8. Remember that this assessment is for self-awareness and reflection purposes, and your responses will remain confidential.

### *Questionnaire*

1. I have a greater affinity for travel literature than for biographies depicting remarkable individuals.
2. I often feel irritated by their parents' constant concern.
3. I enjoy contemplating the reasons behind others' successes and failures.
4. Among all the modern TV series, I gravitate towards those with contemporary themes.
5. Enduring the irritability and unjust accusations of a sick person is necessary, even if they persist for years.
6. Ailing individuals can be aided with mere words.
7. Outsiders should refrain from intervening in conflicts between two individuals.
8. Elderly people are often vulnerable without reason.
9. As a child, sad stories often brought tears to my eyes.
10. The distressed state of my parents affects my mood.
11. I am indifferent to criticism directed towards me.
12. I prefer admiring portraits over landscapes in art.
13. I have always forgiven everything to my parents, even when they were wrong.
14. If a horse pulls poorly, it should be spurred.
15. When reading about dramatic events in people's lives, I feel as if it's happening to me.
16. Parents treat their children fairly.
17. When I witness teenagers or adults arguing, I intervene.
18. I pay no attention to my parents' bad moods.
19. I often spend a long time observing animal behavior, putting aside other tasks.
20. Only frivolous individuals shed tears over movies and books.
21. I enjoy observing the expressions and behaviors of strangers.
22. In my childhood, I used to bring home stray cats and dogs.
23. Not all people are unreasonably embittered.

24. Observing a stranger, I am curious about how their life will unfold.
25. When I was young, younger children used to follow me around.
26. When I see an injured animal, I try to help in some way.
27. Listening attentively to someone's complaints can ease my burden.
28. Witnessing a street event, I try not to get involved.
29. Younger people appreciate it when I suggest my ideas, plans, or entertainment.
30. I often overestimate the ability of animals to sense their owner's mood.
31. Individuals should resolve difficult conflicts on their own.
32. If a child is crying, there's always a reason behind it.
33. Young people should always fulfill any requests or whims of the elderly.
34. I have always wanted to understand why some of my classmates were so pensive.
35. Homeless animals should be captured and euthanized.
36. When my friends start discussing their personal problems with me, I try to change the subject.

***Solutions to Faculty:*** This methodology allows for the identification of five levels of empathy development:

- very high,
- high,
- average (normal),
- low, and
- very low.

The questionnaire also includes a ***Degree of Pretense***.

Does the respondent strive to appear better than they really are? The questionnaire consists of 36 statements. The respondent reads the questionnaire and responds to each statement as follows: in case of full agreement, "yes, always" - 5

points; in case of "almost always" - 4 points; "often" - 3 points; "sometimes" - 2 points; "no, never" - 1 point. For "don't know" answers, 0 points are assigned.

*The highest level of empathy* is characterized by acute feelings of compassion. These individuals, like a barometer, subtly react to the mood of the interlocutor, who has not yet uttered a word. They find it difficult that others use them as lightning rods, dumping their emotional state on them. They feel uncomfortable in the presence of "difficult" people. Both adults and children willingly confide in them their secrets and seek advice. They often feel a sense of guilt, fearing to trouble others: they are afraid to touch them not only with words but also with a look. Concern for family and loved ones never leaves them. At the same time, they themselves are very vulnerable. They may suffer upon seeing an injured animal. Their high sensitivity sometimes prevents them from falling asleep for a long time. When in melancholic feelings, they need emotional support. With such an attitude towards life, they are sometimes on the verge of neurotic breakdowns.

*A high level of empathy* is characterized by a heightened sensitivity to the problems of others, a generous spirit, and a willingness to forgive them a lot.

Individuals at this level of empathy are emotionally sensitive, quickly establish connections, and find common ground with other people. They are valued for their warmth by those around them. They respond well to criticism and rely more on their feelings and intuition than on analytical conclusions when evaluating events. They believe it is better to work with people than alone and constantly seek social approval for their actions. However, they may not always pay attention to precise and meticulous work, despite their other qualities. It is not worth investing significant effort to upset them.

*The average level of empathy* is characteristic of the majority of people. Others cannot label them as "thick-skinned," but at the same time, they do not belong to particularly sensitive individuals. In interpersonal relationships, they tend to judge others by their actions rather than trust their personal impressions. They are attentive in communication, striving to understand more than what is said explicitly, but they

lose patience when the interlocutor overly pours out their feelings. They consider it better to delicately refrain from expressing their opinion unless they are sure it will be accepted. While reading fiction and watching movies, they often focus on the plot rather than the characters' emotions. It is difficult for them to predict the development of relationships between people, whose actions sometimes come as a surprise to them. They lack emotional openness, which hinders their full perception of others.

*A low level of empathy* is characterized by difficulties in establishing connections with people. Individuals at this level feel uncomfortable in noisy company. The emotional expressions in others' actions sometimes seem incomprehensible and meaningless to them. They prefer solitary activities, concrete tasks, rather than working with people. They appreciate precise formulations and rational decisions. They likely have few friends, valuing them more for their professional qualities and clear minds than for sensitivity and empathy. People treat them the same way in return. Sometimes they feel alienated, as those around them do not pay much attention to them. However, this can be rectified if they become more open and pay closer attention to the behavior of their close ones, perceiving their needs as their own.

*A very low level of empathy* is characterized by its underdevelopment. Individuals at this level of empathy cannot initiate conversations first and often keep to themselves among friends. They particularly struggle with interactions with children and those much older than them. In interpersonal relationships, they often find themselves in awkward situations and struggle to find understanding with others. They enjoy intense sensations and sports competitions, preferring art as well. They are overly self-centered in their activities. While they can be highly productive in individual work, their interactions with others may not always reflect them in the best light. They treat sentimental displays with irony and can be overly sensitive to criticism, although they may not always react explosively to it. They need emotional gymnastics.

*4. Діагностика рівня емпатійних здібностей (В. Бойко) /  
Level of empathic abilities (by V. Boiko)*

*Objective:* To identify an individual's ability to empathize with the problems of others.

*Instructions for Participants:* Please respond to the specified questions with either (+) or (-):

1. I tend to carefully observe people's facial expressions and behaviors to discern their character, inclinations, and abilities.
2. In situations where those around me are feeling nervous, I typically remain calm.
3. I rely more on the evidence provided by my intellect than on intuition.
4. I believe it's entirely appropriate for me to take an interest in the personal issues of my coworkers.
5. I can easily establish trust with someone when the situation calls for it.
6. Often, upon first meeting, I can intuitively sense a connection with a new person.
7. I usually initiate conversations about life, work, and politics with random companions on trains or planes out of curiosity.
8. I become emotionally unsettled if the people around me are feeling down.
9. I find that my intuition serves as a more dependable means of understanding others than knowledge or experience.
10. Displaying curiosity about another person's inner world is often considered tactless.
11. I sometimes inadvertently offend those close to me with my words without realizing it.
12. I can easily envision myself as an animal and empathize with its habits and moods.
13. I seldom reflect on the motives behind the actions of people directly involved with me.



14. I rarely let the problems of my friends affect me deeply.
15. It's common for me to anticipate that something will happen to someone close to me within a few days, and often these expectations come to pass.
16. When interacting with business associates, I usually steer clear of discussing personal matters.
17. Occasionally, my family members reproach me for appearing indifferent or inattentive to them.
18. I have a knack for mimicking the intonation and facial expressions of others by imitation.
19. My inquisitive gaze frequently makes new acquaintances uncomfortable.
20. I often find myself echoing the laughter of others.
21. Even when acting spontaneously, I often manage to find the right approach to someone.
22. Shedding tears of joy seems foolish to me.
23. I can fully immerse myself in a person close to me, as if melding with them.
24. It's rare for me to encounter people whom I understand without the need for excessive words.
25. I often inadvertently overhear the conversations of strangers.
26. I can maintain my composure even when everyone around me is anxious.
27. I find it much easier to intuitively grasp a person's essence than to understand them by analyzing their behavior.
28. I remain unperturbed by minor difficulties encountered by my family members.
29. Engaging in a sincere and trusting conversation with a guarded, introverted individual would be challenging for me.
30. I possess a creative disposition—whether poetic, artistic, or theatrical.
31. I listen with little interest to the confessions of new acquaintances.
32. Witnessing someone in tears evokes sadness within me.

33. My thought process is characterized more by concreteness, rigor, and consistency than intuition.

34. When my friends begin discussing their troubles, I tend to steer the conversation in another direction.

35. If I notice that someone in my family is feeling down, I try to refrain from prying questions.

36. I struggle to comprehend why trivial matters can have such a profound impact on people.

***Data processing:***

The number of correct answers (according to the "key") for each scale is calculated, and then the score is determined as follows:

1. Rational empathy channel: +1, +7, -13, +19, +25, -31;
2. Emotional empathy channel: -2, +8, -14, +20, -26, +32;
3. Intuitive empathy channel: -3, +9, +15, +21, +27, -33;
4. Attitudes conducive to empathy: +4, -10, -16, -22, -28, -34;
5. Empathy capacity: +5, -11, -17, -23, -29, -35;
6. Identification in empathy: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

***Interpretation of results:***

The indicators of individual scales and the overall cumulative empathy score are analyzed. The rating for each scale can range from 0 to 6 points, indicating the significance of a specific parameter in the structure of empathy.

Scale ratings serve an auxiliary role in interpreting the main empathy score. The cumulative score theoretically ranges from 0 to 36 points. Based on available preliminary data, it can be considered: 30 points and above – extremely high level of empathy; 29–22 – average; 21–15 – reduced; less than 14 points – very low.

#### *4. Діагностика емоційних станів / Diagnosis of emotional states*

**Task 1:** *Carefully read through the list of emotional states and arrange them in order of your preferences: write down the number of the emotion you most enjoy experiencing first. Write down the one you least enjoy last. You should have a series of 10 numbers. Use a vertical line to separate the numbers of emotions to which you give a clear preference.*

1. A sense of beauty that arises during the perception of the environment.
2. Excitement, enthusiasm when things are going well, and you see that you are achieving successful results.
3. Joy, sympathy, gratitude when communicating with people, feeling friendship, mutual understanding, when you receive help and approval from others.
4. Joy and satisfaction when you manage to do something good for your loved ones.
5. Feeling of the extraordinary, mysterious, and unknown that arises in unfamiliar surroundings.
6. Joy from solving creative tasks, the joy of "discovery" (Eureka!), the pleasure of the creative process, satisfaction from finding non-standard, original ideas.
7. Satisfaction, pride when you can prove your worth or superiority over an opponent, when you are genuinely admired.
8. Cheerfulness, carefreeness, good physical well-being, enjoyment of tasty food, relaxation, an easy atmosphere, safety, and carefree living.
9. Interest, pleasure in learning something new, discovering impressive facts. Joy from understanding the essence of phenomena, confirming your guesses and assumptions.
10. Competitive excitement, feeling of risk, thrill, sharp sensations during the struggle, danger.

**5. Експрес-опитувальник «Індекс толерантності»**  
**(Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєв і Л. Шайгерова) /**  
***Express Questionnaire: Tolerance Index***

**Instructions:** Please rate how much you agree or disagree with the statements provided, and accordingly place a tick or any other symbol next to each assertion.

#	Assertions	Strongly disagree	Disagree	Somewhat disagree	Somewhat agree	Agree	Strongly agree
1	2	3	4	5	6	7	8
1	In the media, all sorts of opinions are put forward.						
2	Mixed marriages often face more challenges compared to those between individuals of the same nationality.						
3	If a friend betrays you, it's only natural to feel the urge to retaliate.						
4	Caucasians tend to be viewed more positively if they adjust their behavior.						
5	In arguments, there's often only one perspective deemed correct.						
6	Beggars and homeless people are often unfairly blamed for their own problems.						
7	It's not uncommon to believe that your own ethnicity is superior to others.						
8	Dealing with careless people can be quite frustrating.						
9	Even though I have my own opinions, I'm always open to hearing other viewpoints.						
10	Not all mentally ill individuals need to be isolated from society.						
11	I'm open to welcoming someone of any nationality into my family.						

12	Refugees should receive assistance on par with anyone else, as locals face similar challenges.						
13	If someone is rude to me, I'm inclined to respond in kind.						
14	I value having friends from diverse backgrounds.						
15	A firm hand is sometimes needed to restore order in the country.						
16	Migrants should have the same rights as locals.						
17	People with different opinions can be quite annoying.						
18	It can be tough to maintain a positive attitude towards certain nations and peoples.						
19	Disorder really gets on my nerves.						
20	All religious beliefs should be respected and acknowledged.						
21	I can see myself forming a close friendship with someone of any race.						
22	I aspire to become a more accepting person towards others.						

*Mathematical processing:* The obtained results undergo quantitative and qualitative analysis. For quantitative analysis, the total score is calculated without subdivision into sub-scales. Each direct affirmation response is assigned a Likert scale score ranging from 1 to 6 ("Strongly Disagree" - 1 point, "Strongly Agree" - 6 points). Reverse affirmation responses are assigned reverse Likert scale scores ("Strongly Disagree" - 6 points, "Strongly Agree" - 1 point). Then, the accumulated scores are summed up.

#### Key #1

Affirmation numbers	Reverse affirmation numbers
1, 9, 11, 14, 16, 20, 21, 22	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19

Individual or group assessments of the identified level of tolerance are conducted according to the following degrees:

**Low level of tolerance:** 22-60 points. This indicates high intolerance and the presence of pronounced intolerant attitudes towards the surrounding world and people.

**Medium level:** 61-99 points. It combines both tolerant and intolerant characteristics. Respondents may behave tolerantly in some social situations while displaying intolerance in others.

**High level:** 100-132 points. Individuals in this group exhibit pronounced traits of a tolerant personality. However, results approaching the upper limit (over 115 points) suggest blurred "tolerance boundaries" in a person, which may be associated with psychological infantilism, tendencies towards indulgence, or indifference.

The qualitative analysis of tolerance is based on subdivision into subscales. The names of the subscales and statement numbers are provided in the key below.

#### Key

#	Subscale	Affirmation number
1	Ethnic tolerance	2,4, 7, 1, 14,18,21
2	Social tolerance	1,6, 8,10,12,15,16, 20
3	Tolerance as a personal trait	3, 5, 9,13,17,19, 22

## Методика «Гуманна спрямованість поведінки»

(за І. Фурмановим, Н. Кухтовою) /

### *The Humanitarian Orientation of Behavior Methodology*

*Instructions:* Please indicate whether you agree with each of the provided statements.

1. If I don't help someone in need, I'll feel guilty.
2. I feel comfortable when I can reassure someone.
3. I help other people when circumstances require it.
4. It's important for me to care for and assist other people.
5. It's important for me to understand the needs of other people.
6. I try to support and help people I know.
7. When I see someone in great need of help, I'll do everything possible to assist.
8. I'd be happy to take a homeless animal home.
9. I only help those who have helped me.
10. I agree with the idea: "Help only those who have helped you."
11. If I help someone, I expect their help in the future.
12. Helping other people allows for mutually beneficial relationships to develop.
13. Treat others as they treat you: repay kindness with kindness, and ill will with ill will.
14. If people behave irresponsibly, so do I.
15. If I provide assistance, I'd like to be compensated for it.
16. I invest in other people exactly as much effort (time, money) as they invest in me.
17. I always expect my help to be rewarded.
18. I help other people because I want them to help me in the future.
19. I only help when I've been thanked for the assistance provided to me.

20. When I see someone being treated unfairly, I feel the urge to defend them.
21. I believe it's important for everyone in the world to be treated equally.
22. I believe that people should have equal opportunities in life.
23. I think it's important not to receive everything for free, but to earn it.
24. I wish everyone, even strangers, were treated fairly.
25. Every person should have equal rights and responsibilities.
26. I believe that charity only makes sense when you receive some benefit from it.
27. I believe that the time and energy voluntarily spent helping other people require greater rewards.
28. Helping other people takes a lot of energy and is therefore undesirable for me.
29. I help other people more often, only for the recognition of my assistance.
30. I only help when I feel that another person is worse off than me.



## ДОДАТОК В

Діагностичні методики для визначення рівня вихованості полі- й мультикультурності за мотиваційно-комунікативним критерієм

*1. Методика діагностики мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях (І. Ладанов, В. Уразаєва) /  
Methodology for diagnosing motivational orientation  
in interpersonal communication*

*Instructions:* Please select one of the response options for the statements provided in the questionnaire:

a) Exactly so; b) Almost so; c) Seems so; d) Maybe so.

