

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО» (м. ОДЕСА)

На правах рукопису

**САКАЛЮК ОКСАНА ОЛЕКСАНДРІВНА**

УДК: 378+373.61+371.15+008

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ  
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

**13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
Хаджирадєва Світлана Костянтинівна,  
доктор наук з державного управління,  
професор

ОДЕСА – 2012

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ</b>	3
<b>ВСТУП</b>	4
<b>РОЗДІЛ I. Науково-теоретичні засади формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі</b>	12
1.1. Професійна діяльність менеджерів освіти як об'єкт наукових досліджень	12
1.2. Педагогічна сутність феномена «полікультурне навчальне середовище»	32
1.3. Структура готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі	57
Висновки з першого розділу	90
<b>РОЗДІЛ II. Експериментальна модель формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі</b>	93
2.1. Рівнева характеристика готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі	94
2.2. Педагогічні умови формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі	119
2.3. Змістові та процесуальні складові формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі	143
2.4. Порівняльний аналіз рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту	178
Висновки з другого розділу	1876
<b>ВИСНОВКИ</b>	189
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	193
<b>ДОДАТКИ</b>	223

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ВНЗ – вищий навчальний заклад  
ЕК – експериментальна група  
КГ – контрольна група

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Інтенсивний розвиток соціокультурних змін, інтеграційних процесів, які відбуваються у всіх сферах суспільного життя і є важливою складовою розвитку сучасного світу, зумовив модернізацію системи освіти в Україні відповідно до вимог світового та європейського освітнього простору. За таких умов полікультурність визначається одним із пріоритетних принципів у стратегічних законодавчих та освітніх документах, зокрема: Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про засади державної мовної політики», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки.

Ситуація полікультурного освітнього та професійного простору і стан культурного розмаїття всіх регіонів України вимагають якісної підготовки фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність у полікультурному середовищі. Тому до менеджерів освіти висувуються нові вимоги як до фахівців, які мають виступати посередниками між культурами різних народів, організаторами міжкультурної комунікації, повинні вміти працювати в багатонаціональному колективі з різними в культурному відношенні людьми. Зважаючи на це, актуальною є проблема готовності менеджерів освіти як професіоналів, які мають спеціальну підготовку до здійснення професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

Різні аспекти (проблеми, завдання, зміст, принципи, методи, умови, форми та ін.) полікультурної освіти, полікультурного виховання та розвитку освітнього середовища висвітлюються у чисельних дослідженнях (Д. Бенкс, В. Болгаріна, О. Глузман, Л. Голік, О. Грива, О. Гукаленко, Я. Гулецька, О. Гуренко, О. Джуринський, Г. Дмитрієв, О. Ковальчук, І. Лощенова, В. Макаєв, З. Малькова, С. Нієто, Л. Редькіна, Н. Романенко, Л. Супрунова, О. Сухомлинська, Н. Терентьєва, Е. Хакімов, М. Хінт, Л. Чумак, А. Шогенов, Н. Якса та ін.).

Проблеми формування толерантності, людської та національної

самосвідомості особистості, громадянської позиції та активного й відповідального ставлення до життя, що є одними з пріоритетних у процесі гуманізації людського суспільства, обґрунтували у своїх дослідженнях учені (О. Асмолов, А. Баронін, І. Бех, Т. Білоус, Ю. Бромлей, М. Боришевський, П. Гнатенко, Я. Довгополова, М. Євтух, І. Кон, І. Кресіна, В. Кузь, Н. Лебедева, В. Лекторський, В. Поплужний, Ю. Римаренко, М. Рудь, О. Садохін, Г. Солдатова, Т. Стефаненко, О. Сухомлинська, Ю. Тодорцева, В. Хотинець, М. Чельцов та ін.).

Окремі аспекти реалізації принципів управління на засадах полікультурності досліджували (Т. Василевська, О. Горчакова, І. Грицяк, В. Луговий, С. Хаджирадева та ін.).

Важливого значення вітчизняні та зарубіжні дослідники надають полікультурній підготовці майбутніх педагогів, здатних здійснювати професійну діяльність в умовах багатокультурного соціуму. Проблема компетентнісного підходу до полікультурної освіти та професійної діяльності майбутніх педагогів у полікультурному середовищі знайшла відображення в наукових працях Р. Агадуліна, І. Васютенкової, Л. Воротняк, Л. Гончаренко, О. Гуренко, О. Дубасенюк, Н. Кічук, В. Кузьменко, М. Сімоненко, О. Слоньовської, І. Соколової, Н. Якси та ін. У дослідженнях Н. Базиляк, Т. Грушевицької, Р. Когделл, Т. Колбіної, Р. Льюїс, С. Мясоедова, О. Садохіна, К. Сітарам, О. Скубашевської, С. Тер-Мінасової та ін. розкрито різні підходи до проблеми мовних стратегій у полікультурному середовищі, основ міжкультурної комунікації.

Водночас аналіз теорії і практики з досліджуваної проблеми виявив певні суперечності у системі підготовки менеджерів освіти, а саме між:

- наявністю інтеграційних, інформаційно-комунікаційних та міграційних процесів у сучасному суспільстві і недостатньо чіткою політикою щодо зміни стратегій розвитку навчальних закладів в умовах полікультурного освітнього середовища;

- потребою модернізації освіти відповідно до вимог європейського

освітнього простору і невідповідністю українських стандартів до підготовки менеджерів освіти, здатних здійснити ці реформи;

– вимогами врахування полікультурного компонента в розвитку регіональної освіти і невідповідністю менеджерів освіти до ефективного управління в цих умовах.

Недостатня наукова розробленість означеної проблеми й об'єктивна потреба суспільства й педагогічної науки у її теоретичній та практичній розробці зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – **«Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконувалося відповідно до наукової теми «Теорія і практика формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців» (№ 0109U000212), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджувався аспект формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

Тема дисертації затверджена вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 7 від 24 лютого 2011 р.) й узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 5 від 24 травня 2011 р.).

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати й апробувати експериментальну модель формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

**Завдання дослідження:**

1. Визначити та обґрунтувати сутність і структуру поняття «готовність менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі»; уточнити поняття «професійна діяльність менеджерів освіти»,

«полікультурне навчальне середовище».

2. Виявити компоненти, критерії, показники та схарактеризувати рівні готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

3. Визначити педагогічні умови формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

4. Розробити й апробувати експериментальну модель формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

**Об'єкт дослідження** – підготовка менеджерів освіти до професійної діяльності.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

**Гіпотеза дослідження** – формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі буде більш ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови: забезпечення розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти, спрямованих на ефективне здійснення ними професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі; орієнтація на випереджальне формування професійно-управлінських умінь і навичок на засадах крос-культурного менеджменту; використання інтерактивних методів навчання у процесі організації партнерської взаємодії учасників освітньої діяльності.

**Методи дослідження.** З метою перевірки гіпотези, досягнення мети, а також реалізації поставлених завдань у роботі були використані методи теоретичного та емпіричного пошуку. Методи теоретичного рівня – аналіз і систематизація філософської, психолого-педагогічної і навчально-методичної літератури з метою визначення стану і теоретичного обґрунтування проблеми формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі, виокремлення педагогічних умов, що сприяють формуванню готовності менеджерів освіти до професійної

діяльності в полікультурному навчальному середовищі. Методи емпіричного рівня – опитування, тестування респондентів – з метою виявлення стану готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) з метою перевірки ефективності змісту формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі. Обробку експериментальних даних проведено методами математичної статистики, що дозволило перевірити достовірність результатів дослідження.

**База дослідження.** Експериментально-дослідна робота проводилась упродовж 2008 – 2012 рр. на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса), Інституту лідерства та соціальних наук Київського університету імені Бориса Грінченка, Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів. Експериментальним дослідженням було охоплено 385 осіб, з них: у контрольній групі – 191 особа, в експериментальній – 194 особи.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що вперше розкрито сутність і структуру поняття «готовність менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі»; визначено компоненти (психологічний, когнітивний, функціональний), критерії (мотиваційно-цільовий, знаннево-змістовий, процесуально-технологічний) та показники готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі; схарактеризовано рівні готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі (високий, достатній, базовий, низький); визначено педагогічні умови формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі (забезпечення розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти, спрямованих на ефективне здійснення ними професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі;



орієнтація на випереджальне формування професійно-управлінських умінь і навичок на засадах крос-культурного менеджменту; використання інтерактивних методів навчання у процесі організації партнерської взаємодії учасників освітньої діяльності); розроблено експериментальну модель формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі. Уточнено сутність понять «професійна діяльність менеджерів освіти», «полікультурне навчальне середовище», «професійна діяльність менеджерів освіти в полікультурному навчальному середовищі». Удосконалено методи оцінювання рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі. Набула подальшого розвитку методика фахової підготовки менеджерів освіти в системі післядипломного навчання.

**Практична значущість дослідження** полягає в розробці: діагностичної методики щодо сформованості готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі; елективного курсу «Основи професійної діяльності менеджерів освіти в полікультурному навчальному середовищі»; системи тренінгів, ділових ігор, вправ. Результати дослідження можуть бути використані в роботі викладачів при складанні програм і методичних посібників для магістрів, а також у процесі професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації, самоосвіти й самопідготовки менеджерів освіти.

**Результати дослідження впроваджено** в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса) (акт про впровадження № 50 від 11 січня 2012 р.), Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів (акт про впровадження № 89 від 08 лютого 2012 р.), Інституту лідерства та соціальних наук Київського університету імені Бориса Грінченка (акт про впровадження № 18-1 від 30 січня 2012 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт про впровадження № 1-7/22 від 23 січня 2012 р.), Дніпропетровського регіонального інституту державного управління

Національної академії державного управління при Президентові України (акт про впровадження № 03/1-2-16/2-205 від 22 грудня 2011 р.), Донецького державного університету управління (акт про впровадження № 49/7 від 03 лютого 2012 р.).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечувалася методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних концептуальних положень; використанням комплексу методів дослідження, що адекватні об'єкту, предмету, меті і завданням дослідження; якісним і кількісним аналізом одержаних даних; експериментально-дослідною перевіркою висунутої гіпотези; статистичною обробкою результатів педагогічного експерименту.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження доповідалися на: міжнародних («Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє» (м. Одеса-Стамбул, 2007), «Теорія і практика управління педагогічними процесами» (м. Одеса, 2007), «Теорія і практика формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ» (м. Одеса, 2008), «Управління навчальним закладом: стан проблем, стратегії розвитку» (м. Одеса, 2011), «Молодь в умовах нової соціальної перспективи» (м. Київ, 2012), всеукраїнській («Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу» (м. Одеса, 2007)) та регіональній («Сучасні проблеми соціогуманітарних та фундаментальних наук» (м. Одеса, 2011)) науково-практичних конференціях.

**Основні результати дослідження** відображено в 15 публікаціях, з них – 7 статей у фахових виданнях України та 1 навчально-методичний посібник (у співавторстві). Особистий внесок автора в роботі у співавторстві полягає в розробці планів практичних занять та інформаційно-довідкових матеріалів до них, комплекту індивідуально-творчих завдань та завдань на самостійне опрацювання.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 192 сторінки. Робота містить 13 таблиць, 5

рисунків, що займають 1 самостійну сторінку основного тексту. Додатки (13) викладено на 23 сторінках. До списку використаних джерел увійшло 297 найменувань.

## РОЗДІЛ I

### НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

#### **1.1. Професійна діяльність менеджерів освіти як об'єкт наукових досліджень**

Проведений аналіз зарубіжних та вітчизняних наукових фондів свідчить про те, що за останні десятиріччя вивченню проблем професійної діяльності менеджерів освіти було присвячено низку досліджень [6; 16; 17; 63; 74; 92; 93; 108; 110; 111; 118; 154; 183; 189; 209; 233; 243; 248; 258; 265; 282 та ін.]. Їх розгалуженість ускладнює системне бачення специфіки професійної діяльності менеджерів освіти. У таких ситуаціях, за висновками вчених (О. Алексеев, О. Баришполець, Ю. Вудворд, Дж. Гербнер, В. Дудченко, В. Іванов, Г. Лассуелл, М. Лаурістін, О. Тищенко, В. Торренс, С. Фомишин, Ю. Чернов та ін.), особливо результативно використовувати метод контент-аналізу – кількісно-якісний метод вивчення документів, що характеризується об'єктивністю висновків і суворістю процедури й полягає у кваліфікаційній обробці тексту з подальшою інтерпретацією результатів [4; 88; 277 та ін.]. Процедура контент-аналізу складається з таких етапів:

– визначення сукупності досліджуваних джерел або повідомлень за допомогою набору заданих критеріїв, яким має відповідати кожне повідомлення. У контексті нашого дослідження – це наукові роботи, які були присвячені вивченню проблемних питань професійної діяльності менеджерів освіти;

– формування вибіркової сукупності повідомлень. Вибіркова сукупність повідомлень формувалася з наукових праць (докторські та кандидатські

дисертації, монографії, посібники, наукові статті, звіти науково-дослідних робіт тощо), що були опубліковані за останні десятиріччя;

– виявлення одиниць аналізу. Одиницями аналізу були: 1) сутність поняття «професійна діяльність менеджерів освіти»; 2) структура професійної діяльності менеджерів освіти;

– виділення одиниць обчислення та процедури обчислення. Одиницями обчислення були висловлювання вчених з предмета вивчення, що мали переконливу базу та були певним чином аргументовані. Процедура обчислення полягала в кількісному та якісному аналізі отриманих даних;

– інтерпретація отриманих результатів відповідно до цілей та завдань конкретного дослідження. Необхідність уточнення сутності поняття «професійна діяльність менеджерів освіти» та характеристика специфічних ознак її структури.

У процесі роботи ми дотримувалися саме такої послідовності, що дало можливість презентувати одержані результати. Отже, можемо констатувати відсутність узгодженості позицій науковців щодо термінологічного визначення сутності поняття «професійна діяльність менеджерів освіти». Складність полягає у тому, що в науковому дискурсі чітко визначається сутність лише однієї із складових вищенаведеного поняття – це «професійна діяльність», інша – «менеджер освіти» – має неоднозначні трактування, що ускладнює цілісне сприйняття феномена «професійна діяльність менеджерів освіти».

На погляд учених (В. Бодров, К. Гуревич, Е. Зеєр, О. Іванова, Є. Климов, О. Оболенський, Г. Осипов, О. Щербаков та ін.), основну суть професійної діяльності розкриває поняття «професія», яка визначається як: необхідна для суспільства й обмежена (внаслідок розподілу праці) галузь прикладання фізичних і духовних сил людини, чи галузь, у якій людина здійснює свої функції як суб'єкт праці, що дає їй можливість існування і розвитку; спільність усіх людей, зайнятих певним видом праці; підготовленість людини, завдяки якій можливе виконання певних трудових функцій, тобто професія характеризується як «система знань, умінь і навичок, властивих певній людині»; робота, процес

діяльності в певній сфері [100, с. 107; 101, с. 109; 103, с. 90]; це тривалий комплекс трудових обов'язків; деяка об'єктивна і при цьому цілком регламентована організація дій особистості [56, с. 17, 19]; рід діяльності, занять особи, яка володіє комплексом спеціальних фахових знань та практичних фахових умінь і навичок, набутих унаслідок поглибленої загальної та спеціальної фахової підготовки, а також досвіду роботи [178, с. 56; 203, с. 473; 244, с. 249]; соціально ціннісна сфера прикладання фізичних і духовних зусиль людини, що дозволяє їй отримати замість витраченої праці необхідні засоби для існування та розвитку; форми трудової діяльності, для виконання яких людина повинна мати певні знання та навички, здібності та розвинуті професійно важливі якості [83, с. 30, 123]. На думку Е. Карпової, саме професія об'єднує, інтегрує масу людей, визначаючи їхню подібність у поглядах, оцінках, нормах поведінки і діяльності, поглинаючи індивідуальне буття соціальним способом існування. Включена в систему суспільного виробництва і відповідних до неї суспільних відносин, професія утворює в них самостійну структуру, що стає об'єктом цілеспрямованого регулювання з боку суспільства і його державних структур [95, с. 163-164]. Тобто професія є складним явищем, що характеризується різноманітністю ознак і зумовлює професійну діяльність суб'єкта праці.

Зазначимо, що інститут професії виник як комплексний метод пізнання, випробування і перевірки на практиці основних передумов професії, ідей і знань, накопичених попередніми поколіннями. Мета полягала в стабілізації професійного досвіду і досягнень, а також збереженні статусу й цілісності в рамках соціальної системи з-поміж інших професій. Щодо інститутів, то в сучасних дослідженнях вони розглядаються як вид інфраструктури, який полегшує (або погіршує) надану людям можливість координувати й розподіляти особистий ресурс, і як свого роду контекст раціональності, що дозволяє не тільки визначати або обмежувати набір видів діяльності для індивідів, але водночас формуються ними для кращої взаємодії. Інститути виступають в якості своєрідної соціальної конструкції, системи добровільних і примусових

норм та очікувань, які стабілізують діяльність і роблять поведінку людини більш передбачуваною.

За Е. Зеєром, професійна діяльність – це соціально значима діяльність, виконання якої вимагає спеціальних знань, умінь та навичок, а також професійно зумовлених якостей особистості [83, с. 30]. Професійну діяльність можна визначити і як специфічну людську форму цілеспрямованої активності в конкретній трудовій галузі, що зумовлена потребами життєдіяльності в суспільстві і спрямована на реалізацію цих потреб, зміст якої становить доцільна його зміна і перетворення.

За висновками вчених (В. Давидов, Е. Зеєр, І. Зимняя, О. Іванова, А. Карпов, Є. Климов, О. Леонтьєв, Р. Нємов, К. Платонов та ін.), усі види людської діяльності, незважаючи на їх відмінності, мають єдину загальну структуру [58; 83; 84; 89; 101; 136; 172; 195; 202 та ін.]. На погляд О. Леонтьєва, між окремими видами діяльності існують чітко визначені залежності, знаючи які, можна за одними елементами діяльності будувати інші [136]. Така робота передбачає розвиток передусім базового обсягу загальних інваріантних дій та операцій, які, у свою чергу, сприяють ефективному відпрацюванню навчальних здібностей. Важливо вказати на те, що будь-яка професійна діяльність складається із взаємодії людини-фахівця як суб'єкта цієї діяльності з предметом (об'єктом) праці за допомогою знаряддя, що є найрухливішою, найактивнішою структурною частиною цієї діяльності й піддається змінам [5]. Професійна зумовленість багаторазової (повторюваної) взаємодії суб'єкта і об'єкта праці дає можливість виявити закономірні професійні дії, яким відповідають однакові сукупності психічних процесів, станів, умінь і навичок, якостей особистості.

Отже, професійна діяльність – це вид праці, яка є наслідком її диференціації в межах певної професії. За М. Дьяченко і Л. Кандилович, успіх професійної діяльності припускає оволодіння її операційним, організаторським, психологічним та моральним аспектами, а також узагальненими професійними знаннями і готовністю до реалізації оптимальних способів виконання трудових завдань [70; с. 194].

Щодо неузгодженості поглядів учених у визначенні сутності поняття «менеджер освіти», то це здебільшого пов'язано з тим, що паралельно як синонім застосовується термін «керівник навчального закладу». Як засвідчують результати контент-аналізу, в більшості випадків терміни «менеджер освіти» і «керівник навчального закладу» вченими (Л. Балабанова, О. Виханський, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Л. Кравченко, О. Мармаза, О. Наумов, Н. Романенко, О. Сардак, Т. Сорочан та ін.) вживаються для висвітлення майже одних і тих саме явищ, зокрема: стосовно до організатора конкретних видів робіт у рамках окремих підрозділів або програмно-цільових груп [9; 39 та ін.]; до керівника організації в цілому або його підрозділів [9; 154; 265 та ін.]; до керівника стосовно підлеглих [9; 108; 209 та ін.]; до адміністратора будь-якого рівня [9; 92; 118 та ін.] і т. ін.

Л. Карамушка наголошує на можливості і доцільності використання поняття «менеджер освіти» щодо працівників освітніх організацій, які успішно здійснюють як управлінську, так і педагогічну діяльність [92, с. 117]. На погляд Л. Кравченко, до менеджерів освіти слід відносити не лише керівників навчальних закладів, установ, підрозділів організацій, але й їхніх заступників, резерв керівних кадрів, керівників методичних об'єднань районного і шкільного рівня, які здебільшого на громадських засадах виконують значну роботу з координування зусиль організації щодо розробки й упровадження регіональних програм розвитку освітніх послуг, їх маркетингу, визначення якості та кількості тощо [118, с. 57]. За висновками Н. Попової, менеджер освіти – керівник, який управляє педагогічною системою, її розвитком, організовує й стимулює професійну діяльність підлеглих, сприяє формуванню культури організації, вивчає попит на освітні послуги, забезпечує їх якість [198].

Зазначимо, що директор, керівник групи, начальник, завідувач тощо – всі ці слова позначають посади. Люди, які обіймають ці посади, можуть бути об'єднані загальним поняттям «менеджер», оскільки можна визначити такі спільні для них ознаки діяльності: менеджер керує роботою одного або кількох співробітників організації; менеджер управляє частиною або всією



організацією, в якій він працює; менеджер отримує певні повноваження та приймає в межах цих повноважень рішення, які будуть мати наслідки для інших співробітників організації. Тобто менеджер освіти – це людина, яка займає постійну посаду керівника в закладах освіти, наділена повноваженнями і приймає в їх межах рішення за певними видами діяльності організації.

Менеджер освіти керує педагогічним колективом закладу (підрозділу, установи) освіти відповідно до мети, освітнього стандарту й соціально значущих педагогічних вимог; забезпечує рентабельність і конкурентоздатність освітніх послуг; здійснює моніторинг зовнішнього і внутрішнього педагогічного середовища; проводить маркетинг освітніх послуг; налагоджує ефективні зв'язки з громадськістю; володіє відчуттям нового, здійснює впровадження інновацій у практику діяльності закладу (підрозділу, установи) [118].

За словами російських учених (М. Дік та Н. Іванова), сьогодні необхідна нова категорія керівників освітніх закладів, готових до вільного, гуманістично орієнтованого вибору, які спроможні самостійно вирішувати різні проблеми повсякденного, професійного та соціального життя; поважають себе й інших; толерантних до представників інших культур і національностей; незалежних у судженнях; відкритих для інших та несподіваних думок [63, с. 5]. Таких керівників учені називають «керівниками-лідерами» чи «керівниками-менеджерами», акцентуючи на терміні «керівник-менеджер» як категорії необхідної для сучасного освітнього процесу. Адже сучасний керівник освітнього закладу, зауважують дослідники, має бути не лише лідером трудового колективу, але й менеджером освітньої та адміністративної діяльності.

Отже, в контексті нашого дослідження менеджером освіти будемо вважати керівника, який володіє професійними знаннями та вміннями для реалізації ефективного управління в освіті. Іншими словами (за Л. Кравченко), він є професіоналом, який має спеціальну підготовку, володіє креативними й

організаторськими здібностями лідера у сфері управління, наділений відповідними владними повноваженнями з боку держави чи власника.

За результатами проведеного аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових джерел було визначено стрижневі елементи структури професійної діяльності менеджерів освіти.

Пізнання будь-якого об'єкта започатковується зазвичай із визначення його структури – висвітлення основних компонентів і вивчення зв'язків між ними. Ми виходили з того, що під структурою прийнято розуміти: а) взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого, внутрішня будова чогось; устрій, організація чого-небудь, форма [37; 176; 250]; в) мережу зв'язків між елементами, невід'ємний атрибут усіх реально наявних систем [21]; г) сукупність стійких зв'язків між безліччю компонентів об'єкта, що забезпечує його цілісність та самототожність [166; 242; 271]; д) єдність елементів, їх зв'язків, цілісності і зв'язків елементів з цілим [195]; е) системоутворювальні відношення чи системоутворювальні ознаки [275] і т. ін. Учені (І. Блауберг, К. Платонов, А. Цофнас, Е. Юдін та ін.) також доводять, що структурованість притаманна будь-якій системі; елементи системи утворюють єдине ціле завдяки зв'язкам між ними [21; 195; 275]. Поняття «структура» використовується для позначення особливостей будови, внутрішньої організації того чи того об'єкта, процесу, явища; визначення структури – це розкриття основних компонентів та вивчення зв'язків між ними.

Застосовуючи системний підхід у вивченні феномена «професійна діяльність менеджерів освіти» можемо констатувати, що більшість учених розглядають його як систему трудових дій, операцій, процедур, станів, взаємозв'язків і т. ін., функціонування якої зумовлено специфікою освітнього середовища, а також зовнішніми та внутрішніми чинниками. У зазначеному контексті структура – це сукупність стійких зв'язків об'єкта, тобто професійної діяльності менеджерів освіти, які забезпечують його цілісність і тотожність самому собі, збереження основних властивостей при різних зовнішніх-внутрішніх змінах.

Отже, професійна діяльність менеджерів освіти як складне утворення також має свою структуру. Однак на сьогодні не існує єдино визнаної науковцями структури професійної діяльності менеджерів освіти. Складність, на наш погляд, полягає в тому, що сама система професійної діяльності менеджерів освіти дуже складна і має багато специфічних ознак, наприклад, урахування типу навчального закладу (дошкільний і університет); рівень прийняття управлінських рішень (національний, регіональний, місцевий) і т. ін.

Структура професійної діяльності менеджера освіти, за І. Пархоменко, представлена двома складовими: педагогічною (дидактична, виховна, громадсько-педагогічна, навчальна, самоорганізаційна) та управлінською (стратегічна, організаційно-навчальна, кадрова, фінансова, господарська, комунікативна) діяльністю, які відрізняються за своїми функціями. І якщо на педагогічну діяльність (у цьому випадку керівник є вчителем, який виконує громадсько-педагогічну, навчально-виховну, організаційно-управлінську, самоорганізаційну та інші види педагогічної діяльності), констатують учені (Л. Даниленко, І. Пархоменко та ін.), менеджер освіти витрачає незначну частину свого робочого часу (10% – 13%), то основним видом професійної діяльності керівника є управління навчальним закладом як соціально-педагогічною системою [188], під яким розуміється: забезпечення співпраці між усіма членами трудового колективу для досягнення поставлених цілей; процес «приведення системи до стану рівноваги або досягнення мети»; процес переведення системи з одного стану в інший, якісно новий. Управлінська ж діяльність менеджера освіти, зазначає І. Пархоменко, розглядається як процес цілеспрямованого впливу менеджера освіти (суб'єкт управління) на відкриту соціально-педагогічну систему, якою є навчальний заклад (об'єкт управління), у результаті чого відбувається її (системи) якісна зміна [188, с. 6].

За висновками Н. Кузьміної, до психологічної структури професійної діяльності, не є винятком і професійна діяльність менеджерів освіти, входять численні компоненти, серед яких учена рекомендує виділити основні, які визначають успіх діяльності, а саме: гностичний, проектувальний,

конструктивний, організаторський та комунікативний [128; 130]. За О. Щербаковим, це дослідницький, конструктивний, організаторський і комунікативний елементи психологічної структури діяльності [287].

Ряд учених (І. Зимняя, А. Карпов, Л. Мітіна, Р. Немов та ін.) наполягають на тому, щоб при визначенні психологічної структури професійної діяльності обов'язково слід виділяти такі компоненти: мотивація, цілі та завдання, предмет діяльності, засоби та способи вирішення поставлених завдань, продукт і результат діяльності [84, с. 264-265]; мотивація, цілеутворення, інформаційна основа діяльності, антиципірування (прогнозування) її результатів, прийняття рішення, планування, програмування, механізми контролю, корекції, а також оперативний образ об'єкта діяльності, система індивідуально-психологічних якостей суб'єкта і сукупність виконавських дій [94, с. 41; 202, с. 61-67]; цілі та завдання, засоби та способи вирішення поставлених завдань, аналіз і оцінка дій (аналіз запланованого та реалізованого в діяльності) [161, с. 28-30]; мотиви, цілі, предмет, структура (дії та операції) і засоби здійснення діяльності [172, с. 149-151] та ін.

Інші вчені (В. Бодров, Є. Климов та ін.), розглядаючи професійну діяльність як систему, передбачають наявність таких її компонентів, як: об'єкта (того, для кого вона спеціально організована, на кого спрямована) та суб'єкта (того, хто її здійснює). У цій системі об'єктом праці є «трудова посада» (за Є. Климовим), структура якого включає: цілі (ідеальний передбачуваний результат діяльності); предмет і засоби праці, професійні службові обов'язки (функції, дії, операції та правила їх виконання), права працівника (за трудовим законодавством), виробниче середовище (умови праці) [100; 200 та ін.]. Л. Скібіцька виділяє сім ключових елементів у структурі трудової діяльності: суб'єкт (індивід), наділений активністю, яку він спрямовує на об'єкт, умови середовища, інших індивідів; предмет (об'єкт), на який спрямована активність суб'єкта; мета – передбачуваний, бажаний результат; засіб (знаряддя) праці – засоби (предмети), які використовує суб'єкт для досягнення поставленої мети; процес впливу суб'єкта на об'єкт (власне трудова активність людини, яка

поєднує засоби і предмети праці, має техніко-організаційний і соціально-економічний аспекти), спосіб дії, технологія діяльності, тобто послідовність способів, методів і прийомів впливу суб'єкта на об'єкт; оточуюче середовище, умови, в яких відбувається діяльність; результат – реальний продукт цього впливу, те, що отримує людина в підсумку трудової діяльності, який може збігатися з метою, але може і не збігатися [238].

За висновками вчених (К. Абульханова-Славська, В. Давидов, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтьєв, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.), основними компонентами структури професійної діяльності є: мотив (об'єкт потреби, заради якого здійснюється діяльність); мета діяльності (той предмет, об'єктивний результат, на який безпосередньо спрямована діяльність); умови, за яких відбувається діяльність; особливості та специфіка предмета (об'єкта) і знарядь взаємодії; шляхи, засоби та способи досягнення мети діяльності [1; 58; 80; 116; 136; 195; 211 та ін.]. В. Давидов підсумовує, що будь-яка діяльність здійснюється її суб'єктом, а до її складу входить цілі, засоби, процес перетворення та його результат [58]. О. Запорожець, зазначаючи, що умовам та засобам діяльності відповідають операції, її цілям – дії, і, нарешті, мотивам – діяльність у цілому, яка складається зазвичай із дій та багатьох операцій, наголошує, що специфічне для певної діяльності співвідношення її елементів чи частин (операцій і дій), що відповідає взагалі співвідношенню компонентів її предметного змісту (засоби, цілі, мотиви), і утворює те, що називається структурою діяльності [80, с. 48].

Мотиви професійної діяльності, цілі, програма (визначає порядок виконання дій у загальній структурі діяльності), інформаційна основа діяльності (сукупність інформації, яка характеризує предметні та суб'єктивні умови діяльності та дозволяє організувати діяльність відповідно до вектора «ціль – результат»), прийняття рішення (процес вибору однієї альтернативи із декількох можливих), підсистеми професійно важливих якостей (індивідуальні якості суб'єкта діяльності, які впливають на її ефективність та успішність освоєння) є компонентами загальної структури професійної діяльності, за

В. Шадриковим [281]. В. Моляко в загальній структурі творчої діяльності виділяє такі підсистеми: процес діяльності (постановка задачі, формування та реалізація задуму), продукт діяльності, особистість (характеризується здібностями, особливостями розуму, темпераментом, віком, характером і т. ін.), середовище та умови (фізичне оточення, колектив, стимулятори та бар'єри в діяльності), в яких відбувається діяльність [163, с. 6].

Інші вчені (В. Бодров, О. Іванова та ін.) доводять, що при дослідженні професійної діяльності, вивченні її структури необхідно враховувати:

- а) закономірні зв'язки між діяльністю індивіда і діяльністю суспільства. Ці зв'язки розкриваються загальною соціологією через знання про закони розвитку суспільства, знання про механізм дій і форм вияву цих законів у діяльності особистостей і соціальних груп. Людина розглядається як особистість, наділена соціальною якістю, яка виявляється в її професійній діяльності;
- б) закономірності й тенденції формування і зміни професійної спрямованості суб'єкта праці та чинники, що їх визначають: інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, особистісні настанови, воля і т. ін.;
- в) закономірності формування і зміни психічних процесів: сприйняття, увага, пам'ять, мислення і т. ін.;
- г) індивідуально-типологічна своєрідність і її вияви в поведінці людини;
- д) функціональні можливості організму суб'єкта праці тощо [89; 200 та ін.].

За висновками вчених (Г. Ангелов, Ф. Мардаровський, А. Ткаченко, В. Хмельнюк, В. Черкасов та ін.), у структурі професійної діяльності, зокрема і менеджерів освіти, принципово важливим є урахування таких характеристик управлінської діяльності: певна ієрархія (встановлення оптимальної кількості управлінських рівнів із чітко визначеними функціями, завданнями, відповідальністю); чіткість та єдність мети (визначає стратегію поведінки управлінців); емерджентність (пріоритет спільних інтересів розвитку організації над локальними інтересами підрозділів); еластичність (встановлення оптимуму між свободою дій робітників і рамками цієї свободи); раціональне поєднання централізації та децентралізації; необхідність і достатність розмаїття; багатоваріантність рішень як передумова оптимізації; стійкість

прямих та зворотних зв'язків (стабільність комунікацій, достатнє забезпечення інфраструктури управлінської діяльності) [133; 276 та ін.].

В. Симонов, розглядаючи педагогічний менеджмент насамперед як діяльнісну систему, наголошує на його структурі та системоутворювальних чинниках, які дослідник подає таким чином: 1) сутність і характеристика основних системоутворювальних елементів як діяльнісної соціальної системи; 2) цілі педагогічного менеджменту; 3) основні завдання менеджера освітнього процесу; 4) принципи педагогічного менеджменту: загальні принципи управління, принципи наукової організації педагогічної та управлінської праці, принципи аналітичної діяльності менеджера освітнього процесу; 5) функції (основні функціональні компоненти) педагогічного менеджменту; 6) методи управління (методи педагогічного менеджменту); 7) результат діяльності суб'єктів менеджменту: ефективність як характеристика процесу спільної діяльності викладача і тих, хто навчається; якість як характеристика кінцевого результату; 8) основні умови попередження та подолання формалізму в освітньому процесі та в управлінні ним; 9) чинники, які визначають ефективність педагогічного менеджменту як соціальної діяльнісної системи в цілому [233, с. 55-70].

До структурно-функціональних компонентів педагогічного менеджменту як діяльнісної системи В. Андросюк відносить: мету діяльності (запланований, очікуваний результат), суб'єкт діяльності (директор, його заступники, вчителі, учні), об'єкт діяльності (другий суб'єкт) – виконавець розпоряджень менеджера освіти (учень, учитель, заступник директора), зміст діяльності (навчально-пізнавальна, управлінська та інша інформація), способи діяльності (методи і стиль взаємодії вчителя з учнями, керівника з учителями й учнями та ін.) [6, с. 15].

Українськими вченими (О. Мармаза, О. Касьянова, В. Григораш, І. Посохова, Р. Черновол-Ткаченко) представлена структура професійної діяльності менеджерів освіти, елементами якої виступають: мотиви, мета і завдання, зміст, форми та методи, результати, рефлексія. Системно-діяльнісний

підхід дозволив дослідникам у структурі управлінської діяльності виокремити блоки (модулі): управлінський, педагогічний, комунікативний, гностичний, дослідницький. З погляду соціально-психологічного підходу, основними компонентами структури є: діагностичний, прогностичний, організаторський, комунікативний, мотиваційно-стимулювальний, емоційно-вольовий, порівняльно-оцінювальний, гностичний [265, с. 24].

Звернена увага дослідників і на те, що регулятором поведінки людини у професійній діяльності є суб'єктивне відображення нею заданої об'єктивної реальності. Виділяються дві групи чинників, які зумовлюють конкретні типи відображення в конкретній діяльності: об'єктивні і суб'єктивні (суб'єктні). До першої групи відносяться: соціальні, виробничо-технічні, економічні, організаційні і санітарно-гігієнічні характеристики професійної праці; до другої – особистісні, професійно-психологічні, психофізіологічні й індивідуально-типологічні якості суб'єкта праці [89]. Розроблені Є. Климовим психологічні ознаки праці дозволяють з'ясувати, як у свідомості суб'єкта праці відображається задана об'єктивна реальність і який її вплив на трудову поведінку і на результати праці людини, а саме: 1) усвідомлення соціальної цінності результату праці. Рівень усвідомлення залежить від рівня знань суб'єкта праці про вимоги до результатів праці; від ставлення до справи, від емоційних виявів суб'єкта праці в діяльності; 2) усвідомлення обов'язковості виконання дорученої справи в заданих нормах; 3) свідоме застосування знарядь і засобів досягнення професійних цілей. Наявність цієї ознаки залежить від: рівня теоретичної підготовки, рівня сформованості професійних умінь і навичок, адекватності емоційних виявів відповідно до рівня професійної готовності суб'єкта праці; 4) усвідомлення міжособистісних відносин (глибина знань і розуміння суб'єктом праці внеску інших людей у створення тих матеріальних і духовних цінностей, які він використовує у своїй професійній діяльності) [100, с. 61-68; 104, с. 8-12].

Таким чином, можна вести мову про те, що взаємозв'язок мотиваційних, когнітивних, операторних і афективних компонентів професійної діяльності



суб'єкта праці зумовлений його соціальними настановами, професійною спрямованістю і підготовленістю та індивідуально-типологічними особливостями.

Структура професійної діяльності менеджерів освіти здебільшого з'ясовується вченими на основі алгоритму опису професії, за Є. Климовим [100; 101; 103]. Тут виявляються такі аспекти, як: предмет професійної діяльності (людина, знакова система, техніка, художній образ), цілі професійної діяльності (перетворювальна, тобто організація і проведення виховного процесу, гностична, винахідницька, власного розвитку та ін.), засоби професійної діяльності (функціональні, тобто мовлення, міміка, зір, слух тощо; теоретичні, тобто знання, способи мислення, мобільні або стаціонарні технічні засоби та ін.), умови професійної діяльності (підвищена моральна відповідальність, екстремальні умови, робота на відкритому повітрі, в умовах побутового мікроклімату та ін.), особливості професійної діяльності (поліфункціональний характер діяльності, вишукані відносини, зустрічі з відомими людьми, відрядження, завершений результат професійної діяльності та ін.).

Особливу увагу в структурі професійної діяльності менеджерів освіти вчені приділяють функціям, які представлені такими групами:

– загальні (операційні) – аналітико-прогностична, планування, організаційно-координаційна, контрольна-оцінна, регулятивно-корекційна; соціально-психологічні (керівництво) – організація колективу, його згуртування, активізація, удосконалення, розвиток самоуправління; цільові – управління навчально-виховним процесом, адміністративно-розпорядницька діяльність, керівництво педагогічним колективом, робота з громадськістю, викладацька діяльність, робота з учнями, фінансово-господарська діяльність, інструктивно-методична робота; типологічні [154; 265];

– аналіз діяльності, прогнозування та планування, організація роботи колективу та робота з педагогічними кадрами (підвищення педагогічної майстерності), керівництво навчально-виховним процесом, адміністративно-господарська функція, функція контролю та об'єктивної оцінки діяльності [16];

- педагогічний аналіз, підготовка до прийняття управлінського виконання, планування, організація колективу на виконання рішень та планів, внутрішкільний контроль та облік, коригування та регулювання [82; 110; 111; 183; 248];

- за цілями управління (орієнтовні), за змістом діяльності закладу (змістові) і за процесом управління ним (операційно-технологічні) [6; 118; 189];

- функції планування; організації виконання прийнятих рішень та планів; попереднього, поточного, відстроченого та підсумкового контролю [233];

- цільові (виробнича, соціальна); соціально-психологічні (організація педагогічного колективу, його активізація (стимулювання), згуртування, вдосконалення, розвиток у ньому самоврядування); операційні (планування (прийняття рішень), інструктування та контроль) [282];

- аналіз, планування, організація, контроль, регулювання [258].

Зважаючи на проблему нашого дослідження, не можна не звернутися до нормативно-рівневої моделі професійної діяльності, запропонованої ученими С. Маловим, І. Мошковою [168], в якій, відповідно до загальної ієрархічної конструкції діяльності, присутні такі структурні елементи: ціль, проект, план, результат. Розглянемо докладніше названі структурні елементи.

Етап визначення мети досить важкий для дослідження. У цьому акті відбуваються розуміння і визначення мети діяльності, аналіз об'єктивних можливостей суб'єкта, тобто відбувається програмування професійної діяльності людини. У дослідженнях Б. Ананьєва було доведено, що в процесі визначення мети суб'єкт представляє головні і загальні риси майбутнього продукту діяльності, а також загальну послідовність самого процесу діяльності. Тут елемент «мета» виступає як опис характеристик заданого продукту. При рефлексії мети діяльності суб'єкт задається запитаннями її сенсу: навіщо, заради чого варто діяти? Який практичний ефект можуть принести здійснені дії? Якого особистісного сенсу набудуть затрачені зусилля?

Наступний структурний елемент діяльності позначений в ієрархічній схемі як «проект». У цьому елементі відображаються стратегічні програми

отримання бажаного результату. На цьому етапі суб'єкт фіксує завдання, пов'язані з організацією власної діяльності. «Проект» усвідомлюється суб'єктом через опис будови майбутнього продукту: з яких частин він повинен складатись, як вони з'єднуються. «Проект» – це задум структури отримання заданого продукту праці. На цьому проміжному рівні діяльності професіонал починає орієнтуватися на суттєві ознаки майбутнього результату. Це дозволяє виокремити найважливіші частини майбутнього результату, усвідомити принципи їх компонування, а також визначити орієнтовну стратегію майбутніх дій, що ведуть до досягнення мети. «Проект» – це вже таке уявлення майбутнього продукту, в якому відображено певний задум; це своєрідне «креслення», де визначені зміст і основні частини майбутнього продукту, а також їхні зв'язки. Таким чином, в акті проектування відбувається побудова загального задуму діяльності, її програмної канви, що дозволяє суб'єкту відповісти на запитання: в чому полягає підсумок (результат) діяльності? Які його основні структурно-сміслові частини? Скільки і яких ресурсів треба затратити на отримання результату? Коли бажаний результат може або повинен бути отриманий?

На рівні «плану» суб'єкт приймає тактичні рішення про вибір способів діяльності, інструментальних засобів, послідовності їх використання та просторового розміщення в трудовому процесі. «План» діяльності – це послідовний опис логічно наступних один за одним окремих дій та операцій. «План» відображає послідовність кроків при реалізації проекту, це задум способу діяльності разом з проектом досягнення поставленої мети. Послідовне уявлення майбутнього результату на рівні «плану» більш чітко конкретизує всі етапи діяльності і дозволяє суб'єкту розробити конкретні дії щодо його здійснення. Здебільшого, в акті планування передбачаються відповіді на запитання: як, яким із відомих і доступних способів передбачається отримати результат? Які інструменти і знаряддя для цього будуть потрібні, чим діяти? Де розташуються матеріали та обладнання, або де знаходиться місце проведення

дій (нарада, наприклад)? Яка наступність дій в єдиному технологічному ланцюжку?