As you work through the methodology, draw upon your experience in communicating with others.

### *Stimulus Material*

1. My partner thoroughly considers the topic of discussion, taking my perspective into account.
2. My partner respects me as a worthy individual.
3. When discussing different viewpoints, my partner and I focus on the substance of the matter, rather than getting caught up in trivial details.
4. I am confident that my partner understands my intentions of fostering good relationships with them.
5. My partner consistently evaluates my statements with dignity.
6. My partner intuitively knows when to listen and when to speak during conversations.
7. I am certain that I demonstrate restraint when discussing conflicting situations with my partner.
8. I sense that my partner may become interested in the subject of my message.
9. I enjoy spending time engaged in conversations with my partner.

10. When my partner and I reach an agreement, we both understand what needs to be done.

11. If circumstances require it, my partner is willing to continue discussing an issue until it is resolved.

12. I strive to accommodate my partner's requests.

13. My partner and I make efforts to please each other.

14. My partner typically communicates concisely, without unnecessary words.

15. After discussing various viewpoints with my partner, I feel that it benefits me.

16. When upset, I tend to use overly harsh expressions.

17. I sincerely attempt to understand my partner's intentions.

18. I fully trust in the sincerity of my partner.

19. I believe that good relationships depend on efforts from both sides.

20. After an argument with my partner, we usually try to be more considerate towards each other.

### ***Processing and Interpretation of Results***

Communicative orientations are determined using the following key:

#### **Key**

Partner Perception Orientation: 2, 5, 9, 12, 14, 18, 20;

Orientation towards Adequate Perception and Understanding of the Partner: 1, 4, 6, 8, 11, 15, 19;

Orientation towards Achieving Compromise: 3, 7, 10, 13, 16, 17, 21.

The range of each scale varies from 7 to 28 points.

The quantitative significance of responses (in points) is determined as follows:

a) Exactly so - 4 points;

b) Almost so - 3 points;

c) Seems so - 2 points;

d) Maybe so - 1 point.

The degree of expressiveness of each scale can be judged based on the following indicators: 21 and above - high; 8-20 - medium; 7 and below - low.

The total cumulative score, which characterizes the absolute harmony of communicative orientations, equals 84 points.

Levels of overall harmony of communicative orientations can be represented as follows: 64 and above - high level; 30-63 - medium level; 29 and below - low level.

## ***2. Методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів***

***(А. Реан, В. Якунін, у модифікації Н. Бадмаєвої) /***

### ***Studying Student Learning Motives***

Instructions: Evaluate the motives for academic activity provided on a 5-point scale according to their significance to you: 1 point corresponds to minimal significance of the motive, 5 points - maximum.

#### *Testing*

1. I study because I am passionate about my chosen profession.
2. To ensure success in my future professional endeavors.
3. I aspire to become an expert in my field.
4. To address pressing issues relevant to my future career path.
5. I want to fully utilize my abilities in my chosen profession.
6. To keep up with my peers.
7. Comprehensive knowledge is essential for working effectively with people.
8. Because I strive to be among the top students.
9. I aim for our study group to excel within the institute.
10. To network and engage with interesting individuals.
11. Acquiring knowledge will empower me to achieve my goals.

12. Completing university is crucial to maintain a positive perception among acquaintances.
13. To avoid criticism and repercussions for poor academic performance.
14. I desire to be respected within the academic community.
15. I prefer not to lag behind my classmates or be considered among the weakest.
16. Academic success directly impacts my future financial stability.
17. Excelling in studies and achieving high grades of "4" and "5."
18. I simply enjoy learning.
19. Enrolling in university necessitates studying to obtain a degree.
20. To always be prepared for upcoming classes.
21. To successfully continue my education in subsequent courses and address specific academic challenges.
22. To acquire profound and robust knowledge.
23. Because I envision pursuing a career in academia in the future.

### ***Results Processing and Test Key***

*Scale 1.* Avoidance Motives: 6, 12, 13, 15, 19.

*Scale 2.* Prestige Motives: 8, 9, 29, 30, 34.

*Scale 3.* Professional Motives: 1, 2, 3, 4, 5, 26.

*Scale 4.* Creative Self-Realization Motives: 27, 28.

*Scale 5.* Educational-Cognitive Motives: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24.

*Scale 6.* Social Motives: 11, 16, 25, 31, 33.

During the test result processing, it is necessary to calculate the average score for each scale of the questionnaire.

**3. Наявність мотивації здобуття позитивного досвіду спілкування і передачі його майбутнім ЗО (за Є. Венєвцевою) /**

***Motivation to gain positive communication experiences and impart them to future students***

*Please carefully review each question in the survey along with the possible answer options and underline those that most closely align with your opinion.*

1. Are you willing to communicate with representatives of other nations?
  - a) always (3);
  - b) sometimes (2);
  - c) never (1).
2. Do you seek new contacts with them?
  - a) always (3);
  - b) sometimes (2);
  - c) never (1).
3. Are you able to express your sympathy to a foreign interlocutor?
  - a) always (3);
  - b) sometimes (2);
  - c) never (1).
4. Do you focus on influencing representatives of other nations according to your own needs during communication?
  - a) always (1);
  - b) sometimes (2);
  - c) never (3).
5. Are you focused on cooperation and mutual understanding with them?
  - a) always (3);
  - b) sometimes (2);
  - c) never (1).
6. Are you inclined to continue communicating with foreigners if you feel anxious?

- a) always (3);
- b) sometimes (2);
- c) never (1).

7. Do you consider them annoying and uninteresting?

- a) always (1);
- b) sometimes (2);
- c) never (3).

8. In a difficult situation, do you think more about:

- a) your interests (1);
- b) achieving mutual understanding (3);
- c) everything together (2).

### **Методика «Самооцінка комунікативної компетенції студента» /**

#### **Self-assessment of student's communicative competence**

Dear Student,

Please assess yourself on a 9-point scale and determine the level of your developed communicative competence based on the points you assign yourself, reflecting your mastery of communicative competence actions. Next, ask your fellows to evaluate you using this grid.

Compare the results and draw conclusions.

The lowest score ranges from 19 to 27 (low level); from 28 to 60 (average level); from 61 to 81 (high level).

#### ***Methods of communicative competence actions*** (Points)

1. Ability for oral and written communication in the state language 1 2 3 4 5 6 7 8 9
2. Ability to construct oral and written speech logically, coherently, and clearly  
1 2 3 4 5 6 7 8 9

3. Readiness to use one of the foreign languages in communication 1 2 3 4 5 6 7 8 9
4. Readiness for cooperation with colleagues 1 2 3 4 5 6 7 8 9
5. Ability to work in a team 1 2 3 4 5 6 7 8 9
6. Ability and readiness for practical analysis of the logic of various arguments  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
7. Readiness for public speaking and argumentation 1 2 3 4 5 6 7 8 9
8. Readiness for conducting discussions and debates in class 1 2 3 4 5 6 7 8 9
9. Ability to avoid conflicts during joint activities in class 1 2 3 4 5 6 7 8 9
10. Readiness to search for information on the assigned topic for presentation in class 1 2 3 4 5 6 7 8 9

## ДОДАТОК Г

### Діагностичні методики для визначення рівня вихованості полі- та мультикультурності за діяльнісно-рефлексивним критерієм

#### *1. Опитувальник «Мої рефлексивні здібності» /*

#### *Reflective Abilities Questionnaire*

1. How frequently do you reflect on your experiences through a lens that embraces diverse cultural perspectives?
2. Rate your ability to identify patterns or themes across various cultural contexts in your thoughts and behaviors.
3. To what extent do you analyze the impact of cultural differences on the outcomes of your decisions and actions?
4. How often do you consider alternative cultural viewpoints when reflecting on a situation?
5. Rate your skill in recognizing the influence of cultural norms and values on your behavior.
6. How frequently do you engage in self-questioning to understand how your cultural background shapes your beliefs and values?
7. Rate your ability to learn from intercultural misunderstandings or conflicts.
8. To what extent do you seek feedback from individuals representing diverse cultural backgrounds to gain insight into your intercultural competencies?
9. How often do you evaluate your progress in developing cultural competence and adapting to multicultural environments?
10. Rate your willingness to adjust your perspectives or behaviors based on insights gained through intercultural reflection.



**2. Методика для визначення самооцінки полі- й  
мультікультурного розвитку особистості – «Незакінчені речення» /  
Assessment Tool for Evaluating Self-Perception of Poly- and  
Multicultural Personal Development - "Unfinished Sentences"**

*Instructions:* Below, you'll find 17 unfinished sentences. Read each one and complete it by describing the initial thought that comes to your mind.

1. When encountering individuals from diverse cultural backgrounds, my immediate reaction tends to be...
2. Diversity, for me, embodies...
3. Engaging in conversations about multiculturalism often prompts me to...
4. Within a group comprising individuals from varied cultural backgrounds, I typically...
5. Confronted with cultural disparities, my initial response is usually to...
6. Exploring other cultures evokes within me a sense of...
7. When interacting with individuals from different cultural backgrounds, I commonly...
8. Having grown up in a multicultural milieu has inclined me to...
9. Witnessing discrimination or prejudice against specific cultures elicits feelings of...
10. When visiting a new country or culture, I typically...
11. Exposure to diverse cultural perspectives has imparted to me...
12. I firmly believe that grasping diverse cultures is crucial because...
13. In communicating with individuals from different cultures, I strive to...
14. My encounters with multiculturalism have significantly shaped my perspectives on...
15. I feel most at ease when...
16. Hearing different languages spoken around me invokes feelings of...
17. My stance on cultural differences is heavily influenced by...

## *2. Методика діагностики здатності МФ до саморозвитку*

*(модифіковано на основі опитувальника Т.І. Шамової) /*

*Assessment Method for Evaluating Future Philologists'*

*Self-Development Potential*

***Instructions:*** *Please evaluate the statements provided on a scale of 1 to 5:*

*"5" – Strongly Agree;*

*"4" – Agree;*

*"3" – Neutral;*

*"2" – Disagree;*

*"1" – Strongly Disagree.*

1. I strive to understand myself.
2. I set aside time for personal development when not occupied with work or household chores.
3. Challenges spur me into action and motivate me to overcome obstacles.
4. I actively seek feedback as it serves as a valuable tool for my learning and self-assessment.
5. I dedicate specific time to introspect and evaluate my actions.
6. I carefully analyze my emotions and past experiences to gain insights.
7. I prioritize reading as a means of continuous learning and broadening my knowledge base.
8. I actively participate in discussions on subjects that intrigue me.
9. I have confidence in my abilities and trust in my capacity to succeed.
10. I strive to cultivate greater receptiveness to different perspectives and ideas.
11. I acknowledge and understand the impact that others can have on me.
12. I take charge of my professional growth and consistently achieve positive outcomes.
13. I find satisfaction in learning new things.
14. Increasing responsibility does not intimidate me.

15. I have a positive attitude towards advancing in my career.

**4. Тест-опитувальник для визначення рівня особистісної рефлексії**

(І. Стеценко) /

***Self-Reflection Level Assessment Questionnaire***

**Instructions:** You will encounter a series of statements, each followed by a question regarding your behavior, actions, attitudes toward yourself, others, and life outlook:

- a) if the statement accurately reflects reality;
- b) partially true;
- c) partially untrue;
- d) untrue.

Please respond to all questions. The effectiveness of the study greatly relies on how attentively you carry out the task. Under no circumstances should you attempt to impress anyone with your answers, as they are not judged as good or bad. Avoid overthinking your responses. Aim to swiftly determine which of the four answer options feels closest to your truth. Don't be concerned if certain questions feel very personal. Additionally, please note that the survey is conducted anonymously.

**Questionnaire**

1. I'm quick to embrace and adapt to anything new and unusual, especially if it holds value.
2. I can maintain composure during tough times.
3. When necessary, I'm adept at adjusting my behavior to match those around me.
4. Keeping my word is non-negotiable for me, regardless of convenience.
5. I stay level-headed when awaiting significant outcomes, like exam results.
6. I'm open to revising my decisions based on others' input.
7. I can refrain from making insensitive remarks.
8. I handle myself well in challenging life situations.
9. As a child, I followed through on every task assigned to me.

10. I'm receptive to changing my viewpoint when presented with convincing arguments.
11. Criticisms about my work don't faze me.
12. I've come to realize I've made my fair share of mistakes in life.
13. I'm not overly preoccupied with past events.
14. At times, I feel like I'm not particularly good at anything.
15. Criticizing others isn't something I derive satisfaction from.
16. Others' treatment of me doesn't greatly affect my state of mind.
17. The thought of potential failure does cause me some worry and anxiety.
18. I prefer influencing others to get things done rather than asking.
19. Occasionally, I speak without filtering my thoughts, regretting it later.
20. Speaking up when I'm upset comes naturally to me.
21. I aim to assert myself in a way that commands respect from others.
22. I've found myself being the cause of someone's bad mood on occasion.
23. Unfortunately, I tend to rush to judgment about others.
24. I often find myself dwelling on areas where I fall short.
25. Understanding myself is a priority for me.
26. I carve out time for personal growth, even amidst a busy schedule.
27. Challenges tend to fuel my drive and determination.
28. Reflecting on my feelings and experiences is something I regularly do.
29. Reading extensively is a habit of mine.
30. I engage in deep discussions on topics that intrigue me.
31. I have confidence in my abilities.
32. I'm mindful of how others' actions and words impact me.
33. Learning new things brings me a great deal of satisfaction.
34. I believe most people view me favorably.
35. When evaluating myself, I tend to focus more on my shortcomings.
36. My self-discovery journey is an ongoing and fascinating process.
37. There are aspects of myself I'd like to change or improve.

38. I'd likely come across as amiable to casual acquaintances.
39. I possess the necessary skills and drive to pursue my aspirations.
40. Unfortunately, saying something doesn't always translate to taking action.
41. I'd describe my relationship with myself as friendly and supportive.
42. Extending grace to myself for my imperfections comes naturally.
43. I hold myself in high regard.
44. I'm capable of accomplishing quite a lot on my own.
45. A lack of energy, determination, or direction can sometimes hinder my progress.
46. Occasionally, I may unknowingly irritate those around me.
47. I'm not immune to feeling irritated with myself at times.
48. I have a deep sense of respect for myself.
49. Overall, I'm content with who I am.
50. I believe I can effectively communicate with anyone.
51. My positive attributes far outweigh any flaws I may have.
52. How do others perceive you in terms of your response to criticism or feedback?
53. Do you tend to hold onto emotions from past interactions, such as joy or sorrow?
54. Receiving criticism can sometimes affect me deeply.
55. Occasionally, I procrastinate tasks that I should complete promptly.
56. Doubting myself isn't something I do often; I usually trust my instincts.
57. I tend to stand my ground in any situation.
58. I'm more inclined to decline than to agree, preferring to set boundaries.
59. I'm more prone to self-blame than to blaming others for failures.
60. I tend to focus on the positive aspects of people rather than dwelling on the negative.

***5. Методика для визначення рівня розвитку професійної рефлексії /  
Assessing the Level of Professional Reflection Development***

*Instructions:* Below are 30 statements. Please evaluate each of them using a 5-point scale:

- 1 point – strongly disagree;
- 2 points – disagree;
- 3 points – neither agree nor disagree / neutral;
- 4 points – agree;
- 5 points – strongly agree.

Indicate your response by ticking the corresponding column on the provided form based on your opinion of the statements.

***Statements***

1. I haven't altered my learning / teaching style in quite some time.
2. I frequently contemplate the impact I have on my students.
3. It's rare for me to ponder whether my self-perception as a professional is accurate.
4. I'm not overly concerned about the kind of teacher I truly am.
5. Generally, I don't experience conflicting emotions regarding my teaching endeavors.
6. I believe students often misjudge teachers, so I don't overly fret about their personal assessments of me.
7. At times, I sense that I'm not fulfilling the role of a teacher as I should.
8. Recalling what type of teacher I was in the past is challenging for me.
9. I seldom encounter conflicts in my professional activities.
10. Occasionally, I believe I understand my colleagues' teaching methods better than my own.
11. It appears that, despite my intentions, my perceptions of myself as a teacher change frequently.
12. I reckon it's not worthwhile to dwell excessively on the challenges in my teaching activities, given life's inherent complexities.