Необхідно також відзначити принципову відмінність елементів «проект» і «план». «Проект» відповідає на запитання: «Що має бути досягнуто?» (тут предметним змістом закладаються програми характеристик продукту). «План» відповідає на запитання: «Як це може бути досягнуто?» (тобто тут визначаються характеристики «способу дії», «образу дії»). Предметний зміст цих елементів визначає характеристики майбутнього виконавчого акту.

Підсумовуючи, зауважимо, що структурні елементи професійної діяльності: мета, проект, план, результат пов'язані між собою за ступенем узагальненості інформації про майбутню діяльність та майбутній результат і виступають як психологічні програми, що реалізують різні рівні управління процесом діяльності.

Після отримання результату професійної діяльності розгортаються: по-перше, процес аналізу (рефлексії) всієї діяльності, по-друге, процес аналізу відповідності (самооцінки та оцінки) отриманого результату з раніше поставленою метою. У разі збігу або відповідності витраченого зусилля і отриманого результату з'являється позитивна оцінка задоволення потреби або позитивна емоційно-чуттєва реакція на отриманий результат. У разі невідповідності результату меті з'являється негативна оцінка виконаної дії. За зазначених обставин необхідно здійснити процес рефлексії: виконати пошук неточностей або розбіжностей, допущених або в змісті, або в структурі цілісної діяльності. Дефект може бути виявлений у змісті різних рівнів структури «мета – проект – план – результат» або у функціональних зв'язках між цими рівнями.

Перевірка та аналіз відповідності рівнів може здійснюватися як цілісно, так і поетапно, наприклад, за відповідністю парних зв'язків між рівнями: проект – мета, план – проект і т. ін. При цьому, предметний зміст рівнів або способи діяльності виступають у вигляді норм професійної діяльності. За результатами аналізу можливо дійти висновку про необхідність проведення

відповідного коригування змісту або способу виконання окремих дій на відповідному рівні.

Психологічна структура діяльності має ієрархічну будову. Передбачається, що «мета» є провідним регулятором дії, а «проект» і «план» є нижчими рівнями регуляції. Необхідність і достатність усіх елементів нормативно-рівневої структури діяльності при розмаїтті її предметного змісту є гарантією отримання потрібного продукту діяльності. Відсутність або дефект будь-якого з елементів чи способу діяльності порушує відповідність змісту рівнів і всього процесу діяльності і як наслідок, веде або до невиконання діяльності, або невиконання результату.

На думку А. Маркової [152], суб'єктивною сутністю взаємозв'язку мети і результату професійної діяльності є процес аналізу, зіставлення або рефлексії, як внутрішньої – мотиваційної, так і зовнішньої – операційної основ професійної діяльності. Важливо відзначити, що основа професійної діяльності суб'єкта полягає не тільки в оволодінні та вдосконаленні різними способами професійної діяльності, а й в умінні аналізувати свою діяльність, зіставляти, порівнювати цілі і результати діяльності в цілому, проводити самооцінку своєї діяльності.

Таким чином, зворотним зв'язком між структурними компонентами в моделі діяльності виступають функції аналізу, рефлексії. Процеси аналізу та рефлексії є в узагальненому вигляді процесом самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Рефлексія виступає у формі усвідомлення дієвим суб'єктом не тільки результатів його діяльності, але й того, як він насправді сприймається іншими суб'єктами у спільній діяльності, які його особистісні особливості, емоційні реакції і психологічні якості, що суттєво впливають на результат праці.

Формування самосвідомості, рефлексування себе як особистості, визначають для фахівця емоційно-ціннісне ставлення до самого себе. Однак самосвідомість менеджера освіти не тільки потужний чинник самопізнання й оцінки своєї діяльності, а й основа самовдосконалення і самовиховання. Чим

вище рівень рефлексії себе як особистості, тим більше в суб'єкта діяльності можливості контролювати свою професійну діяльність. Свідомість визначається насамперед тим, якою мірою фахівець здатний усвідомлювати суспільні наслідки своєї діяльності. Професійна свідомість – це морально-психологічна характеристика дій особистості, яка ґрунтується на усвідомленні й оцінці себе, своїх професійних можливих намірів і цілей.

Структуру професійної діяльності та її взаємозв'язок зі структурою особистості вчені представляють через її змістові аспекти, тобто, якими смислами, цінностями, професійними знаннями та вміннями вона характеризується. Так, І. Єліна [73] на основі положень психологічної теорії діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв, Д. Ельконін) сформулювала алгоритм професійної діяльності із змістовим і операційним компонентами. На думку автора, алгоритм професійної діяльності може бути представлений у вигляді чотирьох ієрархічно пов'язаних між собою рівнів діяльності: індивідуально-виконавчого або інструментального; індивідуально-психологічного, соціально-психологічного та рівня соціокультурного (духовно-культурного).

Розкриваючи зміст продуктивної діяльності, Н. Кузьміна [129] зазначає, що професійна діяльність із позиції психолого-акмеологічного підходу розглядається як рішення незліченної низки репродуктивних і творчих завдань, пов'язаних із безпосереднім змістом діяльності. На її думку, суб'єкт у процесі самореалізації його творчого потенціалу розвивається, виробляючи свої власні інтеграційні схеми різних типів, а саме: синтезу знань, одержуваних з різних джерел; приведення їх у систему з метою застосування на практиці, в процесі вирішення теоретичних і практичних завдань; здійснення зворотного зв'язку. Зазначимо, що основи продуктивних відносин у процесі діяльності розглядають такі вчені, як А. Деркач, І. Єлшина, А. Журавльов, Т. Кабаченко, Н. Кузьміна, Л. Орбан, А. Ситников, О. Смирнова та ін. [61; 129; 236 та ін.]. Так, учені (А. Деркач, В. Зазикін) вважають, що продуктивною слід називати діяльність, яка характеризується високими показниками якості (за основними критеріями),

продуктивністю і позитивними соціально-особистісними характеристиками, яка має на меті позитивні соціально-значимі цілі, розвиває фахівця як особистість та зберігає його здоров'я [59, с. 544]. А. Деркач дійшов висновку про ефективність професійної діяльності, що складається із сукупності характеристик: технологічного складу діяльності й рівня оволодіння ним суб'єкта діяльності – та характеризується такими показниками: продуктивність (можливість досягнення мети діяльності через реалізацію певних професійних технологій); інтенсивність (швидкість реалізації технологічного складу діяльності, що переважно визначається ступенем опосередкованості діяльності); напруженість (характеристика тривалості технологічного ланцюжка, що приводить до очікуваного результату); надійність (стабільність параметрів діяльності при зміні та ускладненні її умов, можливість здійснення продуктивної діяльності в умовах екстремальної ситуації); точність (відповідність дій їх технології); організованість (доля часу реалізації продуктивних професійних технологій у всьому обсязі робочого часу професіонала); кваліфікованість (володіння технологічним потенціалом, достатнім для вирішення професійних задач, які стоять перед суб'єктом діяльності, на рівні сучасних вимог); опосередкованість (необхідність звернення до зовнішніх умов діяльності) [59].

Отже, проведений аналіз, дозволяє констатувати, що проблеми професійної діяльності менеджерів освіти мають досить своєрідний та складний характер.

Менеджером освіти, на нашу думку, є керівник, який володіє професійними знаннями та вміннями для реалізації ефективного управління в освіті. Тобто він є професіоналом, який має спеціальну професійну підготовку, володіє креативними й організаторськими здібностями лідера у сфері управління, наділений відповідними владними повноваженнями з боку держави чи власника.

Професійна діяльність менеджерів освіти розглядається нами як складна динамічна система трудових дій, операцій, процедур, станів, взаємозв'язків і

т. ін., функціонування якої зумовлено специфікою освітнього середовища, а також зовнішніми та внутрішніми чинниками. Професійна діяльність як складне утворення має відповідну структуру, яку потрібно враховувати в процесі підготовки фахівців у галузі педагогічної освіти.

## **1.2. Педагогічна сутність феномена «полікультурне навчальне середовище»**

Аналіз феномена полікультурне навчальне середовище потребує насамперед уточнення сутності таких його базових понять, як: «середовище», «навчальне середовище», «освітнє середовище», «полікультурне середовище». Це нам дає можливість чіткіше оперувати термінологічним інструментарієм, що обслуговує феномен «полікультурне навчальне середовище».

У науково-довідковій літературі під середовищем прийнято розуміти сукупність умов (економічних, політичних, соціальних, побутових, духовних, територіальних, природних та ін.) існування людини та суспільства [37, с. 1309; 176, с. 265; 204, с. 420; 242, с. 746 та ін.]. Учені (Е. Гусинський, Ю. Мануйлов, Ю. Турчанінова, Ю. Швалб, В. Ягупов, Н. Якса та ін.) доводять, що середовище – це субстанція, яка має певні властивості, що впливають на здійснення взаємодії між об'єктами [57, с. 19]; система усвідомлюваних умов існування, що здійснюють безпосередній вплив на способи організації життєдіяльності людей [285, с. 185]; все те, що оточує людину – сім'я, родина, соціальне середовище, яке створює умови для її розвитку, соціалізації та формування як особистості [288, с. 527]; сукупність природних умов, у яких протікає діяльність людського суспільства; довколишні соціально-побутові умови, обстановка, а також спільнота людей, пов'язаних спільністю цих умов [291, с. 214]; те, серед чого перебуває суб'єкт, що є посередником його активності, за допомогою чого формується його спосіб життя, опосередковує його розвиток [150; 151]. За Н. Яксою, середовище є складною і неоднозначною системою умов розвитку



особистості, з одного боку, що протистоїть їй, а з іншого – піддається змінам діями і вчинками самої людини [291, с. 298].

За висновками вчених (І. Габа, Д. Маркович, М. Черноушек, Ю. Швалб та ін.), середовище – це не тільки низка стимулів, на які індивід реагує впродовж усього життя, воно впливає на розвиток особистості і, навпаки, людина змінює і розвиває середовище, оскільки є активною і творчою істотою [42; 153; 278; 285 та ін.]. Отже, вченими доведено, що середовище людини так чи так, впливаючи на її свідомість, поведінку, діяльність, є одночасно своєрідним показником оволодіння нею способами діяльності й спілкування, рівня соціального розвитку, укладу життя, міри участі в житті суспільства [65]. М. Черноушек пропонує звертати увагу на такі ознаки середовища: 1) у середовища відсутні часові і просторові рамки, тобто воно є тлом людського буття; 2) воно впливає на всі почуття одночасно; 3) середовище надає не тільки головну, але й вторинну інформацію; 4) воно завжди містить більше інформації, ніж ми здатні її сприйняти; 5) воно сприймається у зв'язку із діяльністю; 6) будь-яке середовище поряд із фізичними та хімічними особливостями, має психологічне та символічне значення тощо [278, с. 57].

У структурі «середовища існування та розвитку людини» Є. Климов виокремлює: 1) соціально-контактну частину середовища – власний приклад однолітків та старших за віком людей, які їх оточують, їхня культура, досвід, спосіб життя, діяльність, поведінка; заклади, організації, групи та їх представники, з якими доводиться взаємодіяти та ін.; 2) інформаційну частину середовища – правила внутрішнього розпорядку, традиції, правила особистої та суспільної безпеки тощо; 3) соматичну частину середовища – по відношенню до психіки людини складає його власне тіло і його стан; 4) предметну частину середовища – матеріальні умови, фізико-хімічні, біологічні та гігієнічні умови [102, с. 82-85].

До проблеми середовища та його значення в освіті і вихованні зверталися такі видатні педагоги, як А. Макаренко, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський, С. Шацький та ін., які значну увагу приділяли проблемам

організації, використання освітніх можливостей середовища у формуванні особистості. Уперше ввели в науковий обіг такі поняття, як: «педагогіка середовища» (С. Шацький), «суспільне середовище дитини» (П. Блонський), «довколишне середовище» (А. Макаренко) [22; 148; 284 та ін.].

Інтерес до означеної проблеми виявляють і зарубіжні вчені. Так, американський науковець, представник прагматизму Дж. Д'юї, досліджуючи проблеми вільного виховання дитини та аналізуючи вплив середовища на цей процес, переконував на необхідності створення сприятливих умов для повного вияву індивідуальності дитини та контролю над середовищем як єдиному способі управління освітою дітей [72].

Н. Волкова під середовищем, яке впливає на формування особистості, розуміє все, що оточує дитину протягом усього життя: природні чинники (клімат, природні умови та ресурси); сім'я, близьке оточення; соціальні умови існування. За Н. Волковою, середовище поділяють на мегасередовище (має інформаційно-світоглядний характер, ототожнюється у свідомості дитини з поняттями космос, планета); макросередовище (ототожнюється з поняттями етнос, суспільство, країна, держава); мезосередовище (ототожнюється з уявленнями про своє місто, село, рідний край, засоби масової інформації, приналежність до певної субкультури); мікросередовище (безпосереднє оточення індивіда: сім'я, клас, школа, компанія, сусіди, ровесники, громадські, приватні, державні організації) [41, с. 41].

Отже, в зазначеному контексті важливо відзначити, що середовище – це соціальний світ (соціум), який оточує людину, та включає суспільні (матеріальні та духовні) умови становлення, існування, розвитку та діяльності людей, що тісно пов'язані з суспільними відношеннями, до яких ці люди включені.

Окрема увага дослідників (Г. Беляєв, В. Биков, А. Богуш, Я. Довгополова, Ю. Жуков, О. Іванов, Г. Ковальов, Ю. Кулюткін, М. Овчинникова, В. Рубцов, С. Тарасов, В. Ягупов, Н. Якса, В. Ясвін та ін.) приділяється різним типам середовища (соціальне, культурне, соціокультурне, мовленнєве, професійне, інформаційно-освітнє, освітнє, навчальне, навчально-виховне, розвивальне,

педагогічне, життєве тощо) та методичним підходам до їх реалізації [15; 19; 23; 65; 87; 105; 134; 180; 212; 288; 291; 293 та ін.].

Однак наш науковий пошук ускладнюється тим, що в науковому дискурсі вченими одночасно застосовуються два терміни: «освітнє середовище» і «навчальне середовище». Одні вчені (Ю. Биков, Ю. Драгнєв, Ю. Жуков, М. Смутьсон та ін.) чітко розмежовують ці поняття, інші (С. Дудко, Л. Рибалко та ін.) – використовують їх як синоніми [20; 67; 68; 206; 241 та ін.].

Щодо освітнього середовища, то воно є предметом особливої уваги як вітчизняних, так і зарубіжних науковців і розглядається ними, здебільшого, у двох значеннях – широкому та вузькому (локальному). У широкому значенні поняття «освітнє середовище» вчені (Ю. Кулюткін, М. Овчинникова, С. Тарасов та ін.) розглядають як підсистему соціокультурного середовища (яке є системою ключових чинників, що визначають освіту і розвиток людини), сукупність фактів, що історично склались, обставин, ситуацій, спільно організованих педагогічних умов розвитку особистості [134; 180 та ін.]. За словами Т. Боровкової і І. Морева, – це макросередовище, що теоретично може являти собою весь Всесвіт [27].

У вузькому значенні під «освітнім середовищем» розуміється конкретне оточення якого-небудь навчального закладу або конкретна родина. Іншими словами – це функціональне та просторове об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки [27]. Відповідно до соціально-психологічного підходу освітнє середовище визначається як умова досвіду конструювання соціальних сенсів людиною у процесі її взаємодії із зовнішнім світом. Воно складає діалектичну єдність своїх просторово-наочних і соціальних компонентів, які взаємозумовлені і пов'язані між собою [150; 180]. Таким чином, у вузькому значенні, вчені (Т. Боровкова, М. Овчинникова, І. Морев та ін.) здебільшого розглядають двобічний процес: вплив умов освіти на того, хто навчається; вплив того, хто навчається, на умови, в яких здійснюється навчальний процес системи у зв'язку із загальними та спеціальними завданнями її розвитку [27; 180 та ін.].

Акцентуємо лише на тих положеннях, що мають стати теоретико-методологічним підґрунтям наших подальших науково-дослідницьких пошуків і дій. Зокрема, це стосується поглядів Т. Менг, яка вважає, що освітнє середовище – це багатовимірне освітнє явище, яке з різними комунікативними механізмами становить єдине ціле і ситуативно впливає на розвиток ціннісних орієнтацій особистості, відносин та способів поведінки, що актуалізуються в процесах засвоєння та поширення соціокультурних цінностей [158].

Слушним для нас є і такі визначення сутності та специфіки освітнього середовища, як-от: система впливів та умов формування особистості, за зразком, що надається, а також можливості для її розвитку, що є в соціальному та просторово-предметному оточенні [293, с. 14]; сукупності об'єктивних зовнішніх умов, чинників, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти [123, с. 396]; внутрішнє середовище певної освітньої системи (сім'ї, школи, іншого освітнього закладу) є зовнішнім середовищем для будь-якої особистості, яка розвивається в ньому [57, с. 24]; сукупність соціально-психологічної, педагогічної, інформаційної, технічної та ін. підсистем, що забезпечують досягнення мети навчально-виховного процесу; сукупність матеріальних, духовних та суспільних умов здійснення освітнього процесу [52].

Г. Ковальов, розглядаючи структуру освітнього середовища, відносить до сфери «психологічного аналізу шкільного середовища» фізичне оточення, людський чинник та програму навчання [105]. Під фізичним оточенням автор розуміє архітектурні будівлі, дизайн, розмір і простір аудиторних приміщень тощо. До людських чинників віднесено: ступінь скупченості тих, хто навчається, та їхній вплив на соціальну поведінку, особистісні особливості й успішність, зміна персонального та міжособистісного простору, розподіл статусів і ролей, статево-вікові й національні особливості студентів та викладачів (учнів і вчителів) і т. ін. До третього параметру («програми навчання») відносяться такі чинники: структура діяльності, стиль викладання і

характер контролю, кооперативні чи конкурентні форми навчання, зміст програм навчання (їх традиційність, консерватизм, гнучкість) і т. ін.

Ми погоджуємося з думкою С. Дерябо, який зазначає, що освітнє середовище є сукупністю всіх можливостей навчання і розвитку особистості, причому можливостей як позитивних, так і негативних [62]. Вважаємо доцільним врахувати, виділені В. Пановим, основні складові освітнього середовища, а саме: діяльнісну – сукупність різних видів діяльності, які необхідні для розвитку і навчання; комунікативну – це простір міжособистісної взаємодії в безпосередній або предметно опосередкованій формі і способів взаємодії учня (студента) з певним освітнім середовищем та іншими його суб'єктами; просторово-предметну – це просторово-предметні засоби, сукупність яких забезпечує можливість просторових дій та поведінку суб'єктів освітнього середовища [185]. Про те, що освітнє середовище – це передусім форма співробітництва (комунікативна взаємодія) йдеться і в роботах інших учених. Так, В. Рубцов [212], розглядаючи середовище як ситуацію, коли дитина самостійно створює собі образ в умовах взаємодії з іншими, хто є її оточенням, важливою характеристикою середовища називає спільність. Тобто освітнє середовище є спільністю, що характеризується: взаємодією з тими, хто оточує; процесами взаєморозуміння, комунікації, рефлексії; історико-культурним компонентом.

У дослідженнях Ю. Жука зазначається, що освітнє середовище (як система) – це штучно побудоване середовище. Воно має свої власні, характерні тільки йому, цілі і завдання, рівні, ранги, підсистеми та способи досягнення цілей, методи розв'язування як внутрішньосистемних, так і позасистемних завдань, встановлення пріоритетів власної діяльності і т. ін. Хоча це середовище формується ззовні і тому повинно відповідати позасистемним, відносно його, цілям, воно, як усяка складна система, існує за своїми власними законами [77].

В. Ясвін, розробивши еколого-особистісну модель освітнього середовища, а саме комплекс можливостей для саморозвитку суб'єктів навчального процесу (учнів і вчителів), який є необхідною умовою розвивального характеру

освітнього середовища, презентував його трьома структурними компонентами (просторово-предметний, соціальний, психодидактичний) [293]. Просторово-предметний компонент – архітектурна організація життєвого простору (архітектура будівлі школи, дизайн інтер'єрів, просторова структура навчальних та рекреаційних приміщень); зовнішнє оточення школи; символічний простір (символи, традиції, свята та ін.) – створює тло, на якому розгортаються стосунки всіх учасників навчально-виховного процесу. Соціальний компонент – особливості суб'єктів освітнього процесу; комунікаційна сфера (стиль спілкування і викладання, просторова і соціальна щільність суб'єктів навчання); організаційні умови (особливості управлінської культури, наявність творчих об'єднань викладачів, ініціативних груп та ін.) – це єдина карта поведінки, властива цій школі. Психодидактичний компонент – змістова сфера (концепції навчання і виховання, навчальні програми, навчальний план, підручники і навчальні посібники та ін.) і методи навчання, зумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу.

Узявши за основу ознаки середовища, запропоновані Г. Беляєвим [15], сформулюємо типологічні ознаки освітнього середовища: освітнє середовище будь-якого рівня є складним об'єктом системної природи; цілісність освітнього середовища є синонімом досягнення системного ефекту, під яким розуміється реалізація комплексної мети навчання і виховання на рівні безперервної освіти; освітнє середовище існує як певна соціальна спільність, яка розвиває сукупність людських відносин у контексті широкої соціокультурно-світоглядної адаптації людини до світу і навпаки; освітнє середовище має широкий спектр модальності, що формує розмаїтість типів локальних середовищ різних, часом якостей, що взаємно виключають одне одного; в оцінно-цільовому плануванні освітні середовища дають сумарний виховний ефект як позитивних, так і негативних характеристик, причому вектор ціннісних орієнтацій зумовлюється цільовими настановами загального змісту освітнього процесу; освітнє середовище виступає не тільки як умова, але і як засіб навчання й виховання; освітнє середовище є процесом діалектичної взаємодії соціальних, просторово-

предметних і психолого-дидактичних компонент, що утворюють систему координат провідних умов, впливів і тенденцій педагогічних цілей; освітнє середовище утворює субстрат індивідуалізованої діяльності, перехідний від навчальної ситуації до життя.

Акцентуємо також дослідницьку увагу на визначенні сутності поняття «навчальне середовище», його базових складових та предметно-функціональних ознаках. Так, за висновками багатьох учених (Я. Довгополова, С. Дудко, Ю. Жук, Т. Сігіда та ін.), навчальне середовище є складовою певної системи взаємопідпорядкованих середовищ, якій притаманні ознаки певної ієрархічності. Прокоментуємо деякі з них:

Т. Сігіда – під навчальним середовищем розуміє таке штучно побудоване середовище, структура і складові якого сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. Дослідниця визначає складові навчального середовища, до яких відносить: зміст освіти, що визначається стандартом освіти, матеріальну базу школи (кабінети, виробничі ділянки, майданчики дозвілля тощо), навчально-методичне забезпечення (програми, підручники, зошити, методичні посібники для вчителів, посібники на електронних носіях, відеофільми), модель навчального процесу (авторитарна педагогіка, маніпулятивна педагогіка, педагогіка підтримки та варіанти їх інтеграції), взаємовідносини учнів, учителів, батьків [237];

С. Дудко визначає невід’ємні складові навчального середовища в загальноосвітньому навчальному закладі. Навчальне середовище, зазначає дослідник, окрім методів, форм навчання, контролю і перевірки результатів навчально-виховного процесу, застосування засобів навчання має обов’язково включати стандарт освіти, природу, оточуючий реальний світ, техніку, кабінети, майстерні, знакові моделі (навчальна література, комп’ютерні моделі, суспільне середовище, модель педагогічного процесу, позашкільну роботу, роботу з батьками) [68];

Я. Довгополова зауважує, що навчально-виховне середовище є частиною соціального середовища, що створюється в суспільстві для формування

підростаючого покоління в матеріальному, організаційному, кадровому, змістовому відношеннях тощо [65]. Доводить, що будь-яке навчально-виховне середовище повинно бути: навчаючим, розвивальним, виховуючим, інформативним, екологічним, естетичним, діалоговим, гуманним;

чинниками навчального середовища, за В. Ягуповим, виступають внутрішній порядок школи, ритуали, громадська діяльність, громадська думка, які мають найбільший вплив на формування і розвиток особистості вихованця [288].

На погляд Ю. Жука, навчальне середовище слід розглядати як простір навчання, який включає шкільні кімнати (кабінети), бібліотеки, лабораторії, спортивні споруди і т. ін.; на цьому рівні мова йде про дизайн цього простору, його меблювання, змістову відповідність та інші компоненти простору. Ширше розуміння навчального середовища, на думку дослідника, розглядається як простір навчального містечка. Отже, виходить, що середовище навчання є частиною середовища навчального містечка. Воно включає всі навчальні середовища, в яких працюють учні і вчителі та які мають важливий вплив на процеси викладання та навчання. Навчальне середовище може включати також фізичне середовище та географічний простір, який може мати досить різноманітні масштаби [77]. Учений запропонував ієрархію навчального середовища: навчальні середовища першого рівня чи елементарне навчальне середовище – середовище, що виникає при спілкуванні в системах «учень-підручник», «учень-учень / учні», «учень-учитель», «учень-засіб навчання», «учень-комп'ютер (як «інтелектуальна система») тощо. Вони складають більш загальні середовища (другого рівня) – клас, група, які, у свою чергу, є складовими навчального закладу (середовища третього рівня). Навчальний заклад діє у певній системі освіти, котра формується вже як управлінська система [77]. Навчальні середовища різного рівня можуть забезпечити досягнення різних цілей, залучаючи до реалізації процедур навчання та виховання ті структури і складові, які притаманні відповідному середовищу. За висновками Ю. Жука, під навчальним середовищем можна розуміти таке



штучно побудоване середовище, структура і складові якого сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. Структура визначає внутрішню організацію середовища, взаємозалежність між елементами середовища як системи, в якій здійснюється навчально-виховний процес. Складові виступають як атрибути середовища, визначаючи його змістову і матеріальну наповненість, тобто є ресурсом, що включається у діяльність учасників навчально-виховного процесу за необхідності, набуваючи при цьому ознак засобів навчання [77].

Застосовуючи термін «навчально-виховне середовище», Я. Довгополова під ним розуміє сукупність матеріальних і духовних умов, чинників, відносин, що створюються в закладі, так чи так впливають на формування людини, на її розвиток, виховання, освіту, соціалізацію як особистості, сприяють спільному розв'язанню проблем і співучасті в діяльності, спрямованій на реалізацію можливостей учасників педагогічного процесу, виявлення їхньої творчої індивідуальності [65].

Відкрите навчальне середовище знімає деякі бар'єри обміну знаннями класичного, а саме: час пошуку нової інформації зменшується практично до нуля; знаннями можна ділитися кожному, а не тільки викладачеві; необмежений доступ до навчальних матеріалів; краща взаємодія між авторами навчальних матеріалів та їх користувачами; час внесення нових змін у навчальні матеріали зменшується до нуля [296]. Тобто у відкритому навчальному середовищі, на думку вчених (В. Биков, Ю. Богачков, Ю. Жук та ін.), циркуляція навчальної інформації не обмежується класною кімнатою (аудиторією, кабінетом тощо) [20].

Досліджуючи особливості концептуального призначення і використання відкритого навчального середовища, В. Биков зауважує, що доступна для учасників навчально-виховного процесу якісна і кількісна розмаїтість компонент навчального середовища (можлива для використання розмаїтість компонент навчального середовища, які можуть бути застосовані в навчально-виховному процесі) визначають його потенційний дидактичний простір. Таке

розуміння, зазначає вчений, дозволяє традиційне навчальне середовище, що існує і функціонує на рівні навчального закладу, назвати закритим навчальним середовищем, тому що воно є обмеженим щодо складу та структури своїх компонент і тому має обмежені дидактичні застосування. Зокрема, в закритому навчальному середовищі передбачається використання відносно вузького спектру матеріальних засобів навчання, інформаційних навчальних ресурсів і педагогічних технологій, обмежений склад викладацького персоналу та освітнього мікросоціуму, обмежена кількість навчальних приміщень та ін. До того ж закрите навчальне середовище виявляється практично непридатним щодо екстериторіального залучення до навчально-виховної діяльності окремої людини, інших учнів і викладачів, які навчаються і працюють поза межами навчального закладу, в якому ця людина навчається. У непоодиноких випадках така можливість з педагогічного погляду є доцільною і навіть необхідною.

Дослідник упевнений, що реалізація при побудові педагогічних систем принципів відкритої освіти, використання сучасних методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій дозволяють суттєво розширити потенційний простір навчального середовища, забезпечити формування і використання відкритого освітнього простору, в якому доступне для учасників навчально-виховного процесу навчальне середовище не обмежується наявною в певному навчальному закладі множиною його розмаїтих компонент. Нові, розширені можливості компонентного складу навчального середовища, що створює потенційні умови для суттєвого поліпшення інформаційно-ресурсного забезпечення методичних систем навчання, розширення спектру засобів навчання і педагогічних технологій, що можуть бути ефективно застосовані в навчально-виховному процесі, виражаються у властивостях нового навчального середовища, яке В. Биков називає відкритим навчальним середовищем [19].

Таким чином, навчальне середовище (за М. Смульсон) є системою навчання, яка породжує постійний (безперервний) потік навчальних впливів і протиставляється так званим «дотиковим» навчальним впливам, які не є перманентними і генеруються подекуди, з різними, інколи досить великими,

часовими і просторовими розривами. Вважається, що дотикові навчальні впливи не сприяють «глибокому зануренню» учня в навчальний процес з певного навчального предмета або освітньої галузі на відміну від використання середовища, в якому підтримується постійний емоційний та інтелектуальний зв'язок між ним і учнем, або, найчастіше, групою учнів. Навчальне середовище можна розглядати як безперервний континуум ситуацій, розподілених у просторі та часі. Ці ситуації, якщо вони спроектовані і штучно створюються, відповідають континууму технологій, закладеному в проект діяльності управління навчальною діяльністю. Навчальне середовище проектується і створюється так, щоб воно забезпечувало виникнення різноманітних учбових задач. Освітнє ж середовище є системою впливів і умов формування особистості за наданим зразком, а також можливостей для її розвитку, які містяться в більш широкому за навчальне соціальному і просторово-предметному оточенні [241].

Отже, проведений аналіз дозволяє констатувати, що визначення сутності поняття «освітнє середовище» (у вузькому значенні) та «навчальне середовище» доцільно розглядати як педагогічно організовану систему умов, впливів і можливостей для задоволення ієрархічного комплексу потреб особистості, яка навчається, і трансформації цих потреб у життєві цінності.

Швидке зростання на сучасному етапі соціокультурних змін неминуче приводить до змін в освітньому та навчальному середовищі, до прискорення його оновлення. Учені (О. Грива, О. Гукаленко, В. Долженко, В. Макаєв, З. Малькова, Л. Супрунова, Д. Порох та ін.) доводять, що при вивченні будь-якого соціального середовища дослідницьку увагу слід акцентувати на такій його характеристиці, як полікультурність, під якою розуміють: можливість побачити і почути іншого, допустимість існування відмінностей, надання можливості представникам різних культур реалізувати себе в контексті співіснування [54]; здатність сприймати розмаїття культур, умови для формування толерантності, що, у свою чергу, сприяє формуванню національної свідомості, патріотизму, інтеркультурної комунікації особистості [66];

сукупності різних ідеалів, цінностей, вірувань, стосунків між людьми, норм поведінки, етикету, характерних для певної соціальної групи або суспільства в цілому [147]; наявність у суспільстві різноманітних культур, пов'язаних з історично сформованими формами спільнот людей – етнічних груп і національних меншостей [199].

Сучасне розуміння полікультуралізму як демократичної концепції культури й освіти, що проголошує пріоритет прав людини в культурному і громадському житті, рівність націй і культурних моделей, неприпустимість расизму й шовінізму в державній політиці й культурному житті представлено в роботах І. Васютенкової [34]. У дослідженнях О. Гукаленко обґрунтовано принцип полікультурності, в основі якого – діалог національного і загальнолюдського, інтеграція людинознавчих знань і культур, звернення до особистісно-сислової сутності людини, внутрішніх джерел діяльності свідомості, розмаїтості культур і субкультур у довіллі, покликання забезпечити виховання особистості нової формації [55]. Тобто полікультурність передбачає розмаїття соціокультурних практик у масштабах національних і регіональних культур, субкультур різних верств і груп населення.

Полікультурність українського суспільства, на погляд Н. Якси, відображає його культурне і національне розмаїття, сприяє визнанню права всіх громадян на збереження, розвиток і збагачення своєї культурної спадщини, а також сприяє вихованню в них взаєморозуміння, поваги і толерантності, здатності до міжкультурного діалогу [292].

Полікультурне середовище характеризується, за О. Гривою, сукупністю умов життєдіяльності людини, які визначені творчою, паритетною взаємодією в одному комплексі (територіальному, інституційному, культурно-історичному) культур (етнічних, релігійних, тощо), метою якого є взаємозбагачення та подальший розвиток кожної з культур. Учена вказує, що людина в полікультурному середовищі має змогу набути широких культурних поглядів, актуалізувати для себе цінності своєї культури, накопичувати соціальні компетентності, навчитися поважати права інших і захищати свої власні права

[54]. За висновками Т. Цибар, полікультурне середовище – це сукупність предметних та особистісних умов, а також відповідних уявлень та оцінювань, які, на думку дослідниці, складають «зону» засвоєного та прийнятого людиною соціокультурного досвіду [274]. В. Новічков доводить, що це не лише його багатонаціональність, а й поєднання зразків діяльності в різних сферах життя соціуму [177, с. 84].

Полікультурне середовище надає змогу глибше вивчити й усвідомити розмаїття народів, що населяють світ, орієнтувати особистість на ціннісні культури, діалог, світорозуміння. Воно спрямоване на вивчення формальної та неформальної системи освіти і передачі національних цінностей, традицій, ритуалів, що виражають вірування і погляди різних народів [160]. У зв'язку з цим основними критеріями полікультурної особистості Г. Мінібаєва виділяє: готовність і уміння жити в ситуації міжнаціонального спілкування і співпраці з представниками інших національностей; поєднання національного самовизначення з установленням добросусідських стосунків з іншими народами; прагнення підвищити загальну культуру за рахунок взаємного збагачення досвідом духовного розвитку, освоєння досягнень науки і культури інших народів [160]. Створення особливого освітнього середовища, яке дає можливість поряд з навчанням познайомити молодь з культурою і звичаями інших народів є одним із завдань організації навчальної та виховної роботи.

Учені (О. Іванов, Н. Крилова, М. Князева та ін.) є представниками культурологічного підходу, за яким розглядається процес входження людини в культуру як середовище, в якому відбувається становлення її як особистості, формування її образу світу. Тобто в дослідженнях цих учених презентоване вивчення освітнього середовища як широкого соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості людини. Так, Н. Крилова освітнє середовище розуміє як частину соціокультурного простору, де взаємодіють різні освітні системи, їх елементи, освітній матеріал і суб'єкти освітніх процесів [124]. Дослідниця виділяє середовища соціалізації, індивідуалізації, культурного розвитку дитини, називаючи їх соціокультурним, загальноосвітнім,

навчальним, інформаційним і комунікаційним, у які включені дитина, сім'я, клас.

О. Іванов, розробляючи науково-педагогічну концепцію розвитку і проектування культурного середовища, зауважує, що освітнє середовище визначається культурним та впливає на процес розвитку нових культурних якостей тоді, коли воно є похідним від культури. «Некультуроздатним» дослідник називає таке освітнє середовище, коли новий рівень суспільного розвитку поєднується зі старими педагогічними принципами освіти, таке освітнє середовище гальмує процес розвитку особистості в нових умовах життя [87, с. 51]. Тобто визначає культурне середовище як відносини між його суб'єктами, які спрямовані на розвиток та саморозвиток особистості.

Учений культурне середовище освітнього закладу розуміє як сукупність різноманітних умов (базових: наявність інновацій, традицій, підтримки та саморозвитку; функціонально-утворювальних: інформаційних, комунікативних, інтерактивних, духовно-моральних; предметно-практичних: матеріальних, символічних, організаційно-управлінських, психолого-педагогічних), створених педагогами і батьками учнів, які впливають на процес розвитку і саморозвитку дітей та дорослих у просторі освітньої установи [87]. Культурне середовище може розглядатися на мікрорівні – середовище освітнього закладу, та на макрорівні – простір удосконалення та формування педагогічної культури в цілому, педагогічного впливу на процеси розвитку особистості в суспільстві [87, с. 50]. Середовище виступатиме елементом культури, як зауважує Г. Ковальов, коли воно розглядатиметься як поле інноваційних комунікацій та засіб партнерства (які не зводяться лише до передавання інформації, але й пов'язані з формуванням суб'єктивних відносин, загальних уявлень та оцінок, рішень про спільні дії тощо) [106].

У контексті нашого дослідження доцільним буде звернутися до досліджень О. Гукаленко. Учена визначає полікультурний освітній простір як територіально позначений простір, який відображає специфічні характеристики етнічного розмаїття і служить універсальним освітнім середовищем соціалізації

людей різних національностей, що включає в себе як формальні (дитячі садки, школи, училища, вузи), так і неформальні (сім'я, друзі, сусіди, спільності та ін.) структури [55].

Наголосимо, що хоча поняття «освітній простір», описуючи конфігурацію границь, у межах яких здійснюється освітня діяльність, ширше, ніж «освітнє середовище», яке може розглядатися як змістове наповнення освітнього простору, специфіка їх окремих характеристик буде ідентичною. До того ж існує певна синонімічність понять «полікультурне середовище», «полікультурний освітній простір» (за О. Гукаленко) та «полікультурне мовленнєве середовище» (соціокультурний, комунікативно-багатомовний простір) (за А. Богуш) [23].

Таким чином, полікультурний освітній простір є локальним соціальним утворенням, не просто як інститут формування знань, умінь, навичок, а як простір спільної життєдіяльності педагогів і вчителів, батьків, в якому здійснюється поєднання загальнокультурного, соціального, власне освітнього та особистісного початків та який сприяє створенню різних культурних середовищ, де здійснюються адаптація особистості і придбання нею досвіду поведінки, культурної самоідентифікації і самореалізації своїх творчих задатків і здібностей. Тобто полікультурний освітній простір характеризується у двох аспектах: як система, що розкриває об'єктивні потреби суспільства в інноваційних технологіях полікультурної освіти і відображає його сутнісну, змістову та методологічну характеристики, і як середовище, в якому задовольняються потреби в освіті, адаптації, підтримці і захисті різних етнічних спільнот і окремої особистості на основі діалогу, взаємозбагачення і взаємодії культур [55].

Забезпечуючи діалог культур, інтеграцію знань в цілісну картину світу, культурну рефлексію, саморегуляцію, життєтворчість, саморозвиток, правильність рішень у ситуаціях вибору, полікультурний освітній простір реалізує наступні функції: гуманітарно-виховну; соціально-адаптаційну; культурологічну; комунікативно-інтеграційну та освітньо-розвивальну [55].

Педагогічне забезпечення реалізації функцій полікультурного освітнього простору здійснюється за допомогою: виховання толерантності, чуйності, відкритості, доброзичливості, терпимості; формування вмінь розбиратися у своєму внутрішньому світі, вироблення навичок самоаналізу, самокорекції, ідентифікації особистості в полікультурному середовищі; формування позитивної Я-концепції, соціальної активності, впевненості у своїх силах, здібностей до самовираження, самоактуалізації, самопрезентації; вироблення вмінь вступати до міжкультурного діалогу, слухати і говорити, умінь сперечатися, не сварячись, у пошуках істини; інтеграції культур у системі полікультурного освітнього простору, виховання комунікативних характеристик особистості; навіювання ідей про важливість самоприйняття; вироблення здібностей до плюралістичного вирішення суперечок та конфліктів; культивування симпатії до себе й інших людей.

Важливим буде наголосити, що вищою цінністю полікультурного освітнього простору є людина, особистість, а головний зміст і мета освіти повинні бути пов'язані з її розвитком, соціально-педагогічною підтримкою, захистом індивідуальності, ненасильницьким культуродоцільним вихованням, створенням умов для творчої самореалізації.

Успішна робота в полікультурному освітньому просторі, за слушним зауваженням О. Слоньовської, залежить від створення таких сприятливих умов, як: особистісно орієнтоване виховання й навчання молоді; мотивація всіх учасників педагогічного процесу в отриманні позитивного кінцевого результату; система діагностики, адекватної проблемі, що розв'язується; психологічна підтримка особистостей; особливості навчально-виховного матеріалу; специфіка корекційно-дидактичних форм і методів; рівень соціальної зрілості майбутніх фахівців; зв'язок із представниками різних національностей [120].

Кожен регіон має своє полікультурне середовище, а кожна освітня установа – свій варіант загального культурного простору, який стане однією з умов розвитку особистості. Сучасна педагогіка прагне, з одного боку, враховувати в освіті етнокультурний чинник, з іншого, – створити умови для



пізнання і розуміння молоддю культури інших народів, виховання толерантного ставлення до людей, до різних етносів і конфесій. Сучасна освітня ситуація характеризується культурним розмаїттям, формується традиція полікультурної освіти. Зростає потреба в розширенні як вітчизняної полікультурної освіти, так і світового освітнього процесу [120, с. 119].

Погоджуючись з висновками Н. Якси [290], головними напрямками діяльності, які б сприяли розвитку полікультурності освітнього простору, є: визнання й поширення розуміння в суспільстві того, що полікультурність відображає культурне й національне розмаїття суспільства, визнання за всіма членами суспільства свободи зберігати, збагачувати і створювати з іншими свою культурну спадщину; забезпечення визнання і використання в їх діяльності всіма державними, політичними інститутами, освітніми, культурними й громадськими організаціями багатокультурного характеру регіону; охорона й підтримка використання в суспільстві поряд із державною українською інших мов народів, які населяють регіон (російської, вірменської, польської, грецької, кримськотатарської, болгарської тощо); розширення полікультурності освітніх установ рідними мовами народів регіону водночас із відданістю українській нації і державній українській мові.

Отже, полікультурне середовище – це сукупність культур, що оточують людину в соціумі і детермінують суспільні відносини, в які вона включається у процесі становлення, існування, розвитку та діяльності в суспільстві.

Українське суспільство етнічно та культурно неоднорідне – Україна належить до числа найбільш поліетнічних країн. Виходячи з поліетнічності населення, враховуючи традиції мирного співжиття на своїй території різних в етнічному, культурному, мовному відношенні груп, Україна взяла курс на формування полікультурного суспільства. Хоча, у дослідженнях українських фахівців із проблем полікультурності (Н. Гончаренко, М. Кушнар'ова та ін.), сучасне українське суспільство характеризується як «багатокультурне де-факто, але ця багатокультурність є далеко не гармонійною» [50].

До проблем полікультурного середовища України, аналізу його специфіки у своїх дослідженнях зверталися такі учені: Є. Борінштейн, І. Курас, І. Кресіна, О. Кривицька, С. Кузнецова, І. Лопушинський, Л. Полякова, Л. Редькіна, Н. Якса та ін., які повно та різнобічно представили характеристику полікультурного середовища Півдня та Сходу України, тому зупинимося на найголовніших положеннях.