13. I doubt I could provide an accurate assessment of the kind of teacher I am, even if I wanted to.
14. Overall, I lack a clear understanding of my teaching persona.
15. I often find articulating my thoughts on my teaching activities challenging.
16. I frequently succeed in resolving issues arising in my teaching activities.
17. If tasked with describing myself as a teacher, it would prove challenging.
18. I don't believe teachers should overly worry about the issues in their teaching activities.
19. I'm indifferent to my colleagues' opinions about my teaching.
20. I suspect students often misinterpret teachers' intentions, so I'm not overly concerned about their evaluations of my professionalism.
21. I occasionally strive to adapt my teaching style to be more effective.
22. It's been a while since I contemplated the effectiveness of my teaching activities.
23. I rarely reflect on the progress of my teaching endeavors.
24. I haven't fretted about my teaching activities for a considerable time.
25. I haven't dwelled on my potential professional mistakes in quite some time.
26. Often, I lack the emotional fortitude to address conflict situations arising at work.
27. I believe students often misinterpret teachers' intentions, so I'm not overly concerned about their evaluations of my research.
28. It's been a while since I contemplated the inefficiency of my work.
29. I infrequently contemplate my professional problems and difficulties.
30. I often struggle to transform my negative feelings about my teaching activities into constructive ones.

**Діагностика «Загальна характеристика полі- й мультикультурної особистості МФ»:** адаптована за методикою А. Солодкої /

***Assessment Tool: General Profile of Poly- and Multicultural Personality***

**Part 1:** Personal Traits.

**Part 2:** Motivation for Interaction and Interest in Other Cultures.

**Part 3:** Language Proficiency.

**Part 4:** Communication Styles.

**Part 5:** Cross-Cultural Competence.

**Part 1:** Personal Traits. Using a scale from 1 (absence of the trait) to 5 (high expression of the trait), evaluate yourself for each characteristic, selecting the response that aligns with your perception of yourself within your own culture. In the second section, assess how you think individuals from other cultures perceive you.

*Perception within My Own Culture / How Others from Different Cultures Perceive Me:*

1. Tolerance.
2. Flexibility.
3. Patience.
4. Sense of humor.
5. Acceptance of differences.
6. Non-judgmental attitude.
7. Adaptability.
8. Interest in other cultures.
9. Open-mindedness.
10. Motivation for communication.
11. Empathy.



12. Self-awareness.
13. Sensitivity.
14. Tolerance for ambiguity.
15. Other qualities necessary for interacting in another culture (list and assess).

**Part 2. *Motivation for Interaction and Interest in Other Cultures:***

*Assess your level of interest in other cultures on a scale from 1 (no interest) to 5 (very high interest):*

1. Interest in exploring new cultures.
2. Curiosity during the initial encounter with a new culture.
3. Experience gained from interacting in a new culture (if applicable).

***How would you describe your motivation for interacting with a new culture?***

1. Desire for exploration.
2. Necessity to adapt to a new culture.
3. Survival in another culture.
4. Desire for successful interaction with its representatives.
5. Willingness to adapt to the new culture as quickly as possible.
6. Learning culturally specific aspects of the new culture and its language.
7. Establishing and maintaining contacts with representatives of another culture (correspondence, phone communication, etc.).
8. Acquisition of new personal experiences.

**Part 3. *Language Competence***

*Please select the statement that best reflects your level of proficiency in a foreign language:*

1. I do not speak at all.
2. I have poor communication skills in a foreign language.
3. I have very limited communication abilities.
4. I can communicate using memorized phrases.

5. My language proficiency meets basic understanding needs.
6. My language proficiency meets some social needs.
7. I can communicate on specific topics necessary for study/work.
8. I speak fluently and possess a sufficient vocabulary for effective participation in formal and informal communication.
9. I speak fluently and correctly across all levels of communication.
10. I am proficient in the language at the level of a representative of another culture.

#### **Part 4. *Communicative Styles of Interaction***

*Respond to the questions, imagining the most likely scenario in each specific situation:*

1. In my culture, I consider etiquette rules to be:
  - A) unimportant;
  - B) important.
2. I consider etiquette rules in another culture to be:
  - A) unimportant;
  - B) important.
3. When communicating with people from my culture, I think it's important to:
  - A) exchange information about each other before discussing business matters;
  - B) move on to discussing something as quickly as possible.
4. When communicating with people from another culture, I believe it's important to:
  - A) exchange information about each other before discussing business matters;
  - B) move on to discussing something as quickly as possible.
5. When faced with a conflict situation with representatives of my culture, I prefer to exchange arguments:
  - A) calmly;
  - B) expressing true feelings and emotions.

6. In a conflict situation in another culture, I prefer to exchange arguments:
- A) calmly;
  - B) expressing true feelings and emotions.
7. Discussing issues with representatives of my culture, I believe that information should be:
- A) presented clearly, sequentially, logically, and justified;
  - B) presented in full to allow them to draw their own conclusions.
8. When discussing issues with representatives of another culture, I believe they prefer information to be:
- A) presented clearly, sequentially, logically, and justified;
  - B) presented in full to allow them to draw their own conclusions.
9. When tackling a task in my culture, I try to:
- A) first understand the big picture, then work on the individual part;
  - B) start working on my part of the task as soon as possible.
10. When tackling a task in another culture, I believe representatives of that culture prefer to:
- A) first understand the big picture, then work on their individual part;
  - B) start working on their part of the task as soon as possible.
11. When expressing disagreement in my culture, I prefer:
- A) to be told directly and openly about issues;
  - B) not to speak directly to avoid offending anyone.
12. When expressing disagreement in another culture, I prefer:
- A) to be told directly and openly about issues;
  - B) not to speak directly to avoid offending anyone.
13. In challenging and ambiguous situations in my culture, I tend to:
- A) refrain from saying anything to avoid offending the other party;
  - B) discuss the matter, hoping for a resolution.
14. In challenging and ambiguous situations in another culture, I believe their representatives usually:

- A) refrain from saying anything to avoid offending the other party;
  - B) discuss the matter, hoping for a resolution.
15. When refuting someone's comment or request in my culture, I usually:
- A) speak directly and unequivocally;
  - B) try to do it without being direct.
16. When refuting someone's comment or request in another culture, I believe their representatives usually:
- A) speak directly and unequivocally;
  - B) try to do it without being direct.
17. When something goes wrong in my culture, I usually:
- A) refrain from reacting or criticizing;
  - B) speak openly.
18. When something goes wrong in another culture, I believe their representatives usually:
- A) refrain from reacting or criticizing;
  - B) speak openly.
19. When leading a group in my culture, I:
- A) express my opinion openly about organizing its work;
  - B) seek the support of others.
20. When working in a group under someone else's leadership in another culture, I think their representatives prefer:
- A) direct instructions on how to organize the work;
  - B) seeking the support of others.
21. During communication in my culture, I enjoy:
- A) using nuances and implied meanings;
  - B) speaking directly and clearly.
22. During communication in another culture, I believe they enjoy:
- A) using nuances and implied meanings;
  - B) speaking directly and clearly.

23. When I talk to representatives of another culture, I:
- A) behave differently with them;
  - B) behave the same way as usual.
24. When I talk to representatives of another culture, I believe they:
- A) behave differently;
  - B) behave the same as usual.
25. When communicating with representatives of another culture, I usually:
- A) maintain the same distance as with representatives of my culture;
  - B) adjust the distance.
26. When representatives of another culture communicate with foreigners, they usually:
- A) maintain the same distance as with representatives of their culture;
  - B) adjust the distance.
27. When I communicate with representatives of another culture, I:
- A) avoid gesturing and direct eye contact;
  - B) do not change my non-verbal behavior.
28. Please add your own comments.

### ***Part 5. Cross-Cultural Competence***

Respond on a scale from 0 to 5.

#### ***Awareness***

1. I can define culture and describe its components.
2. I am familiar with the necessary norms of another culture (behavior, communication style, etc.).
3. I can compare important aspects of another language and culture with my own.
4. I can identify important historical and socio-political factors of both my culture and another culture.
5. I know how to help myself in learning about a new culture.

#### ***I understand the importance of:***

1. Commonalities and differences between my culture and others.
2. Overcoming negative attitudes toward differences.
3. Adapting behavior in a new culture accordingly.
4. How representatives of another culture perceive me.
5. Perceiving myself as a "culturally conditioned" individual with my own habits and preferences.
6. Maintaining my own identity.
7. Avoiding generalizations of behavior on an individual level as a perception of another culture as a whole.
8. The existence of my personal values that influence ethical issues and their resolution.
9. Variations in cultural styles and their impact on interaction situations.
10. My own level of cross-cultural perception.
11. Factors that help or hinder cross-cultural interaction and ways to overcome them.
12. Seeing myself as a mediator in a cross-cultural situation.
13. Add as needed.

### ***Behavior***

1. I can describe general interaction processes in another culture.
2. I can identify signs of culture shock and develop strategies to overcome it.
3. I can compare my own behavior with the norms in another culture (social interaction, everyday behavior, differences in time perception, etc.).
4. I understand the process of adaptation in another culture.
5. I can identify strategies for the process of learning and adapting to a new culture.
6. I am willing to change my usual behavior in a cross-cultural environment.

### ***Attitude***

*In a new culture, I demonstrate a willingness to:*

1. Interact with its representatives (not avoiding communication, not communicating only with representatives of my culture).

2. Learn directly from representatives of another culture about their language and culture.
3. Try to communicate in the language of another culture, adhering to accepted etiquette norms.
4. Deal with emotions caused by being in another culture.
5. Behave according to the situations of interaction.
6. Show interest in new cultural aspects (understanding values, history, traditions, etc.).
7. Understand differences in behavior, values, communication styles of representatives of another culture.
8. Adapt my behavior according to the norms of the new culture.
9. Understand the influence of the new culture in decision-making.
10. Apply different strategies of perception, expression, interaction, and behavior.
11. Interact in alternative ways, even if they differ greatly from the usual ones.
12. Anticipate the ethical consequences of choosing values from different cultures.
13. Avoid judgmental assessments, understanding the complexity of communication and cross-cultural interaction.

### ***Skills and Abilities***

1. I demonstrate flexibility in interacting with representatives of another culture.
2. I adapt my behavior to avoid offending representatives of another culture.
3. I can compare the new culture with my own.
4. I use my own strategies to learn a new language and culture.
5. I demonstrate the ability to interact in a different sociocultural context.
6. I use appropriate adaptation strategies to reduce the impact of culture shock.
7. I use models, strategies, and techniques that contribute to understanding a new culture.
8. I control my behavior and its impact on my personal perception of other cultures.

9. I use culture-specific information to improve my style and competence in interacting in a new culture.

10. I know how to handle cross-cultural conflicts and misunderstandings if they arise.

11. I know how to adapt to my own culture after being in another culture.

**Extended scope and enhanced depth for poly- and multicultural assessment toolkit (designed by Oksana Chaika)**

**Part 1: *Personal Characteristics Assessment***

Understanding oneself within various cultural contexts is crucial for effective cross-cultural interaction and communication. The following tool aims to assess personal characteristics across cultural perceptions, facilitating self-awareness and adaptability.

Using a scale from 1 (low) to 5 (high), rate yourself based on how you perceive your own traits within your cultural context, and then assess how you think individuals from other cultures might perceive you.

*Self-Perception within Your Own Culture / Perception by Individuals from Other Cultures*

***Section 1***

1. Empathy: Ability to understand and share the feelings of others.
2. Flexibility: Willingness to adapt and adjust to different situations and perspectives.
3. Respect for Diversity: Valuing and embracing differences in culture, beliefs, and backgrounds.
4. Communication Skills: Effectiveness in expressing thoughts and ideas clearly and respectfully.
5. Open-mindedness: Willingness to consider new ideas, perspectives, and experiences.
6. Emotional Intelligence: Awareness and management of one's own emotions and those of others.



7. Cultural Sensitivity: Being mindful and respectful of cultural norms, customs, and values.
8. Collaboration: Ability to work harmoniously and productively with individuals from diverse backgrounds.
9. Conflict Resolution: Skill in addressing and resolving conflicts peacefully and constructively.
10. Cultural Competence: Understanding and navigating cultural differences with ease and respect.
11. Adaptability: Capacity to adjust and thrive in new and changing cultural environments.
12. Curiosity: Eagerness to learn about and explore different cultures and perspectives.
13. Self-Reflection: Engaging in introspection and continuous improvement of cultural competence.
14. Patience: Tolerance and composure in the face of cultural differences and challenges.
15. Authenticity: Being genuine and true to oneself while respecting cultural norms and expectations.

***Section 2: Other Qualities Necessary for Effective Cross-Cultural Interaction***

16. Sensory Awareness: Being attuned to non-verbal cues and communication styles across cultures.
17. Humility: Recognizing one's limitations and being open to learning from others.
18. Adaptability: Ability to adjust behaviors and expectations according to cultural contexts.
19. Resilience: Capacity to bounce back from cultural misunderstandings or challenges.
20. Global Mindset: Viewing the world from a broad and interconnected perspective.

Evaluate each characteristic based on your perception of yourself within your own cultural context, and then consider how individuals from other cultures might

perceive you. This assessment can serve as a foundation for personal growth and enhanced intercultural competence.

### ***Part 2: Motivation for Interaction and Interest in Other Cultures***

Understanding one's motivation for interacting with individuals from other cultures and their genuine interest in those cultures is essential for fostering meaningful cross-cultural connections. The following tool is designed to assess an individual's motivation for interaction and interest in other cultures:

1. Curiosity: Rate your curiosity about learning about different cultures, traditions, and ways of life.

- Little to no curiosity
- Some curiosity
- Moderate curiosity
- High curiosity
- Very high curiosity

2. Desire for Understanding: Evaluate your desire to understand the perspectives, values, and beliefs of people from diverse cultural backgrounds.

- Little to no desire for understanding
- Some desire for understanding
- Moderate desire for understanding
- Strong desire for understanding
- Very strong desire for understanding

3. Engagement in Cross-Cultural Activities: Assess your involvement in activities that involve interaction with individuals from other cultures (e.g., language exchange, cultural events, travel).

- Rarely or never engage
- Occasionally engage
- Sometimes engage
- Often engage

- Regularly engage

4. Empathy Towards Other Cultures: Rate your ability to empathize with people from different cultural backgrounds, understanding their experiences and perspectives.

- Low empathy
- Some empathy
- Moderate empathy
- High empathy
- Very high empathy

5. Cultural Sensitivity: Evaluate your sensitivity to cultural differences and your willingness to adapt your behavior and communication style accordingly.

- Low sensitivity
- Some sensitivity
- Moderate sensitivity
- High sensitivity
- Very high sensitivity

6. Motivation for Cultural Exchange: Assess your motivation to engage in cultural exchange and dialogue with individuals from diverse cultural backgrounds.

- Low motivation
- Some motivation
- Moderate motivation
- High motivation
- Very high motivation

7. Interest in Learning Languages: Rate your interest in learning languages spoken by people from other cultures.

- Little to no interest
- Some interest

- Moderate interest
- High interest
- Very high interest

8. Value of Diversity: Evaluate the importance you place on diversity and multiculturalism in your personal and professional life.

- Low value placed on diversity
- Some value placed on diversity
- Moderate value placed on diversity
- High value placed on diversity
- Very high value placed on diversity

After rating each aspect (from 1 ‘low’ to 5 ‘very high’), reflect on your overall motivation for interaction and interest in other cultures. Use this assessment as a tool for self-awareness and as a guide for further exploring and engaging with diverse cultural perspectives.

### **Part 3: *Language Competency***

Language competency is crucial for effective communication and interaction in diverse cultural settings. This tool is designed to assess an individual's proficiency and comfort level in using different languages:

1. Native Language Proficiency: Rate your proficiency in your native language(s) – the language(s) you grew up speaking.

- 1: Basic proficiency
- 2: Conversational proficiency
- 3: Fluent proficiency
- 4: Advanced proficiency
- 5: Native-level proficiency

2. Second Language Proficiency: Evaluate your proficiency in a second language that you have learned.

- 1: Beginner proficiency
- 2: Elementary proficiency

3: Intermediate proficiency

4: Advanced proficiency

5: Fluent proficiency

3. Third Language Proficiency: If applicable, rate your proficiency in a third language that you have learned.

1: Beginner proficiency

2: Elementary proficiency

3: Intermediate proficiency

4: Advanced proficiency

5: Fluent proficiency

4. Comfort Level in Language Use: Assess your comfort level in using the languages you are proficient in, especially in diverse cultural contexts.