Так, за етнокультурними особливостями населення України досить чітко поділяється на центральний, західний і південно-східний регіони. Якщо абсолютна більшість українців західного регіону україномовна, то більшість українського населення південно-східного регіону – російськомовна. О. Кривицька наголошує на двоякому виявленні поліетнічності в Україні, а саме: існують території з групами компактного проживання етнічних меншин, які або домінують у них (росіяни в Криму, румуни та угорці в окремих районах Буковини й Закарпаття), або не домінують (кримські татари та німці в Криму); майже всі регіони України є поліетнічними – наймозаїчніші – Південь і Схід (Крим, Одеська, Миколаївська, Херсонська, Луганська, Донецька області) [122]. Учені (О. Заставецька, Б. Заставецький, Д. Ткач та ін.) за кількістю етносів виділяють три групи регіонів в Україні. Переважна більшість регіонів Півдня і Сходу України належать до першої групи, особливістю якої є проживання великої кількості національних меншин.

Однак мовна поведінка є лише найпомітнішим «поверхневим» чинником етнічного розмежування. Глибинніше розмежування виявляється в різній оцінці явищ минулого, в різних поглядах на майбутнє України, в різній політичній орієнтації. До того ж, як зауважують деякі дослідники (С. Марасюк, М. Дністрянський та ін.), поліетнічність держави, тим більше її багатонаціональність, визначається не наявністю окремих представників етнічних груп, а множинністю ареалів розселення автохтонних етнонаціональних спільнот та їх кількісним співвідношенням [2]. На думку українських дослідниць Н. Гончаренко та М. Кушнарьової, «етнокультурна ситуація в Україні – це не традиційне для багатьох країн співіснування панівної

культури «титульної» нації та численних «пригноблених» культур і субкультур меншин, а панування двох культурних традицій – україномовної та російськомовної, ареали побутування яких великою мірою перекриваються» [50].

А. Перотті серед ознак полікультурного суспільства виділяє: множинність внесків інших культур і цивілізацій до окремої культури; подрібнення й глобалізацію культури, яка відзначається, зокрема, новими технологіями інформаційних і комунікаційних мас-медіа; мовний та етнокультурний плюралізм як наслідок формування держав-націй в Європі; регіональний плюралізм (регіони як історичні, культурні, географічні або економічні цінності); культурний плюралізм, що є наслідком змішування народностей у результаті остаточного осідання останнім часом мігрантів із економічних і політичних причин, пов'язаного з історією колонізації та деколонізації; плюралізм внесків інших культур і цивілізацій до національної спадщини різних європейських країн (мова, економіка, історія, наука, філософія й література, музика, повсякденне життя тощо) [191].

Наголосимо, що особливістю етнополітичної ситуації в Україні є існування стереотипу подвійної ідентичності. Тобто національна належність особи далеко не завжди збігається з її мовною поведінкою та культурними орієнтаціями. Цей маргінальний стереотип, зазначає О. Кривицька, виник унаслідок міграцій, міжнаціональних шлюбів тощо. Найбільш поширений він на Сході та Півдні, де українська мова ніколи не мала домінуючих позицій. Вплив російської культури тут завжди був визначальним. І не рахуватися з цією реальністю аж ніяк не можна [122].

Таким чином, для українського поліетнічного суспільства дуже актуальним виступає його консолідація, до чинників якої можна віднести такі: формування української політичної нації; спільність соціально-етнічних інтересів української нації та інтересів інших етносів у побудові незалежної держави; розвиток мов, культур етнічних груп; єдність українського й російського компонентів в етнічній структурі України та забезпечення

добробуту етногруп; створення концепції етнічної злагоди; розвиток етнічної ідентифікації і самоідентифікації, єдність соціального та етнічного в національному.

Проведений нами аналіз зарубіжного та вітчизняного наукових фондів дозволяє констатувати існування декількох теоретико-методологічних підходів до вивчення проблем полікультурного освітнього середовища, а саме: едукологічний, етнопсихологічний, етнопедагогічний.

У межах едукологічного підходу щодо вивчення проблем полікультурного освітнього середовища акцентується на необхідності проведення такої освітньої політики, реалізація якої дозволить людству в XXI столітті вчитися пізнавати, вчитися робити, вчитися бути і вчитися жити разом. Нагадаємо, що едукологія більшістю вченими (Г. Бордовський, С. Змеєв, В. Извозчиков, В. Кинелев, В. Краєвський, М. Міцкевич та ін.) визначається як наука, що вивчає закономірності функціонування та розвитку сфери освіти в цілому; наука про принципи формування освіченої людини і визначення фундаментального знання як частини загальнолюдської культури, з одного боку, з іншого – є основою для професійної підготовки фахівців; відкрита система, що містить у собі вимоги, зумовленість і ресурс, принесений до неї із зовнішнього середовища [26; 85; 119; 162 та ін.].

Щодо етнопедагогічного підходу у вивченні проблем полікультурного освітнього середовища зазначимо, що предметом його дослідження є, насамперед, досвід народу. Значний внесок у вітчизняну етнопедагогіку здійснили вчені, якими з'ясовувалися можливості й ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу в науково-педагогічній діяльності (Г. Ващенко, С. Гогоцький, М. Драгоманов, Ю. Дрогобич, О. Духнович, О. Кобилянська, О. Корф, П. Куліш, І. Огієнко, Ф. Прокопович, С. Русова, Г. Сковорода, Ю. Стефаник, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко, Т. Шевченко та ін.) [35; 145; 262; 267; 268 та ін.], досліджуються способи встановлення контактів народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою (Г. Волков, Г. Горинь, В. Качкан, Р. Кирчів, О. Ковальчук, Д. Козак,

В. Кононенко, В. Коротєєва, В. Кукушин, К. Кутельмах, В. Ликов, Г. Лозко, О. Любар, Н. Мельничук, В. Мосіяшенко, С. Павлюк, Н. Рєпа, Ю. Руденко, Р. Скульський, С. Стефанюк, Л. Столяренко, Б. Ступарик, Ю. Субачов, Є. Сявавко, В. Ткач та ін.) [261; 40; 131; 138; 167; 251 та ін.], аналізуються педагогічні значення тих чи тих явищ народного життя і з'ясовується їх відповідність чи невідповідність сучасним завданням виховання (А. Богуш, О. Вишневський, Л. Гавриленко, Т. Дем'янчук, Т. Зюзіна, П. Ігнатенко, В. Кононенко, Н. Лисенко, В. Оліфіренко, С. Павлюк, Л. Редькіна, Д. Руденко, Г. Скрипник, М. Стельмахович, Т. Усатенко та ін.) тощо [24; 43; 205; 246; 263 та ін.].

За словами В. Крижко, цей підхід дозволяє займатися не тільки аналітичним осмисленням виховного потенціалу національного буття, а й досліджувати духовну сутність людини. Незаперечним є факт, що культура окремої людини вимірюється її залученням до здобутків національної культури. Світ культури, освіти з його системою цінностей створюється суспільством століттями, але достатньо лише розірвати зв'язок людських поколінь – і він буде зруйнований. Етнопедagogіці ж притаманний виховний ідеал та система цінностей, що збереглись упродовж віків і йдуть у майбуття [123, с. 6]. Також можна погодитися зі ствердженнями вченого, що людина самоідентифікує себе на таких рівнях: культурному (ціннісна, духовна ідентичність); соціальному (включеність у соціально-культурні інституції – рольова, статусна ідентифікація); особистісному (здатність підтримувати цілісний образ власного «Я» на різних життєвих етапах) [123, с. 148].

На наш погляд, слід особливу увагу приділяти ціннісно-орієнтаційним бар'єрам («бар'єр невизначеності», за Р. Шакуровим [282]), з якими постійно стикаються суб'єкти полікультурного освітнього середовища, бо він є одним із найбільш важливих у самовизначенні особистості. Вони (ціннісні орієнтації), знаходячись на перетині світоглядної, мотиваційної структур свідомості та потреб особистості, є могутніми регуляторами її поведінки і діяльності. Ціннісні орієнтації утворюють змістовий бік спрямованості особистості, це

соціогенний елемент, що регулює її. М. Головка вважає, що ціннісна орієнтація органічно входить до складу мотивів і стимулів усіх видів та форм поведінки суб'єктів моральності, визначає їх смисл та спрямованість у соціальному бутті [165, с. 125]. Наголошуючи на тому, що ціннісна орієнтація є важливим елементом у структурі моралі, дослідник зауважує на такій її властивості, як реагування на зміни соціальних відношень, процесів морального життя і відповідно визначенні активного ставлення особистості до них, орієнтуючи її на усвідомлення та вироблення найважливіших цінностей, які сприятимуть прогресивному розвитку суспільства і самої особистості. Тобто за узагальненнями М. Головка, ціннісна орієнтація є усвідомленим вибором цінностей, уміння особистості підпорядковуватися в певних обставинах суспільній доцільності [165, с. 126]. Ціннісні орієнтації, життєві цілі і плани – це ядро соціально-професійної перспективи особистості, без якого вона втрачає свою основну функцію – регулятивну.

Таким чином, можна стверджувати, що сукупність ціннісних орієнтацій утворює своєрідну вісь свідомості, яка забезпечує стійкість особистості, наступність поведінки і діяльності, виражену в спрямованості потреб та інтересів у полікультурному освітньому середовищі в залежності від культурної домінанти. Отже, етнопедагогічний підхід у вивченні полікультурного освітнього середовища дозволяє користуватися виховними ідеалами та системою цінностей, що збереглися в полікультурному суспільстві упродовж віків і йдуть у майбуття.

Етнопсихологічний підхід у вивченні полікультурного освітнього середовища розглядає проблемні питання про психічну своєрідність людей, які належать до різних етнічних об'єднань (родоплеменних спільнот, народностей, націй). Учені (А. Баронін, Ю. Бромлей, М. Бузький, П. Гнатенко, І. Кон, В. Кукушин, А. Львовичкіна, Т. Стефаненко, Л. Столяренко та ін.) вивчають і розробляють: 1) особливості психіки різних народів та культур; 2) проблеми національних особливостей світосприймання; 3) проблеми національних особливостей взаємин; 4) проблеми національного характеру; 5) закономірності

формування та функції національної самосвідомості й етнічних стереотипів; б) закономірності формування товариств, національних спільнот [11; 30; 47; 109; 131; 144; 247 та ін.]. Досліджуються і такі проблеми, як: національні особливості пізнавальних, емоційно-вольових процесів, а також стан і властивості особистості представників конкретних націй; розмаїтість соціально-психологічних процесів і явищ, що виникають серед конкретних націй і народів; етнічну свідомість і самосвідомість, національні цінності та орієнтації, національні мрії, національні характери; соціально-психологічні чинники етногенезу тощо [29; 125 та ін.].

В етнопсихології особлива увага приділяється вивченню психологічних причин етнічних конфліктів, ефективних шляхів їх вирішення, виявленню джерел росту національної самосвідомості, її розвитку в різних соціальних і національних середовищах.

Зауважимо, що саме дослідження таких елементів полікультурного освітнього середовища як цінності і норми набуло широкого поширення. Проаналізувавши великий обсяг літератури, зупинимося насамперед на запропонованих У. і К. Стефан вимірюваннях культур: індивідуалізм / колективізм або орієнтація на індивідуальні / групові цілі; ступінь толерантності до відхилень від прийнятих у культурі норм (ступінь «натягу повідця» між нормами та індивідом); ступінь уникнення невизначеності і, відповідно, потреби у формальних правилах; маскулінність / фемінінність, тобто оцінка в культурі якостей, що розглядаються стереотипними для чоловіків / жінок, і ступінь заохочення традиційних тендерних ролей; оцінка природи людської істоти як «хорошої», «поганої» або «змішаної»; складність культури, ступінь її диференціації; емоційний контроль, ступінь допустимої емоційної експресивності; близькість контактів або допустимі під час спілкування дистанції і дотики; дистанція між індивідом і «владою», ступінь їх нерівності; висока контекстність / низька контекстність або максимізація / мінімізація відмінностей у поведінці в залежності від ситуації;

дихотомія людей / природа або ступінь панування людини над природою, підпорядкування природи, життя в гармонії з природою [297].

Зрозуміло, що це далеко не всі виміри культур, в основу яких покладені опозиції психологічного типу. Так, з аналізу дослідників випало розрізнення культур за орієнтацією в часі (на минуле, сьогодення або майбутнє) і за ступенем активності, якій надається перевага (прагнення бути, ставати або робити) [295], а також прийняте в культурантропології протиставлення культури провини і культури сорому.

На погляд О. Бороноєва, В. Павленко та ін. необхідно особливу увагу приділяти проблемі «нація – особистість», тобто набуття особистістю національних рис та їх впливу на її життєдіяльність і поведінку, а також усвідомлення нацією власних якостей та ідентифікація себе з певною спільнотою [29]. До того ж необхідно зрозуміти, як індивід набуває національних рис і самосвідомості під впливом культурно-духовного середовища, яке визначає його поведінку, а також соціально-психологічних явищ, що виникають при спілкуванні людей різних національностей. Особливої гостроти у зв'язку із сучасним виявом етнічної самобутності, коли в багатьох державах, у тому числі і в Україні, розв'язуються проблеми національної єдності, національної консолідації та самостійності, суверенітету, що є умовами їх подальшого соціально-економічного та духовного розвитку, на погляд учених (О. Бороноєв, Ю. Бромлей, А. Львовичкіна, В. Павленко та ін.), набуває вивчення соціально-психологічних закономірностей розвитку етнічних спільнот – етногенезу [29; 30; 144 та ін.].

Таким чином, аналіз різних напрямів досліджень у межах етнопсихологічного підходу дозволяє виділити ключові проблеми полікультурного освітнього середовища – соціально-психологічні риси національно-етнічних спільнот, їхній вплив на поведінку особистості, а також соціально-психологічні процеси й особливості етнічного розвитку та міжнаціонального спілкування – без вирішення яких ефективно / комфортно перебування у полікультурному навчальному середовищі майже неможливе.



Наше завдання визначити ці позитивні та негативні впливи й оптимізувати процес формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

### **1.3. Структура готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі**

Перш ніж вести мову про структуру готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі, необхідно уточнити сутність таких термінологічних одиниць як: готовність і готовність до професійної діяльності.

Зазначимо, що проблема готовності має свою історію. У психолого-педагогічній науці виділено три етапи вивчення феномена готовності. Так, на першому етапі (кінець XIX – початок XX ст.) склалося розуміння готовності як настанови (О. Кюльпе, К. Марбе, Д. Узнадзе). Другий етап слід віднести до періоду дослідження готовності як певного феномена усталеності людини до зовнішніх і внутрішніх впливів. Таке розуміння готовності зумовлене інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки людей. У цьому плані суттєве значення мають дослідження психологів США про соціальну настанову, вияв її основних ознак, структурних компонентів, а також спроби її технічного вимірювання (Ф. Знанецькі, Д. Кац, Г. Оллпорт, М. Сміт У. Томас та ін.). Третій етап вивчення готовності пов'язаний із дослідженнями в галузі теорії діяльності. Саме в цей період готовність розглядають у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності. Готовність характеризують як якісний показник саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному (А. Ганюшкін, М. Дьяченко, Л. Кандибович, М. Левітов та ін.) [139; 189; 190 та ін.].

Починаючи з 70-х років ХХ ст., дослідження проблем готовності набуває активного розвитку в різних напрямках професійної діяльності, зокрема, педагогічній (К. Дурай-Новакова, Н. Кічук, Л. Кондрашова, З. Курлянд, А. Линенко, В. Моляко, О. Мороз, В. Сластьонін, Р. Хмелюк та ін.), управлінській (Ю. Глушук, Л. Карамушка, Н. Романенко, В. Скориков, О. Філь, С. Хаджирадева та ін.) тощо.

На погляд учених (З. Курлянд, А. Линенко, А. Семенова, Р. Хмелюк та ін.), готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості є конкретним вираженням готовності на рівні явища [189]. Ураховуючи той факт, що готовність має часові характеристики, буває тривалою та ситуативною (тимчасовою), закономірним було зазначити, що тривала готовність, чи підготовленість, формується заздалегідь, у результаті спеціально організованих впливів. За підсумками Л. Карамушки, довготривала готовність є стійким комплексом особистісних, професійно-важливих якостей, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях [93]. Вона діє та виявляється постійно і становить найважливішу передумову успішної діяльності. Ситуативна чи тимчасова готовність характеризується нестійкістю і піддається впливу багатьох чинників, що виникають з особливостями кожної конкретної ситуації діяльності, тобто є активно-дієвим станом особистості, функціональною структурою, яка виникає в тісному зв'язку із структурою зовнішньої взаємодії (конкретною ситуацією і завданнями, які потрібно розв'язати) [93]. Обидві готовності – ситуативна і тривала – існують в єдності. Перша визначає ефективність другої.

Науково визнано, що основні інваріантні та іманентні складові готовності – єдність особистісного та процесуального компонентів [140; 189; 190]. Це перше й основне членування. Вихідним при цьому, як зазначає С. Мул, є поняття «готовність людини до дії» [169]. З одного боку, готовність є

особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізацію сил, подолання непевності тощо); з іншого – операціонально-технічною, що включає інструментарій фахівця (професійні знання, уміння, навички і засоби педагогічного впливу). Іншими словами, у науковій практиці йдеться про два основні підходи до вивчення феномена «готовність» – особистісний і функціональний: перший підхід розглядає «психологічну готовність» як вияв індивідуальних якостей особистості та їх цілісності, які зумовлені ефективним характером діяльності з високою результативністю. Тобто, як підсумовує Л. Карамушка, психологічну готовність розглядають як результат підготовки (підготовленості) до певної діяльності. У відповідності з цим підходом, готовність розуміється як стійке, складне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів (мотиваційний, когнітивний, операційний тощо), адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності, які у своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність [93]. Прихильниками особистісного підходу є: Б. Ананьєв, М. Дьяченко, Л. Кандилович, Е. Козлов, В. Крутецький, В. Моляко та ін.

Прихильники другого підходу (Н. Левітов, Є. Ільїн, Л. Нерсисян, А. Пуні, Д. Узнадзе та ін.) визначають розуміння готовності як певний стан психічних функцій людини, в межах якого психологічна готовність розглядається як певний психічний стан, що є умовою високих результатів під час виконання того чи того виду діяльності.

Зауважимо, що психологічна готовність є як категорією теорії особистості (довготривала готовність), так і теорії діяльності (ситуативна готовність). Так, М. Дьяченко, Л. Кандилович, визначають готовність до діяльності як складне особистісне утворення (довготривала готовність) і як активно-дієвий стан особистості, настанова на певну поведінку, змобілізованість зусиль для виконання завдання (тимчасова або ситуативна готовність) [70, с. 60].

Науковці (А. Деркач, М. Дьяченко, А. Ісаєв, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, В. Моляко, В. Сластьонін, Д. Узнадзе та ін.) доводять, що:

готовність – цілісний вияв усіх аспектів особистості; психологічна готовність є суттєвою передумовою успішної діяльності в цілому [60];

готовність до певного виду діяльності – це цілеспрямований вияв особистісних властивостей людини, зокрема її переконань, поглядів, мотивів, почуттів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, умінь, настанов [71];

готовність – складне особистісне утворення, яке зумовлює стійке бажання займатися професійною діяльністю, готовність діяти в професійних ситуаціях згідно з ідейно-моральними та професійними принципами, ініціативно, самостійно і наполегливо підходити до рішення завдань, творчо використовувати професійні знання, уміння, настанови як регулятор професійної поведінки; це не лише запас професійних знань, але й такі риси особистості, що забезпечують успішність виконання професійних функцій [112];

готовність є здібністю до участі в різних видах діяльності (конструктивній, організаторській), тобто є безперервним процесом використання всієї суми професійних знань, умінь і навичок, здобутих у процесі підготовки і самопідготовки [128];

готовність – складне особистісне утворення, багаторівнева система характеристик та якостей, які у своїй сукупності дозволяють суб'єкту успішно виконувати конкретну діяльність [164];

готовність – особливий психічний стан, який характеризується наявністю у суб'єкта зразка структури певної дії і постійною спрямованістю свідомості на її виконання [240, с. 83];

готовність – настанова особистості до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення її актуальної потреби [260, с. 170].

Проблема готовності до професійної діяльності широко представлена в дисертаційних дослідженнях. Насамперед готовність визначається науковцями як інтегративна якість особистості; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності (І. Гавриш) [44]; цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень (якостей) (Т. Жаровцева) [75]; інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення, (С. Литвиненко) [141]; інтеграція аксіологічної, когнітивної та функціональної складових задля вирішення професійних завдань (Н. Романенко) [209] тощо.

За результатами проведеного аналізу можна дійти висновку про те, що готовність – це цілісне особистісне утворення, цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркочу прогноуючу змобілізованість у момент включення в діяльність певної спрямованості (А. Линенко) [140]. У наукових працях сучасності готовність розглядають як первинну, фундаментальну вихідну умову успішного виконання діяльності будь-якої складності. За своєю суттю готовність представляє міру мобілізації внутрішніх ресурсів людини з метою найбільш ефективного вирішення певних завдань [126].

Різноманітні підходи до розуміння понять «готовність» і «готовність до діяльності» спричинили різноманітність думок щодо її складових компонентів. Так, М. Дьяченко і Л. Кандилович у структурі професійної готовності виділяють такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї), орієнтаційний (уявлення про особливості та умови професійної діяльності, про її вимоги до особистості), операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями, навичками), вольовий (самоконтроль, уміння керувати собою під час виконання професійних обов'язків), оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості та відповідність її оптимальним професійним зразкам) [70]. С. Литвиненко до компонентів професійної готовності відносить мотиваційний, змістовий, діяльнісний, креативний [141]; В. Кузьменко Л. Гончаренко –

мотиваційний, когнітивний, гностичний, емоційно-вольовий та оцінний компоненти готовності [127]; О. Каверіна – потребо-мотиваційний, інтегративно-когнітивний, операційний [91]; Л. Карамушка – мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний [92] та ін.