1: Uncomfortable

2: Somewhat uncomfortable

3: Neutral

4: Comfortable

5: Very comfortable

5. Language Comprehension: Evaluate your ability to understand spoken and written communication in different languages.

1: Limited comprehension

2: Moderate comprehension

3: Good comprehension

4: Excellent comprehension

5: Native-level comprehension

6. Language Expression: Rate your ability to express yourself clearly and effectively in different languages, both orally and in writing.

1: Limited expression

2: Basic expression

3: Moderate expression

4: Advanced expression

5: Fluent expression

7. Language Learning Motivation: Assess your motivation and willingness to learn and improve proficiency in new languages.

1: Low motivation

2: Some motivation

3: Moderate motivation

4: High motivation

5: Very high motivation

8. Language Usage in Cultural Settings: Evaluate your experience and comfort level in using different languages in diverse cultural settings.

1: Limited experience and comfort

2: Some experience and comfort

3: Moderate experience and comfort

4: Extensive experience and comfort

5: Fluent experience and comfort

After rating each aspect (from 1 ‘minimum’ to 5 ‘maximum’), reflect on your overall language competency and identify areas for improvement. Use this assessment to guide your language learning journey and enhance your ability to communicate effectively across cultures.

#### **Part 4: *Communicative Interaction Styles***

Effective communication involves not only what is said but also how it is conveyed. Understanding different communicative interaction styles is essential for successful cross-cultural communication. This tool aims to assess an individual's communicative interaction styles:

1. Directness vs. Indirectness: Rate your tendency to communicate directly or indirectly in various situations.

1: Prefer direct communication, stating thoughts and opinions clearly.

2: Sometimes use direct communication, but also employ indirect approaches when necessary.

3: Use a balanced mix of direct and indirect communication styles.

4: Often use indirect communication, relying on subtleties and context.

5: Prefer indirect communication, conveying messages implicitly rather than explicitly.

2. Assertiveness vs. Submissiveness: Evaluate your level of assertiveness in communication and your willingness to express your needs and opinions.

1: Highly assertive, comfortable expressing opinions and asserting needs.

2: Moderately assertive, but also willing to compromise and listen to others.

3: Balanced between assertiveness and submissiveness, adapting communication style based on the situation.

4: Somewhat submissive, often prioritizing harmony and avoiding conflict.

5: Highly submissive, hesitant to express opinions or assert needs.

3. Hierarchy Awareness: Assess your awareness of hierarchical structures and power dynamics in communication, especially in formal or traditional settings.

1: Highly aware of hierarchical structures and adjust communication accordingly.

2: Moderately aware of hierarchies but may sometimes overlook them in communication.

3: Neutral, not particularly focused on hierarchical dynamics in communication.

4: Somewhat unaware of hierarchies and may unintentionally challenge them in communication.

5: Largely unaware of hierarchical structures and may disregard them in communication.

4. Nonverbal Communication Styles: Rate your use and interpretation of nonverbal cues such as gestures, facial expressions, and body language in communication.

1: Highly attuned to nonverbal cues and effectively use them in communication.

2: Moderately skilled in interpreting and utilizing nonverbal communication.

3: Average proficiency in nonverbal communication, but may occasionally misinterpret cues.

4: Limited awareness of nonverbal cues, leading to occasional misunderstandings.

5: Poor understanding of nonverbal communication, often misinterpreting or disregarding cues.

5. Conflict Resolution Styles: Evaluate your approach to resolving conflicts and disagreements in communication.

1: Direct and confrontational, addressing conflicts head-on.

2: Diplomatic and compromising, seeking mutually beneficial solutions.

3: Collaborative and cooperative, emphasizing dialogue and understanding.

4: Avoidant and accommodating, prioritizing harmony over resolution.

5: Passive and non-confrontational, avoiding conflicts altogether.

6. Listening Skills: Assess your ability to actively listen and engage with others in communication, demonstrating empathy and understanding.

1: Excellent listener, fully attentive and empathetic.

2: Good listener, but may sometimes struggle to maintain full attention.

3: Average listening skills, attentive but may occasionally miss important details.

4: Limited listening skills, easily distracted or disengaged in communication.

5: Poor listener, often interrupting or failing to comprehend others' perspectives.

After rating each aspect, reflect on your overall communicative interaction style and consider how it may influence your interactions in diverse cultural contexts. Use this assessment to enhance your communication skills and adaptability in cross-cultural settings.



## **Part 5: *Cross-Cultural Competence***

Cross-cultural competence encompasses a range of skills and attributes necessary for effectively interacting and collaborating with individuals from diverse cultural backgrounds. This tool aims to assess an individual's cross-cultural abilities and provides a framework for developing awareness and creating action plans for improvement.

1. **Cultural Awareness:** Rate your level of awareness and understanding of different cultural norms, values, and practices.

1: Limited awareness, unfamiliar with cultural diversity.

2: Some awareness, recognize basic cultural differences.

3: Moderate awareness, understand cultural nuances and their impact on communication and behavior.

4: High awareness, actively seek to learn about and appreciate diverse cultures.

5: Very high awareness, deeply knowledgeable about various cultural perspectives.

2. **Cultural Sensitivity:** Evaluate your sensitivity to cultural differences and your ability to adapt your behavior and communication style accordingly.

1: Insensitive to cultural differences, often unintentionally offending others.

2: Somewhat sensitive, but occasionally overlook cultural nuances.

3: Moderately sensitive, able to adjust behavior in most cross-cultural situations.

4: Highly sensitive, adept at navigating cultural differences with respect and empathy.

5: Extremely sensitive, consistently mindful of cultural sensitivities and their implications.

3. **Intercultural Communication Skills:** Assess your ability to communicate effectively across cultures, considering language barriers, nonverbal cues, and cultural context.

1: Poor intercultural communication skills, struggle to convey messages across cultural boundaries.

2: Developing intercultural communication skills, but encounter challenges in understanding and being understood.

3: Competent intercultural communicator, able to adapt communication style to diverse audiences.

4: Proficient intercultural communicator, skilled at building rapport and fostering understanding across cultures.

5: Exceptional intercultural communicator, adept at navigating complex cultural dynamics with ease.

4. Cultural Adaptability: Rate your ability to adapt to new cultural environments and situations, demonstrating flexibility and openness.

1: Resistant to cultural change, struggle to adapt to new cultural norms.

2: Reluctant to change, but willing to make some adjustments in unfamiliar cultural contexts.

3: Moderately adaptable, able to navigate new cultural settings with some ease.

4: Highly adaptable, comfortable and flexible in diverse cultural environments.

5: Exceptionally adaptable, thrive in multicultural settings and actively seek out new cultural experiences.

5. Awareness of Thinking, Emotions, and Behavior: Reflect on your awareness of your own thought processes, emotions, and behaviors in cross-cultural interactions.

- *What thoughts, emotions, or behaviors arise when engaging with individuals from different cultural backgrounds?*

- *How do these thoughts, emotions, or behaviors impact your interactions and relationships with others?*

Rate your level of self-awareness in understanding and managing these aspects during cross-cultural encounters:

- 1: Limited awareness
- 2: Some awareness
- 3: Moderate awareness
- 4: High awareness
- 5: Very high awareness

6. ***Future Action Plan***: Based on your self-assessment and reflections, outline specific actions and strategies to further develop your cross-cultural competence.

- Identify areas for improvement and set measurable goals for enhancing cultural awareness, sensitivity, communication skills, and adaptability.

- Consider seeking opportunities for cross-cultural immersion, such as language courses, cultural exchange programs, or international travel.

- Commit to ongoing self-reflection and learning, engaging with diverse perspectives and actively challenging cultural biases and assumptions.

After completing the assessment and action plan, regularly revisit your goals and progress to track your development in cross-cultural competence. Embrace the journey of continuous growth and learning, recognizing the value of cultural diversity in fostering mutual understanding and collaboration across borders.

## ДОДАТОК Г

### Діагностичні методики для визначення рівня вихованості полі- та мультикультурності за мовно-естетичним критерієм

#### *1. Анкета «Мій улюблений вид мистецтва»*

Надайте відповідь на поставлені питання, обґрунтуйте свою відповідь.

1. Яке мистецтво вам подобається найбільше?
2. Чому саме цей вид мистецтва привертає вашу увагу?
3. Як ви оцінюєте свій рівень розуміння цього виду мистецтва?

4. Які конкретні твори або творці в цьому жанрі вам особливо запам'яталися?

5. Як часто ви займаєтесь вивченням або сприйняттям цього виду мистецтва?

6. Як ви впливаєте на оточуючих своїм улюбленим видом мистецтва? (Наприклад, чи ділитесь враженнями, рекомендуєте твори, відвідуєте виставки або концерти тощо)

7. Чи маєте ви намір поглиблювати свої знання та інтерес до цього виду мистецтва у майбутньому? Якщо так, то якими способами?

### ***Survey: My Favorite Art Form***

*Please answer the following questions and provide explanations for your responses:*

1. What type of art do you appreciate the most?
2. What is it about this specific art form that attracts your interest?
3. How would you rate your understanding of this particular art form?
4. Are there any particular artworks or artists within this genre that have left a lasting impression on you?
5. How frequently do you engage in studying or experiencing this art form?
6. How do you share your passion for this art form with others? (For instance, do you discuss your impressions, recommend specific works, attend exhibitions or performances, etc.?)
7. Do you plan to deepen your knowledge and enthusiasm for this art form in the future? If so, how?

## ***2. Тест-анкета «Емоційна спрямованість особистості»***

### ***(В. Дадонів) / Emotional Orientation Personality Test***

**Instructions:** *This questionnaire aims to determine your emotional orientation. Please carefully read the list of emotions provided below and rank them according to your preference, with the most enjoyable emotion ranked first and the least valuable emotion ranked last.*

1. Altruistic emotions (arising from the desire to help others)
2. Communicative emotions (arising from the need for social interaction)
3. Glory-related emotions (stemming from the need for self-assertion and recognition by others)
4. Practical emotions (arising from activities and their outcomes)
5. Fear-related emotions (stemming from the need to overcome danger, leading to an interest in confrontation)
6. Romantic emotions (arising from a fascination with the unusual and mysterious)
7. Acquisitive emotions (arising from an interest in accumulation)
8. Hedonistic emotions (related to the satisfaction of physical and mental comfort)
9. Gnostic emotions (associated with the pursuit of knowledge and cognitive harmony)
10. Aesthetic emotions (reflecting the desire to be in harmony with the surrounding world)

***List of Emotions:***

- Feeling of the unusual, mysterious, undiscovered, emerging in unfamiliar surroundings or places.
- Joyful excitement, anticipation when acquiring new items, collectibles, satisfaction from the thought that there will soon be even more of them.
- Joyful excitement, upliftment, enthusiasm when work is going well, when you see that you are achieving successful results.
- Satisfaction, pride, upliftment when you can prove your worth as a person or superiority over competitors, when you are sincerely admired.
- Merriment, carefreeness, good physical well-being, enjoyment of tasty food, relaxation, natural surroundings, safety, and carefree life.
- Feelings of joy and satisfaction when you manage to do something good for the people dear to you.

- Interest, pleasure in discovering something new, when you encounter impressive scientific facts. Joy and deep satisfaction when confirming your guesses and assumptions about the essence of phenomena.

- Combat excitement, a sense of risk, fascination with it, thrill, acute sensations in the moment of struggle, danger.

- Joy, good mood, sympathy, gratitude when interacting with people you respect and love, when you see friendship and mutual understanding, when you receive help and approval from others.

- A distinct sweet and beautiful feeling that arises when perceiving nature or music, poetry, and other works of art.

### ***Processing and Interpretation of Results***

The following key aligns the described emotional experiences with their respective types according to the classification. The table presents types of emotional experiences in the same order as they appear in the list, starting with romantic emotions and continuing accordingly.

<b><i>Types of Emotional Experiences</i></b>		<b><i>Order in the List</i></b>
Romantic	1	
Acquisitive	2	
Practical	3	
Glorious	4	
Hedonistic	5	
Altruistic	6	
Gnostic	7	
Pugnistic	8	
Communicative	9	
Aesthetic	10	

The emotions highlighted among the first ones enable drawing conclusions about the priorities of the individual being tested, thus revealing their emotional orientation.

*Анкета для оцінювання рівня інтересу до художньої творчості /  
Survey for Assessing Interest in Artistic Creativity*

Ми просимо Вас відповісти на низку запитань. Обведіть кружком тільки той номер відповіді, який відповідає Вашій думці. Якщо серед запропонованих відповідей Ви не знайдете для себе прийнятної відповіді, напишіть, будь ласка, свою відповідь.

Факультет.....Курс.....Група.....

1. Як Ви розумієте, що таке художня творчість?

.....

2. Чи потрібна студенту факультету іноземних мов художня творчість?

Так.....Ні.....Важко відповісти.....

Якщо так, то що воно вам дає?..... ..

Яким видом художньої творчості Ви займаєтесь? .....

3. Які заняття сприяють розвитку Вашої художнього творчості?

1) Світова художня література.

2) Світова художня культура.

3) Культурологія.

4) Історія літератури країн мов, що вивчаються.

5) Історія та культура країн мови, що вивчається.

6) Практичний курс іноземних мов.

7) Теорія та методика навчання іноземних мов.

8) Переклад.

9) Інтерпретація тексту.

10) Спецкурси та спецсемінари.

11) Елективні курси (перерахувати).

4. Як впливає вивчення іноземної мови на розвиток Вашої художньої творчості?

1) сприяє розвитку інтуїції мовного чуття;

2) сприяє розвитку уяви;

3) сприяє розвитку вигадки;

4) сприяє розвитку емоційності;

5) сприяє розвитку асоціативності;

6) важко відповісти.

5. Які форми занять з іноземної мови сприяють розвитку художньої творчості?

1) творчі роботи;

2) твори та літературні переклади поетичних творів;

2) рольові, ділові ігри;

3) метод проєкту;

4) інтегровані заняття;

5) інші види робіт.

6. Які види робіт Вам пропонують на заняттях з ІМ?

1) твір віршів на задану риму, тему;

2) розігрування рольових ситуацій;

3) малювання картин до переглянутого (прочитаного, прослуханого)

художнього твору;

4) художні переклади творів прози та поезії;

5) опис емоцій, що викликаються художнім твором;

6) складання асоціограм;

7) інші види робіт.

7. Чи сприяють згадані завдання кращому оволодінню ІМ?

Так.....Ні.....Трудно відповісти.....



(Якщо так, поясніть чому)

8. Які якості характерні для індивіда, який займається художньою творчістю?

- 1) емоційність;
- 2) уява;
- 3) фантазія;
- 4) асоціативність;
- 5) інтуїція, почуття мови;
- 6) інші якості.

9. Якими якостями володієте Ви?

10. Чи сприяє позааудиторна робота розвитку Вашої художньої творчості?

Так.....Ні.....Трудно відповісти.....

11. Які саме види позааудиторної діяльності сприяють розвитку Вашої мистецької творчості?

- 1) участь у роботі гуртків, клубів, Палаців студентів;
- 2) відвідування виставок, музеїв;
- 3) відвідування концертів:
  - поп-музики,
  - рок-музики,
  - класичної музики,
  - народної музики.
- 4) відвідування вечорів культури та мистецтва країн вивченої мови;
- 5) відвідування КВК;
- 6) перегляд відеофільмів;
- 7) відвідування театру:
  - драматичного,
  - лялькового,
  - опери та балету,

- філармонії,
- свій варіант відповіді.....

12. Чи вимагає Ваша майбутня професія високого ступеня розвитку художньої творчості?

Дякуємо за відповіді!

***English below:***

The following survey aims to gauge the level of interest in artistic creativity. Please select the number corresponding to your answer. If none of the provided options fits your response, kindly provide your answer.

Faculty: \_\_\_\_\_ Course: \_\_\_\_\_ Group: \_\_\_\_\_

1. *How do you define artistic creativity?*

.....