Л. Нерсесян і В. Пушкін визначили такі структурні компоненти готовності до професійної діяльності: образ структури дії, інтегральний психофізіологічний компонент, психічна спрямованість особистості [173, с. 66]. К. Дурай-Новакова, зазначаючи, що залежно від функцій, готовність може бути структурована за багатьма компонентами, виділяє: мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дієвий компоненти тощо [69]. А. Деркач, А. Ісаєв виокремлюють наступні компоненти професійної готовності фахівця до діяльності: – пізнавальний, емоційний, мотиваційний, вольовий [60].

Доцільно акцентувати увагу на структурі психологічної готовності, що подана в роботах Л. Кондрашової, яка має такі компоненти, як: мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-оперативний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінний [113]. Розкриємо суть кожного з них. Мотиваційний – включає в себе професійні настанови, інтереси, прагнення здійснювати діяльність. Так як його основою є професійна направленість (особисте прагнення людини застосовувати свої знання в обраній професійній сфері), то стосовно менеджерів освіти – це їхнє позитивне ставлення до професії, нахил та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку і т. ін. Стійкість, глибина і широта професійних інтересів і педагогічних ідеалів визначається управлінською спрямованістю. Орієнтаційний – це ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні та управлінські ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. Професійно-педагогічні та управлінські переконання менеджерів освіти є важливою змістовною стороною психологічної готовності до їхньої професійної діяльності, бо вони забезпечують послідовність у професійних діях, цілеспрямованість в управлінській роботі і в спілкуванні. До пізнавально-операційного аспекту психологічної готовності входять професійна

спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, мислення, здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності. Цілеспрямоване формування професійної уваги, пам'яті, уявлення тощо є важливим чинником підвищення психологічної готовності менеджерів освіти. Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності – це почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності; емоційний тонус, емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль. Психофізіологічний компонент психологічної готовності складають упевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка. Оцінний аспект психологічної готовності передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань за оптимальним зразком.

Отже, більшість науковців визначають готовність як цілісну систему, що має свою структуру, при цьому під цілісністю розуміється сукупність якостей, властивостей та станів людини, які допомагають їй виконувати певну діяльність, у тому числі й професійну. У педагогічно-управлінському аспекті найбільший інтерес становить саме довготривала готовність до діяльності. Насамперед це визначається такими характеристиками: вона ґрунтується на досвіді, легко актуалізується; є стійкою, не потребує постійного оновлення форм у зв'язку з непередбаченою управлінською ситуацією; динамічна, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів за певних педагогічних умов. Таким чином, будучи стійкою, готовність дає можливість досягати стабільних результатів у професійно-управлінській діяльності менеджерів освіти.

Враховуючи це, у структурі готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі вважаємо доцільним

визначити три взаємопов'язаних компоненти: психологічний, когнітивний і функціональний. Розглянемо кожний із компонентів більш детально.

### **Психологічний компонент.**

Особлива роль у зазначеному контексті відводиться нами саме психологічному компоненту готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі. У психолого-педагогічних дослідженнях розрізняють поняття психологічної готовності до діяльності та готовності до праці, на основі чого висувається припущення, що готовність до дії (діяльності як сукупності дій) більш об'ємна категорія, ніж професійна готовність. Більш того, стверджується, що психологічна готовність є саме елементом останньої [169 та ін.]. Найбільш повно співвідношення цих понять наведено в дослідженні Б. Скорикова. Поняття «психологічна готовність», на думку Б. Скорикова, відображає особистісну компоненту індивідуальних чинників і є важливою складовою загальної готовності [239]. При цьому психологічна готовність працівника до керівництва науково-виробничим колективом розуміється дослідником як узагальнена соціально-психологічна характеристика особистості як суб'єкта діяльності, яка визначається управлінськими суб'єктивними ставленнями до діяльності і виявляється у своєрідній активності суб'єкта стосовно її елементів. За слушним узагальненням Л. Карамушки, психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління є складним, багатоаспектним особистісним утворенням, яке містить функціонально взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти; комплекс мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які забезпечують успішну взаємодію керівників з учасниками управлінського процесу та ефективність управління в цілому [92, с. 146].

Аналіз накопичених у психологічних дослідженнях даних дозволив нам підійти до розуміння «психологічної готовності» як складного за своєю природою психологічного утворення. Враховуючи, що в психологічних дослідженнях виявляються два підходи до трактування феномена «психологічної готовності» людини – функціональний і особистісний – ядро



готовності становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості. Суть психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають у себе: моральні та психологічні якості і можливості особистості; відношення свідомості і поведінки, суб'єктивності й об'єктивності свідомості; зміст – інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності. **■**

Таким чином, аналіз наукової літератури щодо визначення поняття готовності свідчить про широку розгалуженість цього феномена. Слід зазначити, що велика кількість підходів до тлумачення готовності до професійної діяльності не взаємовиключають один одного, а розширюють і поглиблюють уявлення про складність і багатогранність цього феномена.

При визначенні сутності феномена «готовність менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі» ми ґрунтувалися на теоретико-методологічних положеннях І. Гавриш, Л. Карамушки, Л. Кондрашової, А. Линенко та ін. Отже, готовність менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі – це складне, інтегроване, особистісне утворення, яке включає в себе психологічний, когнітивний та функціональний компоненти для вирішення професійних завдань, що потребують урахування етнокультурних, соціопсихолінгвістичних, педагогічних та інших чинників розвитку закладів освіти різного типу.

На наш погляд, сформованість психологічного компонента готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі слід визначати саме через мотиваційно-цільовий критерій.

За твердженнями вчених (Л. Верещагіна, Є. Ільїн, С. Занюк, І. Кареліна, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Х. Хекхаузен та ін.), першоосновою здійснення будь-якої діяльності є мотиви. Діяльності без мотиву не буває: «немотивована» діяльність – це діяльність не позбавлена мотивів, а діяльність із суб'єктивно чи об'єктивно прихованим мотивом [38; 79; 90; 136; 211; 273 та ін.]. Наявність

позитивної мотивації до полікультурної інтеграції в галузі освіти є важливим складником психологічного компонента готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі. Саме завдяки їй відбувається усвідомлення суспільної і особистої значущості, виникає потреба у здійсненні професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

Зазначимо, що проблема мотивації у найрізноманітніших контекстах представлена в дослідженнях багатьох учених, зокрема Х. Хекхаузена (узагальнююче викладення психології мотивації) [273], Є. Ільїна (мотивація та мотиви) [90], П. Уайтлі (різні аспекти мотивації) [259], Е. Кірхлера, К. Родлера (проблеми мотивації та стимулювання персоналу) [99], Л. Верещагіної, І. Кареліної (вивчення та подальше управління мотиваційно-потребнісною сферою особистості працівників) [38], П. Якобсона (психологічні проблеми мотивації поведінки людини) [289], Р. Нємова, С. Рубінштейна (мотиви, мотивація діяльності) [172; 211] та ін. Мотивація визначається ними здебільшого як: система чинників (потреби, мотиви, цілі, прагнення та ін.), які детермінують поведінку; характеристика процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні; спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного й психологічного характеру, який управляє поведінкою людини та визначає її спрямованість, організованість, активність та стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби.

Основними складовими мотиваційної сфери готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі є потреби менеджерів освіти у здійсненні цієї діяльності і форми їх конкретизації: інтереси, цілі, прагнення. У науковій літературі вчені (С. Занюк, Є. Ільїн, К. Обуховський та ін.) потреби тлумачать як динамічно активні стани особистості, що виражають її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність, спрямовану на зняття цієї залежності [201, с. 386]; стан відхилення від внутрішньої рівноваги, що призводить до напруження і спричиняє поведінку, спрямовану на відновлення рівноваги [79, с. 36]; те, що необхідне людині для

того, щоб вона могла існувати як організм, розвиватись як особистість і бути психічно вільною [179, с. 13]; це відображення у свідомості нестатку (потрібності, бажаності чогось у цей момент), що часто переживається як внутрішня напруженість та спонукає психічну активність, пов'язану з цілепокладанням [90, с. 38] і т. ін. Отже, психічна активність спрямована на розуміння сутності потреби, яка виникла, її усвідомлення. На цій основі відбувається формування цілі дій, діяльності, вчинків, які можуть привести до задоволення певної потреби. Іншими словами, потреба через психологічний процес мотивації виявляє себе психологічно у формі мотиву поведінки. Якщо потреба, за твердженням науковців (Г. Дмитренко, Т. Кудріна, Т. Максименко, К. Шарапова та ін.), – це стан нестачі в чомусь певному, то мотив – це предмет, засіб задоволення потреб. Тобто мотив є результатом мотивації і представляє собою внутрішню психологічну активність, що організує та планує діяльність і поведінку, в основі яких лежить необхідність задоволення потреби. Мотиви діяльності людини пов'язані з її цілями. У довідниках ціль визначається як те, до чого прагнуть, чого намагаються досягти [176, с. 738]; усвідомлений, запланований результат діяльності, суб'єктивний образ, модель майбутнього продукту діяльності [79, с. 13]. Як стверджує С. Занюк, співвідношення мотивів і цілей діяльності полягає в тому, що мотив виступає як спонука постановки тих чи тих цілей, тобто, щоб поставити перед собою мету, необхідний відповідний мотив (самоствердження, самореалізації, матеріального стимулу, інтересу до змісту діяльності тощо) [79]. О. Леонтьєв вважає, що мотив – це форма вияву потреби, яка означає «те об'єктивне, у чому ця потреба конкретизується в даних умовах і на що направляється діяльність» [136, с. 104].

Таким чином, кожна потреба може реалізуватися в багатьох мотивах, а будь-який мотив може задовольнятися різною сукупністю цілей.

Отже, науковці в основі будь-якої дії розглядають потребу, яка психологічно виявляється як мотив, що може реалізуватись у низці психологічних змінних: інтересах, прагненнях, переконаннях та настановах. Так, у наукових дослідженнях учені інтерес розуміють як емоційно забарвлену

інтелектуальну вибірковість (Т. Кудріна та ін.) [201]; когнітивно-мотиваційний стан пізнавального характеру, який пов'язаний з однією центральною потребою (Г. Дмитренко, Т. Максименко, К. Шарапова) [64]; прагнення – як мотиви, в яких виявляються потреби особистості в умовах спеціально організованої її діяльності. Причому ця діяльність може бути домінуючою протягом тривалого часу життя людини [201, с. 391]. На думку вчених, зокрема Т. Кудріної, переконання є основою соціогенних мотивів, вони втілюють усвідомлені потреби особистості діяти відповідно до своєї внутрішньої позиції, поглядів, теоретичних принципів [201, с. 395]. Настанова – це неусвідомлена схильність індивіда до певної форми реагування, за допомогою якої може бути задоволена та чи та потреба [201, с. 398]. Настанова спонукає людину орієнтувати свою діяльність у певному напрямі і діяти послідовно щодо всіх об'єктів і ситуацій, з якими вона пов'язана.

Важливим буде також наголосити, що здатність людини інтегруватися в іншу культуру передбачає збереження взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії. Результатом цього процесу буде безконфліктна ідентифікація особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграція в полікультурний світовий простір. Адже саме взаємотерпимість, толерантне ставлення один до одного, солідарність, діалог і взаєморозуміння мають стати нормою поведінки і дій менеджерів освіти, професійна діяльність яких детермінована полікультурним навчальним середовищем, їхніми політичними, культурними, релігійними і т. ін. уявленнями про буття людини в суспільстві. Це потребує від них утвердження етики толерантності у відносинах педагогів і учнів, їх спільнот, суспільних структур і т. ін.

Один із відомих дослідників проблем толерантності, американський учений М. Уолцер стверджує, що толерантність є основою самого буття людей, суспільства, в якому ми живемо, підґрунтям, умовою розбудови людських взаємин різного рівня й форм. Вона уможливорює існування відмінностей, а

відмінності детермінують необхідність толерантності. Варто також наголосити, зазначає Ю. Малинка, що толерантність містить у собі й певну напруженість між усвідомленням суб'єктами взаємин цінності, а то й переваг своїх власних переконань, традицій, самобутності, життєвого вибору та необхідністю визнання права на існування альтернативних світоглядних та життєвих цінностей, традицій [149]. Тому менеджери освіти мають пам'ятати про виявлення справжньої толерантності, яка полягає в усвідомленні на рівні особистості, спільності обов'язку й відповідальності перед іншими за свої переконання, за свою позицію, свої дії в процесі взаємовідносин.

Розуміння феномена толерантності диференційоване. Тому менеджерам освіти важливо розуміти такі його складові:

– природна (натуральна) толерантність – відвертість, допитливість, довірливість, – властива маленькій дитині, не асоціюється з якостями її «Я»; (толерантність типу «А») – це природне і безумовне прийняття іншої людини, ставлення до неї як до самодостатньої і самоцінної істоти. Така толерантність має місце в житті маленької дитини, в якій процес становлення особистості (процес персоналізації) ще не привів до розщеплення індивідуального і соціального досвіду, до формування персони або фасаду, до виникнення подвійного стандарту, до існування відособлених планів поведінки і вболівання тощо. Наявність у дітей толерантності типу «А», з одного боку, забезпечує їм суб'єктивну, психологічну захищеність від виявів жорстокості і дозволяє зберегти позитивні стосунки з батьками, а з іншого боку, розщеплює і невротизує їх особистість, що формується, оскільки не може забезпечити достатнього рівня самоприйняття, прийняття власного досвіду, власних відчуттів і переживань. Саме ця асиметричність толерантності типу «А» відповідальна за подальший розвиток толерантності в цілому, що здійснюється здебільшого у формі інволюції (зворотного розвитку) природної толерантності. Ось чому саме на навчально-виховні заклади різного типу покладається відповідальність за гармонійний розвиток особистості дитини;

– моральна толерантність – терпіння, терпимість, що асоціюється з особистістю, зовнішнім «Я» людини; (толерантність типу «Б») характерна для особистого способу існування, вона є похідною процесу персоналізації і, у віковому аспекті, в тому чи тому ступені властива більшості дорослих людей. Це, по суті, прихована, відстрочена внутрішня агресія; зворотний бік нетерпимості, різних форм насильства і маніпулювання людиною, ігнорування її суб'єктивних характеристик, всього того, що так деструктивно діє на відносини між людьми;

– етична толерантність – прийняття, довіра, асоційована із сутністю або «внутрішнім Я» людини (толерантність типу «В»), яка побудована на прийнятті людиною як тих, хто оточує її, так і самої себе, на взаємодії із зовнішнім і внутрішнім світом у діалогічній манері. На протилежність насильству і маніпулюванню така взаємодія припускає як повагу цінностей і сенсів, значущих для іншого, так і усвідомлення та прийняття власного внутрішнього світу, своїх власних цінностей і сенсів, цілей і бажань, переживань і відчуттів. Для людини, що володіє толерантністю типу «В», напруження та конфлікти зовсім не виключені, можна сказати, вона постійно живе в ситуації напруженого існування, не боїться бути віч-на-віч з цим напруженням, гідно витримувати і приймати його як безумовну екзистенціальну даність. Це справжня, зріла, дійсно позитивна толерантність, заснована (на відміну від толерантності типів «А» і «Б») на набагато повнішому усвідомленні та прийнятті людиною реальності [149; 255].

Дуже важливо, на нашу думку, наголосити на тому, що сучасний менеджер освіти, здійснюючи професійну діяльність у полікультурному навчальному середовищі, контактує з педагогічним, учнівським та ін. колективами, в яких – представники різних етносів. У зв'язку з цим важливими будуть настанови на етнічну толерантність, яку вчені (Л. Гончаренко, А. Зубко, В. Кузьменко, Н. Лебедева та ін.) розглядають як відсутність негативного ставлення до іншої етнічної культури, наявність позитивного образу іншої культури під час збереження позитивного сприйняття власної [49 та ін.]. За

Н. Яксою, етнічна толерантність є здатністю людини виявляти терпимість до малознайомого способу життя представників інших етнічних спільнот, їхньої поведінки, національних традицій, звичаїв, почуттів, думок, ідей, вірувань і т. ін. [291]. Тобто міжетнічна толерантність сприяє взаємопізнанню, за яким етнічні спільноти звертають увагу насамперед на споріднені цінності (загальнолюдські), а потім на такі, які їх розрізняють (національні). При цьому останні не мають сприйматись як негатив, а як закономірність, яку треба сприймати, розуміти й поважати. Як наголошує Л. Гончаренко, поняття «етнічна толерантність» містить: 1) систему цінностей, поглядів, стереотипів демократичного тлумачення, що базується на визнанні принципу толерантності в міжетнічних стосунках; 2) уміння людини приймати людей з іншою культурою, свідомістю, традиціями, психологічну готовність до взаємодії з представниками інших національностей на основі терпимості та згоди [49, с. 149].

Доречним буде керівникам навчальних закладів пам'ятати про умови формування міжетнічної толерантності, які виділяють Л. Гончаренко, А. Зубко, В. Кузьменко: 1) прагнення не підпорядковувати собі іншого, не пригнічувати особу своєю владою, авторитетом тощо; 2) повага гідності кожного (кожна особистість має право на наявність та збереження індивідуальності); 3) прагнення пізнати (вивчити) один одного (знання про культуру, традиції, спосіб життя представників інших національностей допоможе позбутися багатьох негативних стереотипів, перевести свою діяльність з оцінної на пізнавальну; знання про інші народності допоможуть сформувати в особистостей здатність визнавати інші погляди, думки, спосіб життя тощо); 4) сприймання інших такими, якими вони є, не прагнучи переробити когось; 5) акцентування уваги на чинниках, які є спорідненими для партнерів, а не на тих, які їх розрізняють (тобто при будь-якій взаємодії необхідно спочатку виділяти спільне (загальне), а лише потім зосереджувати увагу на відмінностях) [49]. Отже, від менеджера освіти, який працює в полікультурному

навчальному середовищі, очікується не декларування та філософствування про толерантність, а чіткий вияв толерантності як особистісної якості.

Усвідомлення особистістю необхідності запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі є важливим складником психологічного компонента готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

Щодо конфліктів міжкультурного характеру, то можна погодитися з висновками спеціально проведених досліджень, на які спираються О. Садохін, Т. Грушевицька, про виникнення ворожнечі до іноземців, упередження проти певної народності, яка відбувається під впливом причин соціального характеру, а не є всезагальною необхідністю, як харчування чи сон, для людини [214]. Діапазон причин виникнення міжкультурних конфліктів є досить широким, тому що в основі конфлікту може бути не лише недостатнє знання мови та пов'язане з цим просте нерозуміння партнера по комунікації, а й глибші причини, які можуть нечітко усвідомлюватися навіть самими учасниками. Водночас конфлікти не можна розглядати лише як деструктивний бік процесу комунікації, адже згідно з теорією позитивного конфлікту, конфлікти розуміються як неминуча частина повсякденного життя і не обов'язково повинні мати дисфункціональний характер.

Учені (О. Гукаленко, О. Подгорна) однією із основних причин конфліктів, які виникають у різних регіонах останнім часом, вбачають у надзвичайно низькому рівні культури міжнаціонального спілкування та ідентифікації особистості в полікультурному суспільстві [3]. Тому доцільним буде звернення до поняття культури міжнаціонального спілкування як системи характеристик для введення специфічних видів діяльності, які здійснюються з метою взаємодії, поглиблення, взаєморозуміння та взаємовпливу культур людей різних національностей (за І. Серовою) [3].

Аналізуючи ті аспекти конфліктів, які пов'язані з проблемою міжкультурного спілкування, О. Садохін, Т. Грушевицька та ін. конфлікт розглядають не як зіткнення чи конкуренцію культур, а як порушення



комунікації. У процесі комунікації з представниками інших культур причинами напруги і конфлікту, як зазначають учені (Т. Грушевицька, О. Садохін та ін.), часто бувають помилки атрибуції, тобто помилки в поясненні поведінки інших людей. Знання менеджерами освіти культурних особливостей партнерів відіграє важливу роль у побудові атрибуції – процесі інтерпретації, посередництвом якого індивід приписує подіям, які спостерігає та переживає, чи діям певні причини, не маючи при цьому достатньої інформації про те, що відбувається. Володіння такою інформацією дозволить багато прояснити відносно того, що є бажаним і на що накладається табу в кожній конкретній культурі.

Враховуючи думку вчених, що в реальному житті «чисто» міжкультурні конфлікти не зустрічаються, тому що реальні відносини передбачають наявність багатьох взаємопроникаючих конфліктів і помилковою буде думка, що в основі будь-якого конфлікту між представниками різних культур – незнання культурних особливостей партнера по комунікації, менеджери освіти не повинні мати ілюзій, що лише знання культурних відмінностей буде ключем до рішення міжкультурних конфліктів. Хоча разом з тим повинні пам'ятати, що можливе порушення комунікації може бути спричинене неправильними атрибуціями комунікантів.

Розглянемо три основні причини комунікаційних конфліктів (за К. Делхес): особисті особливості комунікантів, соціальні відносини (міжособистісні відносини) та організаційні відносини, що є важливим для менеджерів освіти. Особистісними причинами конфліктів вважаються такі яскраво виражені людські якості, як: норовливість і честолобство, фрустровані індивідуальні потреби, низька здатність чи готовність до адаптації, подавлена злість, упертість, кар'єризм, жадоба до влади чи недовіра. До соціальних причин виникнення конфліктів відносять яскраво виражене суперництво, недостатнє визнання здібностей, недостатня підтримка чи готовність до компромісів, суперечливі цілі та засоби для їх досягнення. Серед організаційних причин конфліктів називають перевантаження роботою, неточні інструкції, нечіткі компетенції чи відповідальність, суперечливі цілі, постійні

зміни правил та приписів для окремих учасників комунікації, глибокі зміни чи переструктуризація позицій і ролей, які стали усталеними.

Тобто в міжкультурному спілкуванні причинами міжкультурних конфліктів виступають не лише культурні відмінності, а й питання влади чи статусу, соціальне розшарування, конфлікт поколінь тощо.

До причин міжкультурних конфліктів М. Касанчук відносить: по-перше, нерозуміння традицій, норм і цінностей; по-друге, деякі стереотипи про чужу культуру; по-третє, забобони. Дуже часто стереотипи та забобони не є правдивими, що і призводить до міжкультурних конфліктів [96]. Дослідниця переконує, що знання особливостей міжкультурної комунікації (вчення лінгвістики, психології, культурології та ін. наук) полегшать вирішення міжкультурних конфліктів.

Важливим для розуміння менеджерами освіти особливостей міжкультурної взаємодії та основ управління міжособистісними конфліктами є етнологічні теорії Ю. Бромлея, С. Арутюнова, Е. Баграмова та ін., вивчення яких дало змогу вченим (О. Гукаленко, Н. Якса та ін.) визначити міжкультурну взаємодію як: процес, зумовлений одночасно природними (етноландшафтними) і соціальними, стереотипно поведінковими умовами культур, що взаємодіють, за яких гармонійна інтеркультурна комунікація вимагає розуміння «чужих» стереотипів поведінки, відображених у національних традиціях, звичаях, та сприйняття їх шляхом переведення на «свої»; утворення, що передбачає різноманітні контакти на рівні представників різних етносів і культур [3; 291 та ін.].

Отже, при аналізі психологічного компонента готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі ми дійшли висновку, що оцінка її сформованості може бути визначена за мотиваційно-цільовим критерієм із такими показниками, як-от: позитивна мотивація до полікультурної інтеграції в галузі освіти; здатність виявляти

толерантність; усвідомлення необхідності запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі.

### **Когнітивний компонент.**

Когнітивний компонент готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі зумовлений необхідністю визначення пізнавального та інтелектуального потенціалу менеджерів освіти з предмета дослідження. Учені (С. Гончаренко, Г. Коджиспарова, О. Коджиспаров, О. Морозов та ін.) доводять, що знання, яке є свідченням пізнавального та інтелектуального потенціалу особистості, – це перевірений суспільно-історичною практикою і засвідчений логікою результат пізнання дійсності, адекватне її відображення у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій [51; 107; 166]; відносно завершений продукт пізнання, інваріант (незмінність, спільність) деякої впорядкованої різноманітності предметних ситуацій; спосіб відтворення у свідомості суб'єкта пізнавального об'єкта, єдність об'єктивного й суб'єктивного, чуттєвого й раціонального, спосіб існування сутності предмета (об'єкта), явища поза самим предметом (об'єктом), явищем; осмислена суб'єктом і зафіксована в його пам'яті сприйнята ним інформація про світ, інформація, присвоєна особистістю [107].

Як переконливо наголошує Г. Майсурадзе, наукові поняття складають ядро системи знань, тому без їх ґрунтового засвоєння не може бути свідомого засвоєння менеджерами освіти законів та теорій, які виражають суттєві зв'язки між поняттями [146]. Погодимося з думкою Н. Бородіної, що умовою успіху фахівця на сучасному ринку праці та забезпечення його конкурентоздатності є зокрема, володіння термінологічною лексикою, що свідчить про глибоке розуміння професійних понять та явищ [28].

Термінологію давно використовують для передавання та поширення знань, оскільки вона містить найточнішу та концентровану інформацію з певної галузі. Це відбувається тому, що термінологія несе на собі центр ваги повідомлення, а також, як зауважують Г. Бондаренко та І. Дроздова [207, с. 35], значною мірою впливає на формування інформаційної основи висловлювання, є

засобом інтелектуалізації та уніфікації, центральним елементом мови спеціальності, носієм основного предметного змісту, понятійно-категоріальним апаратом певної сфери діяльності. Учені (Т. Артющікіна, Г. Онуфрієнко та ін.) наголошують на важливості формування певного термінологічного потенціалу, під яким розуміють інтегральну професійно-особистісну характеристику, яка визначається здатністю та готовністю фахівця застосовувати (знати, пояснювати) терміни з певної галузі знань при вирішенні професійних задач, які з'являються в процесі його професійної діяльності [7; 181 та ін.]. Знання поняттєвого змісту терміноодиниць, які, за Г. Онуфрієнко, є когнітивними знаками, що виступають вербальними репрезентантами наукових концептів, забезпечить точне, правильне й адекватне розуміння менеджерами освіти як окремої думки, тези, так і змісту всього джерела фахової інформації [181]. До того ж, за Л. Барановською, активне володіння термінологічною лексикою полегшує процес навчання майбутнього фахівця; підготовленому спеціалісту допомагає вдосконалити рівень своєї готовності, поліпшує процес взаєморозуміння з колегами, творчо вирішувати різні завдання, підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватись у безпосередніх ділових відносинах [10, с. 97].

Таким чином, термінологічний потенціал дає можливість фахівцю усвідомлено здійснювати професійну діяльність. Визначати сформованість когнітивного компонента готовності менеджерів освіти до професійної діяльності слід здійснювати, на наш погляд, за знаннєво-змістовим критерієм.

Це, перш за все, стосується обізнаності менеджерів освіти зі структурними елементами полікультурного навчального середовища. Лише зазначимо, що ці знання дають можливість менеджеру освіти оперативно реагувати на зовнішні та внутрішні чинники полікультурного навчального середовища, моделювати його відповідно до специфіки закладу освіти, продуктивно вирішувати різні проблеми у професійній діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

Менеджерам освіти вкрай необхідна й обізнаність з основними механізмами реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі. Ґрунтовні дослідження різних аспектів мовної політики нашої держави здійснили у своїх працях такі українські вчені: Б. Ажнюк, В. Брицин, І. Вихованець, В. Кононенко, В. Кубайчук, О. Куць, В. Лизанчук, І. Лопушинський, Л. Масенко, Л. Мацько, Л. Нагорна, М. Пентилюк, А. Поґрібний, І. Попеску, Я. Радевич-Винницький, В. Радчук, В. Русанівський, О. Тараненко, О. Ткаченко, І. Фаріон, В. Чапленко, Ю. Шевельов, І. Ющук та ін. Вивченню та розв'язанню проблем формування та реалізації державної мовної політики в різних сферах життєдіяльності присвятили свої роботи й зарубіжні дослідники: Р. Белл, О. Лукашанець, Т. Мікуліч, Г. Нещименко, Л. Пал, О. Швейцер та ін. Дослідження проблем державної мовної політики в галузі освіти України, а саме державно-управлінського аспекту, здійснили Ю. Куц, І. Лопушинський, П. Надолішній, І. Плотницька, В. Ребкало, С. Хаджирадєва та ін.

Однією з умов поглибленого розуміння менеджерами освіти феномена мовної політики є свідоме оперування поняттями «державна мова», «офіційна мова», «національна мова» тощо. Відомі різні тлумачення ученими понять «державної» та «офіційної» мов. Прикладом розрізнення цих категорій є думка О. Ткаченка: «Відмінність офіційної мови від державної у тім, що, хоч її і визначають як офіційну, тобто як мову офіційних документів, уживання її більш факультативне, ніж мови державної, поряд з нею може вживатися й інша універсальна та обов'язковіша для використання мова» [254, с. 54]. До державних мов, на думку автора, належать ті мови, які цілком самоствердилися в процесі їх вживання і стали не тільки загальнонаціональними, але й загальнодержавними. До офіційних мов належать мови, що визнані як такі і можуть обслуговувати офіційні установи, але такого поширення як державні, не здобули і через це їхнє використання навіть як офіційних є більш-менш факультативним [254, с. 147]. Важливим також буде звернутися до переконання вчених (І. Лопушинський, Л. Масенко та ін.) про тотожність понять державної

та офіційної мов (державна (офіційна) мова – це мова, якій державою надано правовий статус обов'язкового спілкування в публічних сферах суспільного життя (державному управлінні та діловодстві, громадських органах і організаціях, на підприємствах, у державних закладах освіти і науки, культури, у сферах зв'язку та інформатики тощо) [142; 156 та ін.].

Розуміючи державну мову як мову, визнану та закріплену законодавством, вживання якої обов'язкове в органах державного управління та діловодства, громадських органах і організаціях, на підприємствах, у державних закладах освіти, науки, культури, у сферах зв'язку та інформатики (тобто в усіх державних установах) [264, с. 140], менеджери освіти для глибшого усвідомлення зазначеного поняття мають орієнтуватися в основних підходах до розв'язання проблем вибору державної (офіційної) мови, які простежуються у мовному законодавстві багатьох держав світу [142].

Розумінню особливостей державної мовної політики в галузі освіти сприятиме усвідомлення принципів, за якими здійснюється мовна політика в галузі освіти України: забезпечення права громадян на освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від раси та національності; забезпечення права громадян, які належать до національних меншин, на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови в державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства; забезпечення права іноземних громадян та осіб без громадянства на здобуття освіти, відповідно до чинного законодавства, нарівні з громадянами України; незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій; взаємозв'язок з освітою інших країн; сприяння вивченню мов міжнаціонального спілкування; самостійність навчальних закладів, установ освіти та органів державного управління освітою в питаннях міжнародного співробітництва, відповідно до чинного законодавства [182, с. 125-126].

Під час реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі менеджерам освіти необхідно пам'ятати, що вона має здійснюватися за двома головними напрямками: утвердження української мови

як державної, а також сприяння розвитку та функціонуванню інших національних та регіональних мов відповідно до освітньо-культурних потреб громадян України.

Виходячи з розуміння механізму як сукупності дій, що забезпечують здійснення кожного етапу головного процесу, механізми реалізації державної мовної політики в галузі освіти України, слідом за І. Лопушинським, варто розглядати як систему організаційних і правових засобів, методів і стимулів, за допомогою яких державою унормовуються мовні процеси, забезпечується реалізація соціально-економічних правових функцій, тобто державний механізм містить у собі політико-правові, організаційно-управлінські форми і засоби регулювання мовної політики в освітянській сфері [142, с. 178].

Останнім часом до проблеми пошуку оптимальних механізмів реалізації мовної політики в освітянській галузі Української держави зверталися А. Богуш, М. Вашуленко, І. Лопушинський, Л. Мацько, М. Пентилюк, І. Хом'як та ін. Здебільшого науковці (В. Заблоцький, Н. Липовська, В. Луговий, П. Надолішний, Г. Панченко, С. Хаджирадєва та ін.) визначають політичні, правові, соціально-економічні, інформаційні, організаційні (чи організаційно-адміністративні), науково-методичні, мотиваційні механізми реалізації державної мовної політики [78; 186 та ін.]. Таким чином, обізнаність менеджерів освіти з основними механізмами реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі надасть змогу усвідомити комплексний механізм, який сприятиме консолідації зусиль усіх суб'єктів у сфері державної освітянської мовної політики, головним стержнем якого є економічна доцільність та потреба населення у вивченні державної та іноземних мов.

Щодо обізнаності з базовими положеннями крос-культурного менеджменту та їх імплементації в систему управління сучасними закладами освіти – то слід зауважити, що цей складник є визначальним в аналізі когнітивного компонента готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі. Останнім часом набуває важливості дослідження з

управління «культурним розмаїттям», які спрямовані на вироблення механізмів, що дозволяють б, зберігаючи національно-культурну самобутність певних груп населення, забезпечити стійкість та суворий управлінський контроль шляхом вироблення якогось спільного, прийняттого для представників різних культур, «протоколу» – крос-культурних технологій управління.

Предметом вивчення крос-культурного менеджменту є: управління «культурним розмаїттям» – відмінностями в ділових культурах та в системах їх цінностей; визначення причин міжкультурних конфліктів, шляхів їх попередження чи (або) їх нейтралізації; управління на стиці і при взаємодії культур; управління полікультурними колективами. Учені (Ю. Петрушенко, Т. Голець та ін.) основну мету крос-культурного менеджменту вбачають у сприянні узгодженню дій в роботі та навчанні під час контактів, у яких культури як історично сформовані знання, цінності та досвід входять до спільної мультикультурної діяльності [192].

Досягнення зазначеної мети передбачає розв'язання таких завдань крос-культурного менеджменту, як: комбінація різноманітних корисних знань за допомогою інтерактивної трансляції; сприяння розвитку процесуальної компетентності учасників мультикультурних груп, тобто формувати в них відчуття потреби в командній роботі та прихильність міжкультурній взаємодії; сприяння формуванню ефективних крос-культурних технологій, які створюють умови для надходження знань, цінностей, досвіду із різноманітних внутрішніх та зовнішніх культурних джерел та трансформують їх у поведінку, поняття та послуги; створення та підтримка партнерської, відкритої атмосфери, яка полегшує взаємодію культур та сприяє вільному об'єднанню знань. Така атмосфера досягається завдяки соціальним умінням, професійній компетентності, розуму й такту в спілкуванні [192; 283]. А також: створення, розвиток та управління технологіями культурного розмаїття – крос-культурними технологіями; формування та розвиток «міжкультурної комунікації» менеджерів та працівників з метою підвищення ефективності організації в умовах глобалізації [31].



Таким чином, крос-культурним менеджером є спеціаліст з міжкультурних комунікацій, важливими якостями якого є ерудиція, інтелект, схильність до спілкування з людьми. Крос-культурний менеджмент – це менеджмент, який здійснюється на межі культур на макро- та мікрорівнях: макрорівень – управління на межі національних та регіональних культур, мікрорівень – на межі територіальних, вікових, професійних організаційних та інших культур.

Професор Годвін Вонг наголошує на необхідності крос-культурних знань сучасним менеджерам, зокрема вони необхідні їм, як зауважує вчений, не лише для керування багатонаціональним та полікультурним персоналом, а й для розбудови бізнесу в нових країнах, ведення перемов. Вивчення особливостей крос-культурного менеджменту дозволить досягти усвідомлення того, що в різних країнах «роблять бізнес» по-різному; відчуття того, в чому полягає ця різниця, що потрібно сказати під час перемов, а що залишити недомовленим, те, що написано, а що потрібно прочитати між рядків; прийняття того, що таке має бути, не потрібно на це ображатися чи відмовлятися через це від міжнародної співпраці, потрібно навчитися це враховувати й використовувати з вигодою для себе [256].

Отже, для менеджерів освіти важливим є засвоєння понятійного апарату щодо крос-культурного менеджменту, а також знань про закономірності, принципи й особливості його здійснення для створення сприятливого середовища та підвищення ефективності функціонування освітніх систем.

Важливою також є обізнаність менеджерів освіти із сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання і виховання в полікультурному навчальному середовищі, яка вимагає насамперед, на нашу думку, звернення до висновків зарубіжних та вітчизняних учених (Д. Бенкс, О. Гукаленко, І. Лощенова, С. Ніето, О. Сухомлинська, Н. Терентьєва та ін.) щодо проблем полікультурного виховання. Погодимось з Н. Терентьєвою, що полікультурне виховання слід розглядати як частину педагогічних зусиль, що забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкрити іншим культурам, національностям, расам, віруванням [208, с. 182]. Для вирішення проблеми

полікультурного виховання сучасної молоді є важливим розв'язання таких завдань: 1) формування планетарного світогляду, базової культури особистості; орієнтація на національні й загальнолюдські моральні цінності, на важливі досягнення людської цивілізації; 2) глибоке й різнобічне оволодіння молоддю культурою свого народу; формування у підростаючого покоління уявлень про розмаїтість культур у світі та Україні, виховання миролюбності, віротерпимості, позитивного ставлення до культурних відмінностей; 3) культивування шанобливого ставлення до людей як представників різних культур та субкультур; розвиток толерантності, вмій та навичок продуктивної взаємодії з носіями інших культур [207, с. 89-90].

І. Зозуля, слідом за іншими вченими (О. Гукаленко, Н. Терентьєва, Т. Якадіна та ін.), доводить, що зміст полікультурного виховання будується навколо чотирьох орієнтирів: соціокультурна ідентифікація особистості, засвоєння системи понять та уявлень про полікультурне середовище, виховання позитивного ставлення до диверсифікованого культурного оточення, розвиток навичок міжнаціонального спілкування [86; 208 та ін.]. Узагальнивши розуміння вчених (Т. Атрощенко, З. Гасанов, О. Гукаленко, В. Заслуженюк, В. Присакар та ін.) [8; 81 та ін.] про особливості культури міжнаціонального спілкування, можна зауважити, що процес виховання культури міжнаціонального спілкування – це системне психолого-педагогічне явище, перебіг якого залежить не лише від зовнішніх чинників (компетентні викладачі, належні умови, наявність полікультурного середовища, методична база та ін.), але й від внутрішніх (особистісна позиція, ставлення до представників різних національностей, рівень пізнавальної активності особистості, їх життєвий досвід тощо). Ці зовнішні і внутрішні чинники та особливості розвитку особистості були враховані вченими (І. Бех, В. Комаров, Л. Чумак та ін.) при визначенні перспективних напрямів розв'язання проблем виховання культури міжнаціонального спілкування: 1) вивчення відмінностей в учнів за національними, расовими та іншими ознаками та визначення специфіки роботи вихователів в умовах асиміляції та інтеграції учнів з різними рівнями мислення,

з різними підходами до інших культур, традицій тощо з метою захисту національної ідентичності груп, які зазнають означеної асиміляції; 2) налагодження комунікативних зв'язків між учнями – представниками різних культур, спрямованих на їх виховання в дусі взаєморозуміння, співробітництва, поваги прав людини й основних свобод; 3) організація роботи з батьками – представниками національних меншин, діти яких недостатньо адаптовані до умов навчання в багатонаціональних колективах. Одне із завдань тут полягає в тому, щоб виокремити і, за можливості, мінімізувати ті соціальні чинники і ситуації, які блокують прагнення людини, пробуджуючи негативні емоції і соціально небажані реакції [280 та ін.].

Таким чином, аналіз когнітивного компонента готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі дозволяє констатувати, що оцінка її сформованості може бути визначена за знаннево-змістовим критерієм із такими показниками, як-от: обізнаність зі структурними елементами полікультурного навчального середовища; з основними механізмами реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі; із базовими положеннями крос-культурного менеджменту та їх імплементація в систему управління сучасними закладами освіти; із сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання і виховання в полікультурному навчальному середовищі.

### **Функціональний компонент.**

У сучасній зарубіжній та вітчизняній літературі поняття трудова поведінка поступово починає відігравати дедалі більшу роль у категоріально-понятійному апараті, посідаючи належне йому місце поряд із поняттям трудова діяльність, що зумовлено переходом до людиноцентристської парадигми [143; 210 та ін.].

Під трудовою діяльністю вчені (М. Лукашевич та ін.) зазвичай розуміють зумовлену різноманітними технічними, технологічними, організаційними засобами і незалежну від суб'єктивних устремлінь індивідів і груп форму їхньої доцільної професійної активності [143 та ін.]. Як бачимо, трудова діяльність

відбиває відносно суворо фіксований у часі та просторі ряд доцільних операцій і функцій, що здійснюються фахівцями, об'єднаними в трудові організації.

До характерних загальних властивостей трудової діяльності, що не залежать від способу, засобів і результатів, належать: функціонально-технологічний набір операцій праці, запропонована робочим місцям функціональна програма; набір належних якостей суб'єктів праці, зафіксованих у професійних, кваліфікаційних і посадових характеристиках; матеріально-технічні умови та просторово-часові рамки реалізації; певний спосіб організаційно-технологічного та економічного зв'язку суб'єктів праці з засобами та умовами їхньої реалізації; нормативно-алгоритмізований спосіб організації, за допомогою якого формується поведінкова матриця індивідів, задіяних у виробничому процесі (організаційно-управлінською структурою) [143; 210].

Отже, трудову діяльність розуміють як своєрідний «функціональний алгоритм» виробництва, будь-якої іншої діяльності, що за певних організаційно-технологічних і соціально-економічних умов приводить до одержання конкретного результату. Природно, що реалізація відповідних операцій і функцій може проходити по-різному, залежно від суб'єктів трудової діяльності, комплексу належних їм якостей (кваліфікація, активність, мотивація до праці та ін.). Саме подібна специфіка реалізації пов'язує трудову діяльність із трудовою поведінкою.

Зауважимо, що поняття «трудова поведінка» пов'язане з тим, що індивід, соціальна група не є жорсткими елементами функціональної діяльності; між трудовими функціями, які «задає» суб'єкту праці «функціональний алгоритм» відповідної трудової діяльності, та особливостями, здібностями, намірами, специфікою поведінки особистості, соціальної групи завжди є певна дистанція, зумовлена безліччю найрізноманітніших соціальних, економічних, соціокультурних та інших чинників [143 та ін.].

У такому контексті трудова поведінка, за висновками фахівців (М. Лукашевич, О. Ромашов, М. Титарчук та ін.), це комплекс цілеспрямованих індивідуальних і групових дій, що визначають спрямованість та інтенсивність

їхньої реалізації в процесі трудової діяльності; свідомо регульований комплекс дій і вчинків працівника, пов'язаних з поєднанням професійних можливостей та інтересів з діяльністю виробничої організації, виробничого процесу; процес самоналаштування, саморегуляції, що забезпечує певний рівень особистісної ідентифікації [143; 210]; сукупність соціально-функціональних дій та вчинків особистості, визначених професійно-кваліфікаційними потребами, обов'язками і формами суспільно-виробничої діяльності. Як вид та форма суб'єктивної діяльності трудова поведінка є комплексним виявом інтегрованих якостей людини, її інтелектуальних, фізичних, морально-психічних та духовних особливостей [252] тощо.