2. *Do students of foreign languages need artistic creativity?*

Yes.....                      No.....                      Hard to say.....

If yes, what benefits does it provide you? .....

What specific type of artistic creativity are you engaged in? .....

3. *Which activities contribute to the development of your artistic creativity?*

- 1) World literature.
- 2) World art culture.
- 3) Cultural studies.
- 4) History of literature of the studied countries.
- 5) History and culture of the language-speaking countries.
- 6) Practical courses of foreign languages.
- 7) Theory and methodology of teaching foreign languages.
- 8) Translation.
- 9) Text interpretation.

10) Special courses and seminars.

11) Elective courses (specify).

4. *How does learning a foreign language impact the development of your artistic creativity?*

1) Develops linguistic intuition.

2) Stimulates imagination.

3) Fosters creativity.

4) Enhances emotional expressiveness.

5) Stimulates associative thinking.

6) Difficult to determine.

5. *What types of language learning activities foster the development of artistic creativity?*

1) Creative assignments.

2) Literary translations and adaptations of poetic works.

3) Role-playing and business games.

4) Project-based learning.

5) Integrated activities.

6) Other types of tasks.

6. *What kinds of assignments are offered in language classes?*

1) Composing poems based on given rhymes or themes.

2) Role-playing scenarios.

3) Creating artwork based on a literary work.

4) Artistic translations of prose and poetry.

5) Describing emotions evoked by a literary work.

6) Creating associative diagrams.

7) Other types of assignments.

7. *Do the mentioned tasks contribute to improved language proficiency?*

Yes.....

No.....

Hard to say..... (If yes, explain why)

8. *What qualities are characteristic of individuals engaged in artistic creativity?*

- 1) Emotional sensitivity.
- 2) Imagination.
- 3) Creativity.
- 4) Associative thinking.
- 5) Intuition, language sensitivity.
- 6) Other qualities.

9. *What qualities do you possess?*

10. *Does extracurricular involvement contribute to the development of your artistic creativity?*

Yes.....

No.....

Hard to say.....

11. *Which specific extracurricular activities aid in the development of your artistic creativity?*

- 1) Participation in clubs, societies, and student centers.
- 2) Visiting exhibitions and museums.
- 3) Attending concerts:
  - pop music,
  - rock music,
  - classical music,
  - folk music.
- 4) Attending cultural evenings and events of the studied language countries.
- 5) Comedy shows.
- 6) Watching films.
- 7) Attending theater performances:
  - drama,
  - puppetry,
  - opera and ballet,
  - philharmonic concerts,

– your own response.....

12. *Does your future profession require a high level of artistic creativity?*

Thank you for your responses.

#### ***4. Опитувальник для дослідження процесу духовної самореалізації***

***(Є. Помиткін) /***

#### ***Survey for Exploring the Process of Spiritual Self-Realization***

**Instructions:** *To identify the conducive conditions for spiritual self-realization, please provide detailed responses to the following questionnaire items.*

1. Have you ever thought about how to do something meaningful, useful for others, perform a spiritual act, or realize a project (improve the environment, help those in need, make a discovery, etc.)?

2. Have you been able to find the necessary information regarding the opportunities to carry out your project?

3. Have you made a final decision to implement your idea, participate in spiritually oriented activities?

4. What efforts have you personally made to fulfill your decision?

5. What emotional states did you experience during the preparation and implementation of your idea?

*Name, Age*

*Place of Study*

*Contact Details*

Thank you for your responses, they will contribute to creating conditions for the spiritual development of youth.

The responses received from respondents should be analyzed and correlated with the scale for assessing the realization of spiritual potential in activity: 0 points

- negative response; 1 point - positive, partially justified response; 2 points - deeply justified positive response.

***High level of spiritual self-realization:*** 8-10 points characterized by the following development features: motivational component: a strong desire to do good, help those in need, improve the world, discover new truths, etc.; goal-setting component: ability to make important decisions, determination in actions, willingness to take responsibility for one's decisions; result-oriented component: ability to implement decisions in practice, make voluntary efforts to achieve results; emotional-affective component of activity: interest, enthusiasm in spiritually oriented activities, stable positive emotions, satisfaction from the beginning to the end of the project, satisfaction from the realization of spiritual potential in practice.

***Medium level of spiritual self-realization:*** 4-7 points characterized by the following development features: motivational component: episodic desire to do good, help those in need, improve the world, discover new truths, etc.; informational-cognitive component: unstable desire to perceive information about the needs and problems of others, episodic search for information about opportunities for spiritual self-realization, reflection on opportunities to help the needy; goal-setting component: presence of excessive doubts in making important decisions, inconsistency in actions, not always manifested ability to take responsibility for one's decisions; result-oriented component: episodic realization of accepted decisions in practice, insufficient voluntary efforts to achieve the result of activity; emotional-affective component of activity: partial interest in spiritually oriented activities, insufficient stability of positive emotions, satisfaction from the beginning to the end of the project, partial satisfaction from the realization of spiritual potential in practice.

***Low level of spiritual self-realization:*** 0-3 points characterized by the following development features: motivational component: lack of desire to do good, help those in need, improve the world, discover new truths, etc.; informational-cognitive component: inability to perceive information about the needs and

problems of others, absence of desire to search for information about opportunities for spiritual self-realization, ignoring opportunities to help the needy; goal-setting component: inability to make important decisions, indecision in performing useful actions, inability to take responsibility for one's decisions; result-oriented component: inability to implement accepted decisions in practice, inability to make efforts to achieve the result of activity; emotional-affective component of activity: indifference or negative attitude towards spiritually oriented activities, dominance of negative emotions, dissatisfaction from the beginning to the end of the project, dissatisfaction from the realization of spiritual potential in practice.

## **ДОДАТОК Д**

Погоджено

Затверджую

Проректор з науково-педагогічної  
роботи та розвиткуПроректор з наукової роботи та  
інноваційної діяльності

« »

Сергій КВАША

Вадим КОНДРАТЮК

Р. « »

М.П.

р.

## А К Т

про впровадження/використання результатів  
докторської дисертаційної роботи у освітній процес

Даним актом стверджується, що результати дисертаційної роботи на тему:  
«Теорія і практика виховання полі- та мультикультурності у майбутніх  
філологів»,

що представлена на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за  
спеціальністю 13.00.07 – теорія та методика виховання виконаної Чайкою  
Оксаною Ігорівною

впроваджено у навчальну програму при викладанні дисципліни  
«Комунікативні стратегії першої (англійської) іноземної мови»

Впровадження здійснювалось шляхом ознайомлення викладачів кафедри з матеріалами дисертації, що стосувалися розвитку полі- та мультикультурної мовної особистості і формування на цій основі міжкультурної та крос-культурної компетенцій у студентів-майбутніх філологів; введення у традиційне навчання активних форм і методів освоєння мовознавчих та культурологічних блоків дисциплін; застосування інтерактивних методів навчання для створення унікального освітнього бі- та полілінгвального середовища, спрямованого на розвиток мовних та культурних компетенцій студентів через діалог культур.

на кафедрі іноземної філології і перекладу  
у підготовці фахівців зі спеціальності 035 «Філологія»

у Національному університеті біоресурсів і природокористування України

Декан гуманітарно-педагогічного факультету,  
к.філос.н., доцент

Інна САВИЦЬКА

Завідувач кафедри  
іноземної філології і перекладу,  
д.пед.н., професор

Світлана АМЕЛІНА



Міністерство освіти і науки України  
**Державний вищий навчальний заклад**  
**«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**  
**(ДДПУ)**

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, Україна, 84116

Тел./факс (062) 666-54-54

E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www.ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

30.03.23р № 01-08-142 на № \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційної роботи Чайки О.І.  
 «Виховання полікультурності майбутніх викладачів іноземних мов: теорія і практика», поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.07 – теорія і методика виховання.

Упродовж 2019-2021 рр. в ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». здійснювалася апробація та впровадження науково-методичних матеріалів дисертаційної роботи «Виховання полікультурності майбутніх викладачів іноземних мов: теорія і практика».

У процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх викладачів-філологів у межах освітнього компоненту циклу професійної підготовки «Педагогіка вищої школи» використовувалися навчально-методичні матеріали, спрямовані за забезпечення розвитку їх полікультурності. Результати дослідження засвідчили перспективність їх використання у полікультурному вихованні майбутніх викладачів іноземних мов, зокрема програми індивідуального полікультурного розвитку здобувачів освіти «Самопроєктування полікультурної мовної особистості викладача іноземних мов» та авторського тренінгу «Коуч-технології у самовихованні полікультурної мовної особистості викладача іноземних мов».

Отримані результати заслуговують на увагу як в теоретичному так і в методичному аспектах та засвідчують доцільність їх використання в освітньому процесі вищої школи.

Ректор Державного вищого навчального закладу  
 «Донбаський державний педагогічний університет»,  
 доктор педагогічних наук, професор



Світлана ОМЕЛЬЧЕНКО



Міністерство освіти і науки України  
Державний заклад  
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703  
тел./факс: (06461) 2-40-61, 097-567-20-45  
e-mail: mail@luguniv.edu.ua, www.luguniv.edu.ua

20.06.2022 № 1/427

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційної роботи  
**Чайки Оксани Ігорівни «Виховання полікультурності майбутніх  
викладачів іноземних мов: теорія і практика»,**  
поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
зі спеціальності 13.00.07 – теорія та методика виховання, в освітній процес  
Державного закладу «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»

Упродовж 2019–2021 років результати дисертаційного дослідження Чайки Оксани Ігорівни успішно впроваджувалися у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов з метою виховання полікультурності при викладанні фахових дисциплін та педагогічної практики.

Активна участь майбутніх викладачів-філологів у підготовці семінарів, присвячених питанням виховання полікультурності, обрання тематики написання науково-дослідницьких робіт у межах проблеми підтверджують практичну значущість дослідження Чайки О. І.

Упровадження в освітній процес інтегрованого курсу «Полікультурність викладачів іноземних мов» й авторського тренінгу «Коуч-технології у самовихованні полікультурної мовної особистості викладача іноземних мов» сприяло підвищенню якості теоретичних знань з лінгвокультурології та практичних умінь міжкультурної взаємодії студентів – майбутніх викладачів іноземних мов.

Зазначене вище свідчить про актуальність, теоретичне і практичне значення результатів дослідження Чайки О. І. та доцільність їх упровадження в освітній процес інших ЗВО України.

Ректор

Куцевська Ольга, +38050607717

Олена КАРАМАН



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД**  
**«ХАРКІВСЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ»**  
**ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

61001, м. Харків, провулок Руставелі, 7, тел/ факс (057) 732-46-30, e-mail hgpa@kharkov.com  
 Розрахунковий рахунок UA428201720344200004000032413, UA828201720344291004200032413,  
 UA858201720344201004300032413 Держказначейська служба України м.Київ  
 МФО 820172, Код 02125591

27.03.2022 № 01-13/141

на № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 на тему **«Виховання полікультурності майбутніх викладачів іноземних  
 мов: теорія і практика»**

здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук  
 зі спеціальності 13.00.07 – теорія та методика виховання

**Чайки Оксани Ігорівни**

Результати дисертаційного дослідження Чайки Оксани Ігорівни успішно впроваджувалися у процес професійної підготовки викладачів іноземних мов з виховання полікультурності впродовж 2019-2021 років при викладанні фахових дисциплін та проведення педагогічної практики.

Інтерес та дієва участь у підготовці та семінарів, присвячених питанням виховання полікультурності майбутніх викладачів-філологів, написанні науково-дослідницьких робіт підтверджують теоретичну та практичну значущість дослідження Чайки О.І.

Упровадження в освітній процес інтегрованого курсу «Полікультурність викладачів іноземних мов» і авторського тренінгу «Коуч-технології у самовихованні полікультурної мовної особистості викладача іноземних мов» сприяло підвищенню якості теоретичних знань з лінгвокультурології та практичних умінь міжкультурної взаємодії студентів – майбутніх викладачів іноземних мов.

Проректор з наукової роботи



Іван СТЕПАНЕЦЬ

**ДОДАТОК Е**  
**СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

**Монографії**

1. Чайка О.І. Полі- та мультикультурність викладача іноземних мов: теорія і практика : монографія. Національний університет біоресурсів і природокористування України. Харків, 2023. 480 с. (24 др. арк.). DOI: 10.15587-2/978-617-8242-00-8

**Колективні монографії**

2. Chaika, O., Sharmanova, N. (2022). Ethnosymbolism of zoonyms in poly-cultural and poly-lingual contexts. In: *Ekologia w dyskursie. Wokół animal studies* (ed. by Daniel Kalinowski i Sebastian Szmyjda). Słupsk, s. 17-38.

3. Chaika, O., Sharmanova, N. (2023). Innovative efficiency models in foreign language communication: lifelong learning and multiculturalism. *Lifelong learning: models and methods of implementation*. Kharkiv: PC TECHNOLOGY CENTER, 59–88. <https://doi.org/10.15587/978-617-7319-70-1.ch3> (*індексується у Scopus*).

4. Chaika, O. (2023). International Cultural Ecology: Multicultural and Multilinguistic Risks (based on the surveys and materials from the Russia-Ukraine war), in: *Ekologia w dyskursie. Krajobraz naturalny i kulturowy*, Słupsk, s. 31-64.

**Статті у наукових виданнях,  
включених до Переліку наукових фахових видань України**

5. Chaika, O. I. (2020). Communicative strategies in cross-cultural business environment, *International Journal of Philology*, 11(1), 114-121. <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2020.01.114>.

6. Chaika, O. I. (2020). Communication strategies in instruction / acquisition of languages for specific purposes, *International Journal of Philology*, 11(2), 110-116. <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2020.02.110>

7. Чайка, О. (2021). Формування полікультурності та полілінгвальності майбутніх викладачів іноземних і фахових мов. *Міжнародний філологічний часопис*. Київ: «Міленіум», 133-139. <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2021.03.133>

8. Chaika, O. (2021). Systemic approach underlying methodology to educate and cultivate polyculturality with (of) future LSP teachers in foreign language instruction. *Молодь і ринок*, 5(191), pp. 37-41. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.239267>

9. Chaika, O. (2021). Cultivating polyculturalism in higher education: reflective approach. *International Journal of Philology*, 12(4). <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2021.04.026>

10. Chaika, O. (2021). Polyculturalism and polylingualism in educational environment: Educational and upbringing perspectives for foreign language instruction. *Молодь і ринок*, 10(196). С.92-98. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248537>

11. **Chaika, O.**, Pace, M. (2021). Environmental approach in higher education for polyculturalism in foreign language instruction. *Молодь і ринок*, 9(195). С. 52-55. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.243893>

12. Chaika, O. (2022). Developing Technology of Dialogic Interaction: Meeting the Requirements for Polyculturalism in Modern Education. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*, 13(1), 62-69. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13\(1\).2022.62-69](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13(1).2022.62-69).

13. Chaika, O. (2022). Technology of Dialogic Interaction as a Means of Fostering Polyculturalism with Future Foreign Language Teachers. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*, 13(3), 103-111. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13\(3\).2022.103-111](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13(3).2022.103-111)

14. Chaika, O. (2022). Workshops and trainings for dialogic interaction: polyculturally centric approach in modern education. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*, 13 (2), 63-71. [http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13\(2\).2022.63-71](http://dx.doi.org/10.31548/hspedagog13(2).2022.63-71).

15. Chaika, O. (2021). Проектування процесу виховання полікультурності майбутніх викладачів іноземних мов. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 3(102), 358-371. <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-102-3-358-370>.

16. **Chaika, O.**, Krimpas, P.G. (2022). Dialogic interaction: inclusivity of poly- / multiculturally oriented facets in foreign language instruction and acquisition. *Molod i Rynok [Youth and Market]*, 1(199), p. 81-88. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.254060>

17. Chaika, O. (2022). Poly- / multicultural education in foreign language teaching. *International Journal of Philology*, 13 (2), 99-108. <http://dx.doi.org/10.31548/philolog2022.02.010>.

18. Krimpas, P.G., & **Chaika, O.** (2022). Some Desiderata in Teaching Scientific and Legal LSP in Modern Greek: The Case of Loanwords. *International Journal of Philology*, 13 (3), 102-111. [https://doi.org/10.31548/philolog13\(3\).2022.010](https://doi.org/10.31548/philolog13(3).2022.010)

19. Chaika, O. (2022). Implementing Technology of Poly- / Multicultural Education for Future Foreign Language Teachers: Integrated Approach. *International Journal of Philology*, 13(4), 102-109. [http://dx.doi.org/10.31548/philolog13\(4\\_2\).2022.011](http://dx.doi.org/10.31548/philolog13(4_2).2022.011)

20. Chaika, O. (2023). Pedagogical shift in contemporary foreign language teaching: based on multi-cultural / lingual data sets. *International Journal of Philology*, 14(1), 112-121. [https://doi.org/10.31548/philolog14\(1\).2023.012](https://doi.org/10.31548/philolog14(1).2023.012)

21. Chaika, O. (2023). Benefits of Multiculturalism for Foreign Language Teaching. *Molod i Rynok [Youth and Market]*, 3(211), 82-89. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277501>

22. Chaika, O. (2023). Cultural Sensitivity and Diversity Training for Foreign Language Teachers. *Contemporary Studies in Foreign Philology*, 2(24), 396-410. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.24.396-410>

23. Chaika, O. (2023). Key Advantages of Multiculturalism for Foreign Language Teaching and Learning. *Humanitarian Studios: Pedagogics, Psychology, Philosophy*, 14(1), 119-128. [https://doi.org/10.31548/hspedagog14\(1\).2023.119-128](https://doi.org/10.31548/hspedagog14(1).2023.119-128)

24. Chaika, O. (2023). The role of artificial intelligence in higher education, *Molod i Rynok [Youth and Market]*, 6-7(214-215), 69-74. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287898>.

25. Chaika, O. (2023). Multiculturalism in the Educational System of the Grand Duchy of Luxembourg: Key Benefits. *International Journal of Philology*, 14(3), 101-108, *International Journal of Philology*, 14(3), 101-108, [http://dx.doi.org/10.31548/philolog14\(3\).2023.011](http://dx.doi.org/10.31548/philolog14(3).2023.011).

26. Chaika, O. (2023). Translanguaging in Multilingual Classrooms: A Case Study Analysis. *Philological Review*, 1(21), 127-135, <https://doi.org/10.31499/2415-8828.1.2023.281366>

**Статті у періодичних наукових виданнях,  
включених до категорії «А» Переліку наукових фахових видань України  
та/або у закордонних виданнях, проіндексованих у базах даних  
Web of Science Core Collection та/або Scopus**

27. Kravchenko, N., **Chaika, O.**, Blidchenko-Naiko, V., & Davydova, T. (2021). Polysemantic allusion in a polycultural dimension: definition, structure and semantics (based on Pratchett's Discworld). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(4), 1907-1919. Doi: <https://doi.org/10.52462/jlls.138>.

28. **Chaika, O.**, Savytska, I., Sharmanova, N. (2021). Revisiting Term Studies in Modern Poly-Cultural and Poly-Lingual Contexts: Methodological Approach. *WISDOM*, 19(3), 17-29. <https://doi.org/10.24234/wisdom.v19i3.530>

29. **Chaika, O.**, Savytska, I., Sharmanova, N., Zakrenytska, L. (2021). Poly- and/or multiculturalism of future teachers in foreign language instruction: methodological facet. *WISDOM*, 4(20), 126-138. <https://doi.org/10.24234/wisdom.v20i4.583>.

30. **Chaika, O.**, Chahrak, N., Zhumbei, M., Apelt, H., Kopchak, L., & Litvinova, A. (2021). Pedagogical framework for poly multicultural education of foreign language students seeking a degree in teaching. *International Journal of Health Sciences*, 5(3), 605-616. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v5n3.2618>.

31. **Chaika, O.**, Lytvyniuk, O., Trofymenko, A., Zaluzhna, O., & Shepel, Y. Fundamentals of poly- / multicultural education for a modern foreign language instructor in the system of their professional and personal growth. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, Special Issue (11/02-XXIV), 150-155. [http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/110224/papers/A\\_27.pdf](http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/110224/papers/A_27.pdf).

32. Kravchenko, N., **Chaika, O.**, Kryknitska, I., Letunovska, I., & Yudenko, O. (2022). Commissive Modality of International Legal Discourse: An Implicit Mitigation of the Bindingness. *Theory and Practice in Language Studies*, 12 (6), pp. 1039- 1047. DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.1206.03>. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85134014321&origin=resultslist&sort=plf-f>

33. **Chaika, O.**, Polishchuk, O., Honcharuk, L., Hutyriak, O., & Kolodina, L. (2022). Poly- / Multicultural Education of Future Foreign Language Teachers in a Crosscultural Multilingual Environment. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 12(1), Special Issue XXVI, 122-128. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000797243700021>

34. **Chaika, O.**, Absaliamova, Y., Marchuk, V., Dovhaniuk, E., & Kolesnykov, A. (2022). Poly- and multiculturalism underpinning personality formation of future



foreign language teachers. *Amazonia Investiga*, 11(52), 221-231.  
<https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1985/2658>.

35. **Chaika, O.**, Vakulyk, I., & Hutyriak, O. (2023). Multiculturalism in education: teaching foreign languages and translation. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 13/01-XXXIII, p. 10-16.  
[http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/130133/papers/A\\_02.pdf](http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/130133/papers/A_02.pdf)

36. **Chaika, O.**, Sharmanova, N., Maliuga, N., & Savytska, I. (2022). Multiculturalism in modern mass media: analysis of stereotypes. *Amazonia Investiga*, 11(60), 10-22. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.60.12.1>

37. Chaika, O., Domina, V., & Olishevych, V. (2023). Cambiando los paradigmas en educación: la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la comunicación. *Educación Y Humanismo*, 25(45).  
<https://doi.org/10.17081/eduhum.25.45.6468>

38. Chaika, O., Domina, V., Nikolaienko, S., & Fedosii, O. (2023). Zero Tolerance to Plagiarism in Multicultural Teamwork: Challenges for English-Speaking non-EU and EU Academics. *World Journal of English Language*, 13 (4), 14-22. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n4p14>

**Статті в періодичних наукових виданнях інших держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та/або Європейського Союзу**

39. Chaika, O. (2021). Impact of COVID-19 on Educational Process in University: Case Study, *Social Studies: Theory and Practice*, 10 (1), 55-64.  
<https://doi.org/10.34858/sstp.1.2021.005>

40. Sharmanova, N., **Chaika, O.**, Berezovska-Savchuk, N., Denysiuk, V. Slavic Paremiology as a Linguistic Science: Traditional and Contemporary Trends. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 557. Proceedings of the International Conference on New Trends in Languages, Literature and Social

Communications (ICNTLLSC 2021). Atlantis Press.  
<https://doi.org/10.2991/assehr.k.210525.002>

41. Onikienko, I., Bratchenko, L., Mintii, I., & **Chaika, O.** (2022). Remote study for the humanities and social sciences: digitization and coaching. 3rd International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2022), Kryvyi Rih, Ukraine, May 16-17, 2022 (V. Hamaniuk, S. Semerikov and Y. Shramko (Eds.)). SHS Web of Conferences, Vol. 142, <https://doi.org/10.1051/shsconf/202214203001>

### Статті в періодичних наукових виданнях інших держав

42. Chaika, O. (2021). Can leadership-coaching mind-set substitute that of crisis management in higher education? Journal for Researching Education Practice and Theory (JREPT), 4(2) (Special Issue), pp. 14-50.  
<https://bspace.buid.ac.ae/handle/1234/1931>.

43. **Chaika, O.**, Sharmanova, N. (2021). Paremic cliches as a spiritual layer of multicultural communication: cultivating respective values for educators. International Journal of Social Science and Human Research, 4 (4), 812 -823.  
<https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i4-36>.

44. **Chaika, O.**, Sharmanova, N. Advertising pragmatics of contemporary media for polylingualism and polyculturalism. International Journal of Social Science and Human Research, 04 (05), 1215-1221.  
<https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i5-42>

45. **Chaika, O.**, Sharmanova, N., Zakrenytska, L. Communication driven polyculturality of modern TV journalism: polylingual focus for future LSP teachers. International Journal of Social Science and Human Research, Vol. 04 (06). P. 1520-1529. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i6-40>

46. **Chaika, O.**, Vorotniak, L. (2021). Poly-/multiculturalism in higher education: methodological level of the research concept. International Journal of

Social Science and Human Research, Vol. 04 (07). P. 1962-1969.  
<https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i7-52>

47. **Chaika, O.**, Sharmanova, N., Zakrenytska, L. (2021). Formation of Multiculturalism via Phraseology. In: International Journal of Social Science and Human Research, Vol. 04 (08). P. 2160-2168. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i8-29>.

48. Chaika, O. (2021). Pedagogical framework for polyculturalism in higher education: foreign language instruction. International Journal of Social Science and Human Research, Vol. 04 (10). P. 2703-2708. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i10-11>

49. Chaika, O. (2021). Adoption of Team Coaching Competencies for Innovative Translation and Foreign Language Instruction: Polylingual and Polycultural Dimensions in Higher Education. International journal of social science and human research, 04(11), 3420–3431. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i11-52>.

50. Chaika, O. (2021). Implementing a Program on Poly- / Multiculturalism for Future Teachers of Foreign Languages: Practice-Oriented Approach. International journal of social science and human research, 04(12), 3630–3639. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i12-24>

51. Chaika, O. (2022). Dialogic Interaction in Foreign Language Instruction and Acquisition: Implementation Stages for Poly- / Multicultural Education. International Journal of Social Science and Human Research, Vol. 05 (02). P. 718-725. DOI: <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i2-45>.

52. Chaika, O. (2022). Foreign Language Teaching: Content of Poly- And Multicultural Education. International journal of social science and human research, 05(08), 3614–3621. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i8-36>.

53. Chaika, O. (2023). Role of Reflective Practice in Foreign Language Teaching and Learning via Multicultural Education. International Journal of Social Science and Human Research, 6 (2), 1343-1350. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i2-74>.

54. Chaika, O. (2023). Multicultural Education in Foreign Language Teaching: Task-Based Approach. *International Journal of Social Science and Human Research*, 06(03), 1476–1482. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i3-18>.

### Тези наукових доповідей

55. Chaika, O. (2021). Modernising Higher Education Content and Structure with Coaching Competency. *Сучасна освіта – доступність, якість, визнання: збірник наукових праць XII міжнародної науково-методичної конференції, 16–18 листопада 2021 року, м. Краматорськ [за заг. ред. д-ра техн. наук., проф. С. В. Ковалевського і Hon.D.Sc., prof. Dasic Predrag]. Краматорськ : ДДМА, 2021. С. 15-18.*

56. Chaika, O. (2022). Polycultural education via coaching. *Conference Proceedings: Scientific research in XXI century, 6-8 March 2022. Ottawa, Canada. Scientific Collection «Interconf», no 101, 97-107.* <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/18783/16517>

57. Chaika, O. (2021). Term in terminologies: structure and proposed typology in multicultural and polylingual communication. *Proceedings of II International Interdisciplinary Conference “Language, Business and Law, Intercultural Communication: Challenges of Today” (Chaika, O., & Kumar, A., eds.), ABS BOOKS, Delhi.*

58. Chaika, O. (2021). Frequently used syntagms for monomials in translating coaching terminology: multicultural facet for educating university instructing staff. *II Міжнародна конференція «Фахові мови й новітні підходи до їх викладання», м. Київ, 19-20 травня 2021 р.*

59. Chaika, O. (2021). Leadership in Times of Crisis vs Crisis Management in Education. *Leading Education in Times of Crisis and Beyond. Virtual International Conference. Faculty of Education, The British University in Dubai. 29 May 2021.*

60. Chaika, O. Financial, Banking and Legal Terminology in EU Cross-Culture. *Ukraine, Bulgaria, EU: Economic and Social Development Trends: materials of V International Scientific and Practical Conference* (Burgas, Bulgaria, 26 June – 04 July 2021). Burgas: Avangard Prima, 2021. 188 p.

61. Chaika, O. (2024). Polyculture vs multicultural via Ukraine's lens: what's in concept? Матеріали III міжнародної інтердисциплінарної конференції «Мова, бізнес і право, міжкультурна комунікація: виклики сьогодення», 30-31 березня 2022, Київ, Україна; с. 16-20.

62. Chaika, O. (2024). Polycultural tolerance in international business and law. III International Conference *Languages for Specific Purposes and Ways of Instruction and Acquisition: Innovative Approach*, Kyiv, Ukraine, 6-7 April 2022; p. 24-29.

## МІНІГЛОСАРІЙ ТЕРМІНІВ З ВИХОВАННЯ ПОЛІ- Й МУЛЬТИКУЛЬТУРНОСТІ

*Аксіологічний компонент у структурі у структурі полі- й мультикультурності* – ціннісні орієнтації, емоційна сфера, наявність духовно-моральних якостей у особистості: емпатія, толерантність, емоційна стійкість, гуманістична спрямованість особистості, здатність до позитивної взаємодії з представниками різних культурних груп, вміння вирішувати конфліктні ситуації.

*Багатомовність* – це здатність спілкуватися та розуміти кілька мов, відображаючи лінгвістичне різноманіття відповідної спільноти чи освітнього середовища.

*Вторинна мовна особистість* – сукупність рис людини, що складається з оволодіння вербально-семантичним кодом мови, тобто мовною картиною світу носіїв цієї мови, і концептуальною картиною світу, що дозволяє людині зрозуміти нову для нього соціальну дійсність.

*Загальна культура особистості* – єдине ціле, що включає *особистісну* (внутрішню) культуру особистості, обумовлену якостями та особливостями людини, що виховується в родині, закладах освіти, соціумі.

*Завдання полі- й мультикультурної освіти* – 1. освоєння здобувачами освіти культурних аспектів свого етносу з метою інтеграції в інші культурні середовища (полі- напрям) або самоідентифікації й збереженні етнокоду з проявленням поваги й толерантності до «чужих» (мульти- вектор); 2. виховання у здобувачів освіти усвідомлення різноманітності культур у глобальному та національному контекстах; 3. розвиток у здобувачів освіти позитивного ставлення до культурних різниць, сприяння розвитку та самовираженню особистості; 4. створення сприятливих умов для взаємодії здобувачів освіти з представниками інших культур; 5. розвиток навичок у здобувачів освіти ефективного спілкування та

взаємодії з представниками своєї та інших культур; 6. формування у здобувачів освіти планетарного мислення й свідомості громадянина світу, поширення толерантного підходу та підтримка гармонійного міжнаціонального спілкування.

**Зміст полі- й мультикультурної освіти** – багатоаспектний компонент освіти, що характеризується широкою міждисциплінарністю, вивчаючи проблеми полі- й мультикультурності в складі навчальних дисциплін гуманітарного, природничо, художньо-естетичного циклів та у спеціальних циклах з історії та культури окремих народів.

**Змістовно-функціональний аналіз педагогічної культури** – аналіз педагогічної культури, що передбачає виявлення функцій, рівнів, компонентів педагогічної культури, причому основні аспекти функції педагогічної культури включають трансляцію соціального досвіду (як універсальність інформаційного сприйняття в стабільному суспільстві, проте зміна соціального середовища може порушити традиції, спричиняючи напругу), контроль за поведінкою та формуванням особистості під впливом соціального досвіду (регулятивна функція), світ символів та знаків у культурі, що синтезує інформацію (семіотична функція), стабілізацію педагогічного впливу через систему цінностей в його основі (ціннісна функція), і сприяння розвитку творчих здібностей здобувача освіти та педагога (творча, чи креативна, функція).

**Інклюзивна педагогіка** – це стратегії та методи викладання, спрямовані на врахування різноманітних потреб у навчанні, забезпечуючи рівний доступ до освіти для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхнього культурного чи мовного фону.

**Когнітивний компонент у структурі полі- й мультикультурності** – сформований світогляд особистості, її полілінгвальну мовну свідомість та наявність лінгвокультурологічних знань, необхідних для професійної комунікації та міжкультурного діалогу, а отже: знання про сучасні тенденції

розвитку полі- й мультикультурного світу, процеси глобалізації, культура як соціальний феномен, культурне різноманіття сучасного полі- й мультикультурного світу; усвідомлення власної багатокультурної приналежності; знання особливостей різних культурних груп, їхніх норм і традицій міжособистісної взаємодії.

**Культура педагога** – це засіб педагогічної діяльності, основа й умова педагогічної майстерності, у якій через професійну діяльність педагог опирається на потенційні можливості своєї особистості, а удосконалювання загальної культури дозволяє йому розвивати творчість і педагогічну майстерність саме в полі- та мультикультурній освіті.

**Культурний плюралізм** – це суспільна або освітня концепція, що визнає та цінує існування різних культурних груп, сприяючи середовищу, де поважаються усі культурні ідентичності.

**Культуротворча складова в структурі полі- й мультикультурності** – індивідуальний художньо-естетичний досвід, зумовлений естетичним ставленням особистості до навколишнього середовища, людей, мови, що характеризується наявністю художніх потреб у мистецтві і сформований переважно під його безпосереднім впливом.

**Комунікативний компонент у структурі полі- й мультикультурності** – здатність особистості до між- й кроскультурної взаємодії, наявність комунікативних умінь та позитивних стійких мотивів до спілкування декількома мовами, ціннісного ставлення до мов і культур носіїв мов і до своєї рідної мови і культури.

**Концепція глобальної освіти** – один з напрямків розвитку сучасної педагогічної теорії та практики, що ґрунтується на необхідності підготовки здобувача освіти як глобальної особистості до життя в умовах мінливого, все більш взаємопов'язаного світу, наростаючих глобальних проблем і криз.

**Кроскультурна компетентність** – це компетентність особистості у формі усвідомлення ідейних, традиційно-обрядових і культових відмінностей,



що властиві тій чи іншій культурі, здатність визначити й усвідомити спільні та відмінні характеристики різних культур, зіставити традиції власного етносу з особливостями іншого та застосувати набутий обсяг новоутворених через прийняття «Іншого» інтегрованих знань, умінь і навичок з метою повного розуміння, відтворення у подальшому особливостей іншомовної культури на рівні з особливостями своєї через лінгвістичний, культурний та психологічний рівні формотворення.

**Культурна компетентність** – це здатність ефективно спілкуватися з людьми різних культур, проявляючи усвідомленість, розуміння та адаптивність до культурних відмінностей.

**Культуротворчий компонент у структурі полі- й мультикультурності** – лінгвокультурологічний аспект художньо-естетичної культури особистості, що розкриває механізм естетичного впливу мови на культурно-духовний розвиток такої особистості, який у процесі культуротворчості зумовлює духовно-особистісний розвиток, зокрема через словотворчість, завдяки милозвучним за формою і глибокими за змістом словами та виразами, що, у свою чергу, виховує естетичні почуття, художній смак, ціннісне ставлення до творів мистецтв різних культур.

**Культурна чутливість** – це усвідомлення та урахування культурних відмінностей, забезпечуючи повагу та взаємодію у відношенні до осіб з різних культур.

**Мета полі- й мультикультурної освіти** – формування «Людини культури, планетарного мислення і творчості», здатної до активної та ефективної життєдіяльності у багатонаціональному полілінгвальному середовищі, що володіє розвиненим почуттям розуміння та поваги інших культур, умінням жити у мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань.

**Міжкультурна компетенція** — це компетенція особистості в спілкуванні з представниками інших культур та національностей, яка полягає

у створенні можливості вести ефективний діалог чи полілог і у здатності особистості «розуміти, поважати, цінувати і продуктивно використовувати умови і фактори сприйняття, судження, усвідомлення і дії щодо себе та інших людей» (за Александром Томасом) в умовах взаємної поваги й адаптації до мови й культури «Іншого», кордони чого можуть варіюватися від проявів толерантності в залежності від сумісності чи несумісності цінностей і понять, подальшого соціально-обумовленого розвитку форм спілкування і взаємодії, заснованих на необхідності виконання спільних дій і потреби формування життєздатної моделі орієнтації у мультикультурному просторі, його сприйняття і будови.

**Міжкультурна комунікація** – це обмін інформацією між особами або групами з різних культур, наголошуючи на ефективному спілкуванні, незважаючи на можливі мовні та культурні бар'єри.

**Мультикультурність** – комплекс заходів щодо викорінення та запобігання будь-яким формам дискримінації та збереженню етнокультурної різноманітності, але з обов'язковою умовою визнання цінностей усіх культур без виокремлення культури, яка домінує в суспільстві.

**Мультикультурна освіта** – це освіта, спрямована на збереження та розвиток всього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків та форм діяльності, що існують у співтоваристві, на передачу цієї спадщини та інновацій молодому поколінню, на забезпечення рівних прав і можливостей для всіх етносів та соціальних груп.

**Освітній простір** – це, з точки зору полі- й мультикультурності й полілінгвальності, простір, що територіально визначений і відображає специфічні характеристики етнічного різноманіття, як універсальну освітню основу соціалізації здобувачів різних культур, які володіють кількома мовами.

**Освіченість особистості** – освоєна сукупність знань усіх сфер життєдіяльності особистості, що характеризується їхньою системністю, широтою й глибиною.

**Педагогічна рефлексія** – у педагогічній психології, це складний психологічний феномен, що виявляється у здібності педагога входити в активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності та до себе як її суб'єкта з метою критичного аналізу, осмислення та оцінки її ефективності для розвитку особистості як своєї, так і здобувачів освіти.

**Полікультурність** – комплекс заходів і їх функціонування, націлений на співіснування в соціумі різноманітних етнокультурних спільнот з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з широкою спільнотою, причому найважливішою ознакою є взаємозбагачення культур через повну або часткову (у майбутньому повну) інтеграцію культур через асиміляцію.

**Полікультурна освіта** – це освіта, спрямована на інтеграцію через асиміляцію й подальший розвиток інтегрованого різноманіття культурних цінностей, норм, зразків та форм діяльності, що існують у співтоваристві, на збереження новоутворення й його передачу як спадщину молодому поколінню, за умови забезпечення рівних прав і можливостей для представників усіх етносів та соціальних груп, які сприймають один одного за «свого».

**Полі- та мультикультурність** – ціннісні орієнтації в між- і кроскультурній комунікації у процесі вивчення та навчання іноземних мов, які допомагають створювати більш прийнятне та різноманітне середовище для всіх учасників освітнього процесу, причому полікультурність передбачає знання та розуміння інших культур, здатність до співпраці та співіснування в глобальному суспільстві на основі подібності й прийняттю цінностей, властивих різним культурам, тоді як мультикультурність фокусується на розмаїтті й унікальності культур, де різноманітність є нормою, а відмінності не обов'язково приймати й інтегрувати у свою культуру, але обов'язково поважати та вивчати.

**Полі- та мультикультурність в освіті** – 1. цілісний феномен, що зумовлює взаємовідносин між культурою індивідуумів, культурою освітньої

установи та культурою суспільства на основі *принципу діалогу культур*;

2. освітня реформа, націлена на перетворення традиційних освітніх систем таким чином, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам та можливостям здобувачів освіти незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної власності;

3. міждисциплінарний процес, що пронизує зміст усіх дисциплін навчальної програми, методи та стратегії навчання, взаємовідносини між усіма учасниками навчально-виховного середовища, а не окремі курси;

4. процес залучення здобувачів освіти до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну та загальнонаціональну культури;

5. розвиток уміння критично аналізувати будь-яку інформацію, щоб уникнути помилкових висновків;

6. формування толерантності до культурних відмінностей – якостей, необхідних для життя у полі- й мультикультурному світі.

**Полі- та мультикультурна вихованість** – одна з ключових компетенцій особистості нової формації, яка живе у культурно-інтегрованому світовому просторі майбутнього; причому **така компетенція** – достатнє володіння особистістю іноземною мовою як соціальним кодом, загальне розуміння визначальних характеристик культур світу, проникнення в сутність їхніх подібностей та відмінностей, у тому числі через мову; знання та емпатичне сприйняття картин світу, різноманітних за своїм багатством; усвідомлення цінності та неповторності кожної лінгвокультурної спільності.

**Полі- та мультикультурна компетенція педагога** – сукупність певних якостей (властивостей) особистості з високим рівнем інтелектуальних знань, професійно-педагогічних умінь та навичок, що дозволяє здійснювати освітню діяльність у межах завдань полі- й мультикультурної освіти і виховання.

**Полі- та мультикультурна мовна особистість** – якісна характеристика, наприклад, філолога, що є компонентом загальної та професійно-педагогічної культури особистості та характеризується

гармонійним поєднанням таких якостей: суб'єкт полілогу культур з активною життєвою позицією, володіє розвиненим почуттям емпатії та толерантності, емоційною стійкістю, вмінням жити у мирі та злагоді з людьми як представниками різних культурних груп, здатний до успішного самовизначення та продуктивної професійної діяльності в умовах культурного різноманіття суспільства.

**Полі- й мультикультурність майбутнього філолога (МФ)** – інтеграційне особистісне утворення, що є компонентом загальної та професійно-педагогічної культури МФ, яке характеризується гармонійним сполученням сформованості таких складових, як: системи лінгвокультурологічних знань, полілінгвальної мовної свідомості, інтерсоціальних цінностей; толерантності по відношенню до представників своєї та іншої культури та емоційної саморегуляції; міжкультурної комунікативної компетенції; професійно-комунікативних умінь виховання полі- й мультикультурності та полілінгвальності у здобувачів освіти, що реалізуються в професійній та культуротворчій діяльності філолога.

**Полі- та мультикультурна й полілінгвальна (мовна) особистість майбутнього філолога** – особистість, у структурі якої сформовано комплекс компетенцій, що дозволяє їй орієнтуватися у соціокультурній, етнокультурній та індивідуально-культурній концептосферах; забезпечує їй можливість активної позитивної взаємодії з представниками полі- й мультикультурного світу, спілкуючись більше, ніж двома мовами.

**Полі- та мультикультурна освіта** – 1. особливий спосіб мислення, що базується на ідеях свободи, справедливості, рівності; 2. освітня реформа, націлена на перетворення традиційних освітніх систем таким чином, щоб вони відповідали інтересам, освітнім потребам та можливостям здобувачів освіти незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної приналежності; 3. міждисциплінарний процес, який інтегрує зміст усіх дисциплін навчальної програми, методи та стратегії навчання,

взаємовідносини між усіма учасниками освітнього середовища; 4. процес залучення здобувачів освіти до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну та інші культури; ‘підхід до навчання, який наголошує на інтеграції різноманітних культурних поглядів, мов та цінностей у навчальне середовище, сприяючи взаємоповазі та розумінню серед здобувачів освіти, які походять з різних культур.’

***Полі- та мультикультурна професійно-педагогічна компетенція*** – інтелектуальні знання, професійно-педагогічні уміння та навички педагога як особистості й професіонала для реалізації полі- й мультикультурної освіти та виховання.

***Полі- та мультикультурна професійно-педагогічна компетенція філолога*** – інтегрований результат навчальної діяльності, педагогічної практики та позааудиторної виховної роботи, а також їхніх само-детермінантних аналогів (самоосвіта, самонавчання, самовиховання).

***Процес полі- й мультикультурної освіти й виховання*** – розвиток і становлення особистості (педагога, філолога тощо) як «медіатора культур», суб’єкта «діалогу культур», у зв’язку з чим виникає потреба формування інтеркультурної і планетарної свідомості.

***Полі- та мультикультурний розвиток майбутнього філолога*** – процес професійно-особистісного становлення суб’єкта педагогічної діяльності в контексті розвитку ціннісних орієнтацій і адаптації індивіда до соціально-освітнього полі- та мультикультурного середовища, що дозволяє формувати гуманістичний світогляд, планетарне мислення, здатність до між- і кроскультурної комунікативної взаємодії, креативної діяльності й культуротворчості.

***Процес полі- й мультикультурної освіти й виховання*** – розвиток і становлення особистості (педагога, філолога тощо) як «медіатора культур», суб’єкта «діалогу культур», у зв’язку з чим виникає потреба формування інтеркультурної і планетарної свідомості.

*Процес виховання полі- й мультикультурності у філологів* – реалізація технології, представлена як поетапне формування позитивної мотивації філологів до полі- й мультикультурного становлення, розвитку полілінгвальної свідомості, естетичних почуттів та зацікавленості в вітчизняній та світовій історії та культурах, освоєння лінгвокультурологічних знань та цінностей на основі толерантності та емоційної саморегуляції в процесі діалогу культур, що проявляється в здатності здійснювати міжкультурну комунікацію, використовувати технології полі- й мультикультурного виховання; рефлексію діяльності з подальшим прагненням до професійного мовленнєвого та полі- й мультикультурного саморозвитку.

*Рефлексивна компетентність* – це професійна якість особистості педагога, філолога тощо, що дозволяє найефективніше та адекватно здійснювати процеси (само)навчання та (само)виховання через вихід у рефлексію, що сприяє творчому підходу до професійної діяльності, спрямовує процес професійного самовдосконалення, професійного та особистісного зростання.

*Рефлексивна компетентність філолога* – готовність і здатність філолога зробити професійну проблему предметом свого свідомого аналізу, здатність перевести проблему в завдання діяльності, діяльності професійної, мотивованої та свідомо вибудовуваної.

*Розвиток полі- й мультикультурності в освіті* – це розвиток особливого способу мислення, що ґрунтується на ідеях свободи, справедливості, рівності від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної, культурної власності здобувачів освіти в освітньому середовищі.

*Саморегулятивний компонент полі- й мультикультурності в особистості* – здатність і готовність особистості до активної саморефлексивної діяльності по засвоєнню, осмисленню, інтерпретації й створенню соціокультурного досвіду.

***Саморегулятивний компонент у структурі полі- й мультикультурної особистості філолога*** – рефлексивне ставлення філолога до набутих у процесі вивчення мови і культури знань (лінгвокультурологічних, професійних), що пов'язане, перш за все, з особистісним полі- й мультикультурним, полілінгвальним і професійним саморозвитком особистості.

***Створення полілінгвального і полі- й мультикультурного освітнього середовища сучасного ЗВО*** – формування й підтримка освітнього середовища для сприяння вдосконаленню уявлень здобувачів освіти про особливості мовних норм міжкультурних взаємодій; актуалізації навичок комунікації в полі- й мультикультурному і полілінгвальному просторі; удосконаленню практичних вмінь здобувачів освіти щодо усної та письмової комунікації декількома іноземними мовами; сприяння набуттю досвіду спілкування декількома іноземними мовами в професійній сфері; формуванню позитивного ставлення до вивчення сучасних мов, до цінностей і поведінкових установок взаємодії в полі- й мультикультурному і полілінгвальному освітньому просторі.



## MINI-GLOSSARY OF TERMS ON POLY-AND MULTICULTURALISM

*Aim of poly- and multicultural education* (UA *мета полі- й мультикультурної освіти*) is the formation of a "Cultured, Globally-Minded, and Creative Individual" capable of actively and effectively engaging in life within a poly- / multilingual and poly- / multinational environment. Such an individual possesses a developed sense of understanding and respect for other cultures, the ability to live in peace and harmony with people of different nationalities, races, and beliefs.

*Axiological component within the structure of poly- and multiculturalism* (UA *аксіологічний компонент полі- й мультикультурності*) encompasses value orientations, the emotional sphere, and the presence of spiritual-moral qualities in an individual: empathy, tolerance, emotional resilience, humanistic orientation of the individual, and the ability to engage in positive interaction with representatives of various cultural groups, as well as the skill to resolve conflict situations.

*Cognitive component within the structure of poly- and multiculturalism* (UA *когнітивний компонент полі- й мультикультурності*) is a component that encompasses the established worldview of an individual, their polylingual language consciousness, and the possession of linguo-cultural knowledge necessary for professional communication and cross- and intercultural dialogue. This includes knowledge about contemporary trends in the development of poly- and multicultural worlds, processes of globalization, culture as a social phenomenon, cultural diversity in the modern poly- and multicultural world, and also involves awareness of one's own poly- and/or multicultural identity, as well as knowledge of the characteristics of different cultural groups, their norms, and traditions of interpersonal interaction.

*Communicative component within the structure of poly- and multiculturalism* (UA *комунікативний полі- й мультикультурності*) is a component that involves the individual's ability for cross- and intercultural interaction, and includes possessing communicative skills and positive, enduring

motivations for poly- and multilingual communication. Additionally, it encompasses a values-based attitude towards languages and cultures of language speakers, as well as towards one's own native language and culture.

**Concept of global education** (UA *концепція глобальної освіти*) is one of the directions in the development of modern pedagogical theory and practice and grounded in the necessity of preparing education recipients as global individuals to navigate life in an increasingly interconnected and dynamic world, facing growing global problems and crises.

**Content of poly- and multicultural education** (UA *зміст полі- й мультикультурної освіти*) is a multifaceted component of education characterized by wide interdisciplinarity, which involves the examination of poly- and multicultural issues within the framework of academic disciplines in the humanitarian, natural sciences, and artistic-aesthetic cycles, as well as in specialized courses covering the history and culture of specific nations.

**Creation of a polylingual and poly- and multicultural educational environment in modern higher education institutions** (UA *створення полілінгвального і полі- й мультикультурного освітнього середовища сучасного ЗВО*) involves shaping and supporting an educational environment to enhance students' understanding of the peculiarities of linguistic norms in cross- and intercultural interactions, activating communication skills in poly- and multicultural and polylingual spaces, improving students' practical language abilities for oral and written communication in multiple foreign languages, fostering experience in multilingual communication in the professional sphere, and cultivating a positive attitude toward learning modern languages, as well as values and behavioral attitudes related to interaction in poly- and multicultural and polylingual educational spaces.

**Cross-cultural competence** (UA *кроскультурна компетентність*) is the competence of an individual in terms of awareness of ideological, traditional-ritual, and cultic differences inherent in a particular culture. It involves the ability to

identify and comprehend both common and distinctive characteristics of various cultures, to compare the traditions of one's own ethnic group with the features of another, and to apply the integrated knowledge, skills, and abilities acquired through acceptance of the "Other." The goal is to fully understand and subsequently reproduce the peculiarities of a foreign culture at linguistic, cultural, and psychological levels of formation, in parallel with those of one's own culture.

***Cultural competence*** (UA *культурна компетенція*) is the ability to interact effectively with people from various cultures, demonstrating awareness, understanding, and adaptability to cultural differences.

***Cultural-creative component within the structure of poly- and multiculturalism*** (UA *культуротворчий компонент у структурі полі- й мультикультурності*) is an individual artistic-aesthetic experience, shaped by the aesthetic attitude of an individual towards the surrounding environment, people, and language. It is characterized by the presence of artistic needs in art and is primarily formed under its direct influence.

***Cultural-creative component within the structure of poly- and multicultural education*** (UA *культуротворчий компонент у структурі полі- й мультикультурної освіти*) is aesthetic culture of an individual and elucidates the mechanism of the aesthetic impact of language on the cultural-spiritual development of such an individual. In the process of cultural creativity, this component shapes spiritual-personal development, particularly through word formation. This is achieved through euphonic and profound words and expressions, fostering aesthetic sensibilities, artistic taste, and a values-based attitude towards works of art from various cultures.

***Culture of an educator*** (UA *педагогічна культура*) is a means of pedagogical activity, the foundation and prerequisite for pedagogical mastery. Through professional activity, an educator relies on the potential of their personality, and the refinement of their overall culture enables the development of creativity and pedagogical skill, especially in the context of poly- and multicultural education.

**Cultural pluralism** (UA *культурний плюралізм*) is a societal or educational framework that recognizes and values the coexistence of various cultural groups, fostering an environment where multiple cultural identities are respected.

**Cultural sensitivity** (UA *культурна чутливість*) is the awareness and consideration of cultural differences, ensuring respect and responsiveness in interactions with individuals from diverse backgrounds.

**Development of poly- and multiculturalism in education** (UA *розвиток полі- й мультикультурності в освіті*) is the cultivation of a distinct mode of thinking grounded in the ideals of freedom, justice, and equality, regardless of the racial, ethnic, linguistic, social, gender, religious, or cultural background of the education recipients within the educational environment.

**Educational space, within the context of poly- and multiculturalism and multilingualism** (UA *освітній простір у контексті полі- й мультикультурності й полілінгвальності*), is a territorially defined space that reflects the specific characteristics of ethnic diversity and serves as a universal educational foundation for the socialization of learners from different cultures who are proficient in multiple languages.

**Enlightenment of an individual** (UA *освіченість особистості*) refers to the acquired body of knowledge across all spheres of one's life activities. It is characterized by its systemic nature, breadth, and depth.

**Inclusive pedagogy** (UA *інклюзивна педагогіка*) stands for teaching strategies and methods designed to accommodate diverse learning needs, ensuring equitable access to education for all students, regardless of their cultural or linguistic background.

**Intercultural competence** (UA *міжкультурна компетенція*) is the proficiency of an individual in communication with representatives of other cultures and nationalities, which involves the creation of opportunities to engage in effective dialogue or polylogue and the ability of the individual to "understand, respect, appreciate, and productively utilize the conditions and factors of perception,

judgment, awareness, and actions towards oneself and other people" (according to Alexander Thomas) in conditions of mutual respect and adaptation to the language and culture of the "Other;" the boundaries of which may vary from manifestations of tolerance depending on the compatibility or incompatibility of values and concepts, to the subsequent socially conditioned development of forms of communication and interaction based on the necessity of performing joint actions and the need to form a viable model of orientation in the multicultural space, its perception, and structure.

***Intercultural communication*** (UA *міжкультурна комунікація*) is the exchange of information between individuals or groups from different cultural backgrounds, emphasizing effective communication despite potential language and cultural barriers.

***Multiculturalism*** (UA *мультікультурність*) is a set of measures aimed at eradicating and preventing any forms of discrimination while preserving ethnocultural diversity. An essential condition is the recognition of the values of all cultures without singling out the culture that dominates in society.

***Multicultural education*** (UA *мультікультурна освіта*) is focused on preserving and developing the entire spectrum of cultural values, norms, patterns, and forms of activity existing in the community, and aims to transmit this heritage and innovations to the younger generation while ensuring equal rights and opportunities for all ethnicities and social groups.

***Multilingualism*** (UA *багатомовність*) is the ability to speak and understand multiple languages, reflecting the linguistic diversity within a given community or educational setting.

***Objectives of poly- and multicultural education*** (UA *завдання полі- й мультікультурної освіти*) are the ones defined as follows:

1. The acquisition by education recipients of cultural aspects of their own ethnic group with the aim of integrating into other cultural environments (poly-

- direction) or self-identification and preservation of ethnic identity while demonstrating respect and tolerance towards the "others" (multi-vector);
2. Fostering in education recipients an awareness of cultural diversity in global and national contexts;
  3. Developing in education recipients a positive attitude towards cultural differences, promoting personal development and self-expression;
  4. Creating favorable conditions for interaction between education recipients and representatives of other cultures;
  5. Developing skills in education recipients for effective communication and interaction with representatives of their own and other cultures;
  6. Cultivating in education recipients a planetary mindset and awareness as global citizens, promoting a tolerant approach, and supporting harmonious intercultural communication.

***Overall culture of an individual*** (UA *загальна культура особистості*) is a unified entity encompassing the personal (internal) culture of the individual, determined by the qualities and characteristics of the person developed through upbringing in the family, educational institutions, and society.

***Pedagogical reflection*** (UA *педагогічна рефлексія*), in educational psychology, is a complex psychological phenomenon manifested in the teacher's ability to assume an active research position regarding their own activities and themselves as subjects. The purpose is to critically analyze, comprehend, and evaluate the effectiveness of their actions for the development of both their own personality and the education recipients.

***Polyculturality*** (UA *полікультурність*) is a complex of measures and its functioning aimed at the coexistence in society of diverse ethnocultural communities with their inherent awareness of their own identity, ensuring their equality, tolerance, and organic connection with the broader community. A crucial feature is the mutual enrichment of cultures through complete or partial (ultimately complete) integration of cultures through assimilation.

***Polycultural education*** (UA *полікультурна освіта*) is an education directed towards integration through assimilation and the subsequent development of integrated diversity of cultural values, norms, patterns, and forms of activity existing in the community. It aims to preserve the newly formed integration and transmit it as heritage to the younger generation, provided there are equal rights and opportunities for representatives of all ethnicities and social groups who perceive each other as "one of their own."

***Poly- and multiculturalism*** (UA *полі- й мультикультурність*) refer to value orientations in cross- and intercultural communication during the study and teaching of foreign languages. They aim to create a more inclusive and diverse environment for all participants in the educational process. Polyculturalism involves knowledge and understanding of other cultures, the ability to collaborate and coexist in the global society based on similarities and acceptance of values inherent in different cultures. On the other hand, multiculturalism focuses on the diversity and uniqueness of cultures, where variety is the norm, and differences may not necessarily be accepted and integrated into one's culture but should be respected and studied.

***Poly- and multiculturalism in education*** (UA *полі- й мультикультурність в освіті*) encompass several dimensions:

1. They represent an integral phenomenon that establishes relationships between individuals' culture, the educational institution's culture, and societal culture based on the principle of cultural dialogue;
2. They involve educational reforms aimed at transforming traditional educational systems to align with the interests, educational needs, and capabilities of learners, regardless of their racial, ethnic, linguistic, social, gender, religious, or cultural background;
3. They are an interdisciplinary process that permeates the content of all curriculum disciplines, teaching methods, and learning strategies, fostering

interactions among all participants in the educational environment rather than being confined to specific courses;

4. They entail engaging learners with the richness of world culture through the sequential assimilation or self-preservation of knowledge about their own and other national cultures;
5. They contribute to the development of critical analysis skills, enabling learners to avoid erroneous conclusions;
6. They aim to cultivate tolerance for cultural differences, a quality essential for navigating the polycultural and multicultural world.

***Poly- and multicultural competence of an educator*** (UA *полі- й мультикультурна компетентність педагога*) is a combination of specific qualities (attributes) of an individual with a high level of intellectual knowledge, professional pedagogical skills, and abilities, enabling them to carry out educational activities within the aim and objectives of poly- and multicultural education and upbringing.

***Poly- and multicultural development of an individual*** (UA *полі- й мультикультурний розвиток особистості*) is the process of professional and personal formation of an individual as a subject of pedagogical activity in the context of developing value orientations and adapting to the socio-educational poly- and multicultural environment. This process enables the cultivation of a humanistic worldview, planetary thinking, the ability to engage in inter- and cross-cultural communicative interaction, creative activities, and cultural creativity.

***Poly- and multicultural education*** (UA *полі- й мультикультурна освіта*) involves:

1. A distinctive way of thinking based on the ideals of freedom, justice, and equality;
2. An educational reform aimed at transforming traditional educational systems to meet the interests, educational needs, and opportunities of learners,



regardless of racial, ethnic, linguistic, social, gender, religious, or cultural backgrounds;

3. An interdisciplinary process that integrates the content of all disciplines in the curriculum, teaching methods, and learning strategies, fostering interactions among all participants in the educational environment;
4. The process of engaging learners with the richness of world culture through the systematic acquisition of knowledge about their own and other cultures;
5. An educational approach that emphasizes the integration of diverse cultural perspectives, languages, and values into the learning environment, promoting mutual respect and understanding among students from different backgrounds.

***Poly- and multicultural language personality*** (UA *полі- й мультикультурна мовна особистість*) is a qualitative characteristic, for example, of a philologist, which is a component of the general and professional-pedagogical culture of an individual and is characterized by a harmonious combination of qualities such as being a subject of cross- and intercultural dialogue with an active life position, possessing a developed sense of empathy and tolerance, emotional stability, the ability to live in peace and harmony with people from different cultural groups, and the capacity for successful self-determination and productive professional activities in the conditions of cultural diversity in society.

***Poly- and multiculturalism of the future philologist (FP)*** (UA *полі- й мультикультурність майбутнього філолога*) is an integrative personal formation that is a component of the general and professional-pedagogical culture of the FP. It is characterized by the harmonious combination of the development of such components as the system of linguocultural knowledge, polilingual consciousness, intersocial values; tolerance towards representatives of one's own and other cultures, emotional self-regulation; intercultural communicative competence; professional-communicative skills in fostering poly- and multiculturalism and polyliteracy in educational recipients, which are realized in the professional and cultural-creative activities of the philologist.

***Poly- and multicultural and polilinguistic personality*** (UA *полі- й мультикультурна та полілінгвальна особистість*) is an individual whose structure encompasses a complex of competencies that allow them to navigate sociocultural, ethnocultural, and individual-cultural concept spheres. This enables active and positive interaction with representatives of the poly- and multicultural world, involving communication in more than two languages.

***Poly- and multicultural professional-pedagogical competence*** (UA *полі- й мультикультурна професійно-педагогічна компетенція*) refers to the intellectual knowledge, professional-pedagogical skills, and abilities of an educator as an individual and professional to implement poly- and multicultural education and upbringing.

***Poly- and multicultural professional-pedagogical competence for a philologist*** (UA *полі- й мультикультурна професійно-педагогічна компетенція філолога*) is the integrated result of educational activities, pedagogical practice, extracurricular educational work, as well as their self-determinant counterparts (self-education, self-learning, self-upbringing).

***Poly- and multicultural upbringing*** (UA *полі- й мультикультурна вихованість*) is one of the key competencies for individuals in the new formation, living in a culturally integrated global space of the future. This competency involves sufficient proficiency in a foreign language as a social code, a comprehensive understanding of the defining characteristics of world cultures, insight into the essence of their similarities and differences, including through language; knowledge and empathetic perception of diverse worldviews; and an awareness of the value and uniqueness of each linguocultural community.

***Process of fostering poly- and multiculturalism in philologists*** (UA *процес виховання полі- й мультикультурності у філологів*) is implemented through a staged approach, including the positive motivation of philologists towards poly- and multicultural development, the development of polylingual consciousness, aesthetic sensibilities, and interest in national and world history and cultures. It also involves

acquiring linguistic and cultural knowledge and values based on tolerance and emotional self-regulation in the dialogue of cultures. This is manifested in the ability to engage in intercultural communication, utilize poly- and multicultural education technologies, and reflect on activities with a subsequent commitment to professional linguistic and poly- and multicultural self-development.

***Process of poly- and multicultural education and upbringing*** (UA *процес полі- й мультикультурної освіти й виховання*) involves the formation and development of an individual's personality (whether an educator, philologist, etc.) as a "culture mediator" and a subject of "cultural dialogue." This process gives rise to the need for cultivating cross- and intercultural and planetary consciousness.

***Reflexive competence*** (UA *рефлексивна компетентність*) is a professional quality of an individual, whether it be an educator, philologist, etc., enabling the most effective and adequate implementation of (self)learning and (self)development processes through engaging in reflection. It fosters a creative approach to professional activities, guides the process of professional self-improvement, and facilitates both professional and personal growth.

***Reflexive competence in a philologist*** (UA *рефлексивна компетентність у філологів*) refers to the readiness and ability of the philologist to make a professional issue the subject of conscious analysis. It involves the capability to translate a problem into a task of professional, motivated, and consciously constructed activity.

***Secondary linguistic personality*** (UA *вторинна мовна особистість*) is the aggregate of characteristics of an individual, consisting of mastery of the verbal-semantic code of a language, i.e., the linguistic representation of the world of native speakers of that language, and the conceptual representation of the world that enables the individual to comprehend a new social reality.

***Self-regulatory component of poly- and multiculturalism in an individual*** (UA *саморегулятивний компонент полі- й мультикультурності особистості*) is the ability and willingness of the person to engage in active self-reflective

activities for the assimilation, comprehension, interpretation, and creation of socio-cultural experiences.

***Self-regulatory component in the structure of the poly- and multicultural personality of a philologist*** (UA *саморегулятивний компонент у структурі полі- й мультикультурної особистості філолога*) is the reflective attitude of the philologist towards the knowledge acquired in the process of studying language and culture (linguo-cultural, professional), primarily associated with personal poly- and multicultural, polilinguistic, and professional self-development.

***Substantive-functional analysis of pedagogical culture*** (UA *змістовно-функціональний аналіз педагогічної культури*) means the culture that involves identifying the functions, levels, and components of pedagogical culture. The main aspects of the function of pedagogical culture include the transmission of social experience (as the universality of information perception in a stable society, though changes in the social environment can disrupt traditions, causing tension), control over behavior and personality formation under the influence of social experience (regulatory function), the world of symbols and signs in culture synthesizing information (semiotic function), stabilization of pedagogical influence through the system of values at its core (value function), and the promotion of the development of creative abilities in education recipients and educators (creative or innovative function).