Систематизована класифікація видів трудової поведінки представлена О. Ромашовим на основі таких підстав для класифікації, як: суб'єкти поведінки (індивідуальна / колективна); наявність / відсутність взаємодії (передбачає взаємодію / не передбачає взаємодію); виробнича функція (виконавська / управлінська); ступінь детермінованості (суворо детермінована / ініціативна); ступінь відповідності прийнятим нормам (нормативна / відхилена від нормативів); ступінь формалізації (усталена в офіційних документах / не усталена); характер мотивації (ціннісна / ситуативна); виробничі результати і наслідки (позитивна / негативна); сфера здійснення поведінки (власне трудовий процес / побудова відносин на виробництві / створення трудової атмосфери); ступінь традиційності поведінки (усталені види поведінки / види, що зароджуються, в т. ч. у формі реакції на різні соціально-економічні акції); результати й наслідки з погляду людської долі (відповідні бажаним зразкам трудового життя / не відповідні); ступінь реалізації трудового потенціалу (передбачає просте відтворення трудового потенціалу / вимагає розширеного відтворення трудового потенціалу) [210, с. 131-132].

Цілісне уявлення про трудову поведінку дає її типологізація за формами, здійснена В. Верховіним. Це такі форми: цільові; інноваційні; адаптивно-пристосувальні; церемоніально-субординаційні; характерологічні,

невмотивовані і спонтанні; деструктивні [143]. У зазначеному контексті можна дійти висновку, що функціональний компонент готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі дозволяє нам констатувати саме дієздатність фахівця, його можливості щодо ефективного виконання професійних функцій.

На наш погляд, сформованість функціонального компонента готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі слід визначати саме через процесуально-технологічний критерій.

Так, важливим видається наявність уміння менеджерів освіти враховувати етносоціокультурні традиції регіону в процесі планування навчально-виховних заходів. У цьому зв'язку зауважимо, що освітня політика полікультурного регіону, який є відкритою культурною системою і міжкультурним середовищем спілкування, має враховувати: 1) принцип діалогу і взаємодії інших культур; 2) наявність розмаїття культурних цінностей, національних і релігійних традицій; 3) необхідність знайомства учнів з культурами Сходу та Заходу, їх принципами та особливостями; 4) вироблення вмінь жити у спільнотах, де вплив культур нашаровується один на одного; 5) звернення до базових цінностей національної культури, корекцію традиційних та постановку інноваційних цілей і завдань полікультурної освіти. На погляд учених (О. Гукаленко, О. Подгорна та ін.), саме ці акценти у професійній діяльності менеджерів освіти в полікультурному середовищі повинні бути ключовими [3, с. 232].

За висновками Н. Волкової, планування роботи є однією з важливих умов її успішності, оскільки забезпечує цілеспрямовану діяльність (раціональне використання можливостей і резервів) усіх підрозділів [41]. При плануванні навчально-виховних заходів менеджерам освіти важливо розумітися в такому явищі, як «етнокультурна конотація», а також знати етносоціолінгвістичні закономірності регіонального розвитку, зокрема проблеми функціонування на цій території етномовних груп, типи білінгвізму і т. ін. Це пов'язано насамперед з тим, що Україна з її геополітичним становищем є поліетнічною,

полілінгвальною, поліконфесійною та полікультурною державою, тому проблема відображення етнічної своєрідності в структурі освіти має суттєву значимість. Причини, що зумовлюють самовизначення у світовій цивілізації, – поєднання універсальних ідеалів з етнічними особливостями, серед яких необхідність виховувати в молодих людей почуття приналежності до свого народу, бажання працювати заради його процвітання і щастя, педагогічно впливати на образ мислення етносу, максимально використовувати накопичений етнокультурний досвід.

Не менш важливим, на наш погляд, є вміння менеджерів освіти долати культурні та комунікативні бар'єри в полікультурному навчальному середовищі засобами діалогу, де діалогова комунікація виступає основним принципом досягнення цілей полікультурної освіти.

Діалог культур як принцип полікультурної освіти (за Л. Ткач) передбачає поважливе ставлення до кожної особистості, оскільки будь-яка людина неповторна й унікальна [3, с. 239]. Менеджерам освіти необхідно пам'ятати, що принцип діалогу культур дозволяє адаптувати навчальний процес до особливостей особистості і це робить його результативнішим та психологічно комфортним. Адже саме через введення людини в ситуацію діалогу з культурою, із самим собою, зазначають учені (В. Макаєв, З. Малькова, Л. Супрунова та ін.), відбувається формування етнічної і громадянської самосвідомості, планетарної свідомості, культури міжнаціонального спілкування, що пов'язане з осмисленням особистістю свого місця у світі, ставлення до рідної культури, усвідомлення себе як суб'єкта етносу, громадянина своєї держави і світу [147, с. 9].

Менеджерам освіти необхідно також уміти застосовувати метод проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем. Управління навчальним закладом є особливою діяльністю, спрямованою на досягнення освітньої мети, розвиток навчального закладу за допомогою планування, організації, керівництва і контролю. Коли ж ідеться про застосування методу проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим

полікультурним навчальним середовищем, доцільно взяти за основу визначення цього феномена В. Кілпатриком, який зазначає, що метод проектів – це метод планування доцільної (цілеспрямованої) діяльності у зв'язку з вирішенням певного навчально-виховного завдання в реальній життєвій обстановці [98].

Інші вчені доводять доцільність застосування методу проектів у контексті таких понять, як: спосіб організації (Т. Башинська, І. Сасова, С. Ящук), особистісно орієнтований метод навчання, самостійна творча праця (С. Пилюгіна, Е. Васін), сукупність навчально-пізнавальних прийомів (А. Клименко, О. Подколзина, Е. Полат та ін.), комплексний узагальнювальний процес (М. Леонтьєва), система навчання (О. Коберник), гнучка модель організації навчального процесу (Р. Галустов, Н. Зубов), форма організації навчання (К. Баханов, Н. Ничкало, О. Хуторський та ін.), спеціально організований учителем комплекс дій (Т. Мацкевич, Л. Лукоянова), педагогічна технологія (Н. Каратай, К. Мелашенко, О. Тимченко, В. Филипська, І. Чечель та ін.), комплексний метод навчання (Г. Сазоненко та ін.), цілеспрямована самостійна діяльність учнів та ін. [12, с. 77; 13, с. 50; 33, с. 68; 45, с. 6; 137, с. 6; 157, с. 13; 193, с. 196; 197, с. 44; 231, с. 35; 270, с. 53; 279, с. 3; 294, с. 10 та ін.].

Важливо, на нашу думку, докладніше розглянути вимоги до керівника навчального закладу як суб'єкта проектування [270, с. 56-57]: 1) базові знання (теоретичні основи планування, технологія проектування, школа як об'єкт проектування); 2) вимоги як до організатора проектування (мати чітке уявлення про своє місце і роль у проектуванні; мати цільову спрямованість своєї проектувальної діяльності; діяти в межах своєї компетенції; здійснювати загальне управління проектом; активно взаємодіяти із вищими органами управління, з представниками наукових закладів, з консультантами, експертами; всебічно аналізувати ситуацію, логіку її розвитку; формувати команду проектувальників; визначати ступінь важливості рішень у часі (термінові, стратегічні); уміти співпрацювати в команді, координувати діяльність членів команди; забезпечувати проектну групу інформацією, кваліфікованим інструктажем, завданнями; здійснювати моніторинг проектних робіт; оцінювати



результати проектної роботи); 3) реалізація якостей лідера (вирішувати проблеми; заохочувати ініціативну активність інших; управляти конфліктами; приймати рішення в складних ситуаціях; використовувати переговори, переконання та владу для досягнення цілей; реагувати на потреби, почуття, інтереси інших; адаптуватися до ситуації та людей, уміти мотивувати; реально оцінювати власні переваги та недоліки; забезпечувати широку підтримку змін; управляти контактами; управляти бюджетними коштами, технологіями тощо); 4) ключові характеристики та якості (стратегічне бачення; готовність управляти персоналом, ресурсами, проектними роботами; уміння підготувати та оцінити проектні програми; готовність до управління технологіями); 5) стиль керівництва (в основі – модель соціальної людини): взаємоповага та співробітництво керівників, педагогів, учнів; гласність та доступність інформації; обговорення актуальних думок та запланованих нововведень; урахування інтересів меншості, окремих членів колективу; зменшення ролі контролю і покарань; толерантність; зацікавленість у досягненні спільних цілей; заохочення індивідуальних досягнень членів колективу, творчих підходів; прагнення до взаємодопомоги та моральної підтримки; широке делегування повноважень).

У сучасному світі діють досить сильні чинники, що зумовлюють необхідність застосування методів управління проектом для рішення проблем і розширення можливостей розвитку освіти. Ефективне управління проектом започатковується з добору проектів і визначення їхньої пріоритетності стосовно цілям і стратегії організації. Успішне виконання проекту вимагає вмілого обліку як технічних, так і соціокультурних аспектів цього процесу.

Отже, при аналізі функціонального компонента готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі ми дійшли висновку, що оцінка її сформованості може бути визначена за процесуально-технологічним критерієм із такими показниками, як-от: уміння враховувати етносоціокультурні традиції регіону в процесі планування навчально-виховних заходів; долати культурні та комунікативні бар'єри в

полікультурному навчальному середовищі засобами діалогу; застосовувати метод проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем.

Таким чином, проведений аналіз структури готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі дозволяє виділити три взаємопов'язаних компоненти з відповідним критерієм оцінки сформованості вищезазначеної готовності, зокрема: психологічний (критерій – мотиваційно-цільовий), когнітивний (критерій – знаннево-змістовий) і функціональний (критерій – процесуально-технологічний) (додаток А).

### **Висновки з першого розділу**

За результатами аналізу літератури з теми дисертації, визначено ступінь досліджуваності проблеми, її джерельну базу, на основі чого з'ясовано, що питання формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі є доволі дискусійними.

Наукові розробки з проблем професійної діяльності менеджерів освіти в полікультурному навчальному середовищі розглянуто науковцями в різних аспектах, а саме: розкриття суті професійної діяльності через поняття «професія»; як специфічну людську форму цілеспрямованої активності в конкретній трудовій галузі, що зумовлена потребами життєдіяльності в суспільстві і спрямована на реалізацію цих потреб, зміст якої становить доцільна його зміна і перетворення; визначення структури професійної діяльності; основи продуктивних відносин у процесі професійної діяльності тощо.

Професійна діяльність менеджерів освіти розглядається нами як складна динамічна система трудових дій, операцій, процедур, станів, взаємозв'язків і т. ін., функціонування якої зумовлено специфікою освітнього середовища, а також зовнішніми та внутрішніми чинниками.

Полікультурне навчальне середовище – це педагогічно організована система, що детермінована сукупністю культур, які оточують суб'єктів навчально-виховного процесу, і зумовлює відношення і діяльність, в які вони включаються у закладах освіти; менеджер освіти – керівник освітнього закладу, установи або організації, наділений відповідними владними повноваженнями з боку держави чи власника, який володіє професійними знаннями та вміннями для реалізації ефективного управління в освіті, має спеціальну професійну підготовку, володіє креативними й організаторськими здібностями лідера, є професіоналом у сфері управління. У зазначеному контексті професійна діяльність менеджерів освіти в полікультурному навчальному середовищі розглядається як складна динамічна система трудових дій, операцій, процедур, станів, взаємозв'язків і т. ін., функціонування якої зумовлено специфікою середовища, зокрема такими його видами як полікультурне і навчальне.

Під готовністю менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі розуміємо складне, інтегроване, особистісне утворення, яке включає в себе психологічний, когнітивний та функціональний компоненти для вирішення професійних завдань, що потребують урахування етнокультурних, соціопсихолінгвістичних, педагогічних та інших чинників розвитку закладів освіти різного типу.

За результатами аналізу обґрунтовано структуру готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі у межах якої визначені компоненти (психологічний, когнітивний, функціональний), критерії і показники, як-от: мотиваційно-цільовий (показники: позитивна мотивація до полікультурної інтеграції в галузі освіти; здатність виявляти толерантність; усвідомлення необхідності запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі); знаннево-змістовий (показники: обізнаність зі структурними елементами полікультурного навчального середовища; з основними механізмами реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі; із базовими положеннями крос-культурного менеджменту та їх імплементації в систему управління

сучасними закладами освіти; із сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання і виховання в полікультурному навчальному середовищі); процесуально-технологічний (показники: вміння враховувати етносоціокультурні традиції регіону в процесі планування навчально-виховних заходів; долати культурні та комунікативні бар'єри в полікультурному навчальному середовищі засобами діалогу; застосовувати метод проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем).

Основні положення розділу відображено в таких роботах автора [215; 216; 218; 219; 220; 221; 223; 225; 226; 227; 228; 229].

## РОЗДІЛ II

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

З метою подальшої реалізації мети та завдань дисертаційного дослідження доцільним було використати метод експерименту, а саме: проведення констатувального і формувального етапів експерименту. Специфіка констатувального етапу експерименту полягає в тому, що отримана за результатами діагностики інформація стає основою для планування стратегій формувального етапу експерименту.

На констатувальному етапі експерименту вирішувалися такі завдання дисертаційного дослідження, як: виявити та схарактеризувати рівні готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі, а також підтвердити (застосовуючи медіанний критерій як статистичний метод обробки даних) достовірність здобутих результатів. Розроблення системи оцінювання рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі передбачало чітке визначення методів і процедур оцінювання; безпосереднє опитування, тестування учасників експерименту; обробку даних та обґрунтування кількісних і якісних показників здобутих результатів.

На формувальному етапі здійснено апробацію експериментальної моделі формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

Представимо результати констатувального й формувального етапів експерименту більш детально.

## **2.1. Рівнева характеристика готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі**

Рівні готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі буде схарактеризовано відповідно до визначених компонентів, критеріїв і показників. Результати кількісної і якісної обробки даних щодо готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі будуть подані за загальнорівневими оцінками (низький, базовий, достатній, високий).

Опишемо зміст методик, які були використані за психологічним компонентом готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

Критерій: мотиваційно-цільовий.

Показники: здатність виявляти толерантність; позитивна мотивація до полікультурної інтеграції в галузі освіти; усвідомлення необхідності запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі.

Оцінка готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за показником «здатність виявляти толерантність» здійснювалася за допомогою методики В. Бойка «Діагностика комунікативної толерантності» (додаток Б) та експрес-питальника «Індекс толерантності» (додаток В).

Зазначимо, що методика В. Бойка «Діагностика комунікативної толерантності», за якою здійснювалася оцінка здатності виявляти толерантність, містить 45 суджень, які менеджери освіти повинні були оцінити за шкалою 0-3. Отже, всього за вказаною методикою опитувані отримували від 0 до 135 балів, причому чим вищим був отриманий респондентом бал, тим нижчим був ступінь його комунікативної толерантності. Зауважимо також, що розподіл балів за рівнями автором методики не надається, тому для визначення числових інтервалів зміни комунікативної толерантності було використано метод середньоквадратичних відхилень. Метод середньоквадратичних відхилень ґрунтується на розрахунках основних статистичних числових характеристик

випадкових величин – середнього значення та середньоквадратичного відхилення [115]. Середнє значення обчислюється за формулою:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i,$$

де  $n$  – об'єм вибірки,  $x_i$  – значення випадкової величини.

Середнє квадратичне відхилення обчислюється за формулою:

$$S = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}.$$

Тоді інтервал від  $\bar{x} - 0,5S$ ;  $\bar{x} + 0,5S$  кількісно описує середній рівень досліджуваної величини, інтервал до  $\bar{x} - 0,5S$  – низький рівень, а інтервал після  $\bar{x} + 0,5S$  – високий. Крім того, середнє квадратичне відхилення надає змогу виділити дуже високий і дуже низький рівні як інтервали від  $\bar{x} + S$  та до  $\bar{x} - S$  відповідно [135].

Отже, після проведеного опитування менеджерів освіти за методикою В. Бойка «Діагностика комунікативної толерантності» за отриманими оцінками (у балах) було розраховано середнє значення і середньоквадратичне відхилення ( $\bar{x} = 44,914$ ;  $S = 26,498$ ) та інтервали, що відповідають високому, достатньому, базовому й низькому рівням досліджуваної характеристики (додаток Е).

Результати експрес-питальника «Індекс толерантності» було оброблено аналогічно, але з урахуванням того, що авторами було надано відповідність балів і рівнів, а саме: високий рівень – 100-132 балів за тестом; середній рівень – 61-99 балів за тестом; низький рівень – 22-60 балів за тестом. Виходячи з наданого авторами розподілу балів, середнє значення та середньоквадратичне відхилення дорівнюють 82 і 17 відповідно. Інтервали, що відповідають високому, достатньому, базовому і низькому рівням досліджуваної характеристики подано в додатку Е.

Оцінка готовності менеджерів освіти за показником «позитивна мотивація до полікультурної інтеграції в галузі освіти» відбувалася за допомогою розробленого нами питальника, а саме перших трьох його запитань (див. додаток Г). Запитання мали стверджувальний характер, тому менеджерам освіти необхідно було, користуючись шкалою семантичної диференціації (від 1 – найнижчий, до 10 – найвищий), обрати відповідний бал у цих межах. Це свідчило про ступінь значущості даного твердження для респондента, тобто найнижче чи найвище значення воно має для нього. Максимальна кількість балів, яку могли набрати менеджери освіти за другий показник, складала 30 балів. За отриманими оцінками (у балах) було розраховано середнє значення і середньоквадратичне відхилення ( $\bar{x} = 15,678$ ;  $S = 9,657$ ) та інтервали, що відповідають високому, достатньому, базовому і низькому рівням досліджуваної характеристики: високий рівень – від 30 до 27 балів; достатній – від 26 до 21 балів; базовий – від 20 до 10 балів; низький – від 9 до 3 балів.

За такою самою процедурою вираховувалися рівні готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за показником «усвідомлення необхідності запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі» (4-6 запитання розробленого нами питальника). Крім того, з метою об'єктивності оцінки була використана експрес-діагностика усталеності до конфліктів (додаток Д), за якою менеджери освіти мали оцінити за п'ятибальною системою, наскільки у них виявляється кожна із десяти наведених властивостей. Авторами методики було надано рівні усталеності до конфліктів, які відповідають таким показникам: 40-50 балів – високий рівень конфліктусталеності; 30-39 – середній рівень конфліктусталеності; 20-29 – рівень вираженої конфліктності; 19 і менше – високий рівень конфліктності. На основі результатів оцінок менеджерів освіти було виявлено високий, достатній, базовий і низький рівні, які відповідають таким показникам: 40-50 балів – високий рівень; 30-39 – достатній рівень; 20-29 – базовий рівень; 19 і менше – низький.



Як бачимо з таблиці в додатку Е, різні методики, що використовувалися для оцінювання, мають не тільки різні шкали, але й різну спрямованість оцінки. Наприклад, згідно з методикою «Діагностика комунікативної толерантності», найвищий бал відповідає найнижчому рівню. Тому для виведення оцінки готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за мотиваційно-цільовим критерієм ми використовували метод адитивної оптимізації, що дозволяє оцінювати величини за неоднорідними критеріями та з різними одиницями виміру [171]. Згідно з методом адитивної оптимізації оцінка величин проводиться за формулою:

$$F = \sum_{j=1}^n \lambda_j a_{ij} ,$$

де  $n$  – кількість критеріїв оцінювання,  $\lambda_j$  – ступінь значущості критерію,  $j=1, \dots, n$ ;  $a_{ij}$  – оцінка величини за кожним критерієм,  $i=1, \dots, m$ ;  $m$  – кількість значень величини, що оцінюється.

Якщо критерії неоднорідні й оцінки мають різні одиниці виміру, то слід провести їх нормалізацію, тобто виконати наступні дії:

1. Визначити максимальну оцінку за кожним із критеріїв:

$$a_j^+ = \max_{i=1, m} a_{ij} .$$

2. Виділити групу критеріїв, що максимізуються, та групу критеріїв, що мінімізуються.

3. Обчислити нормалізовані оцінки за правилом:

для критеріїв, що максимізуються, нормалізовані оцінки визначаються за формулою:

$$\bar{a}_{ij} = \frac{a_{ij}}{a_j^+}$$

для критеріїв, що мінімізуються, нормалізовані оцінки визначаються за формулою:

$$\bar{a}_{ij} = 1 - \frac{a_{ij}}{a_j^+} .$$

Оцінки, отримані за методом адитивної оптимізації, є безрозмірним коефіцієнтом, який приймає значення від 0 до 1. Значення 1-0,9 відповідають високому рівню вимірюваної ознаки; 0,9-0,6 – достатньому; 0,6-0,4 – базовому; 0,4 і менше – низькому рівню.

Отже, оцінка готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за мотиваційно-цільовим критерієм проводилася за такими формулами:

$$KP_1 = \frac{1}{3} (P_{11} + P_{12} + P_{13});$$

$$P_{11} = \frac{1}{2} \left( \frac{M_1}{135} + \frac{M_2}{132} \right); \quad P_{12} = \frac{M_3}{30}; \quad P_{13} = \frac{1}{2} \left( \frac{M_4}{30} + \frac{M_5}{50} \right)$$

де  $KP_1$  – оцінка за мотиваційно-цільовим критерієм;

$P_{11}, P_{12}, P_{13}$  – оцінки за першим, другим та третім показниками;

$M_1, M_2, M_3, M_4, M_5$  – бали, отримані менеджерами освіти за описаними вище методиками.

Таблиця 2.1

**Кількісні дані щодо сформованості психологічного компонента готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за мотиваційно-цільовим критерієм (у %)**

Психологічний компонент								
<i>Критерій:</i> мотиваційно-цільовий	<i>Рівні</i>							
	Високий		Достатній		Базовий		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<i>Показники:</i>								
здатність виявляти толерантність;	7,7	7,8	33,0	33,5	54,1	54,4	5,2	4,3
продовження табл. 2.1								
позитивна мотивація до полікультурної інтеграції в галузі освіти;	10,8	11,0	30,4	29,8	54,7	54,0	4,1	5,2
усвідомлення необхідності запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі	11,3	12,0	42,3	42,4	41,2	40,9	5,2	4,7

Кількісні дані щодо сформованості психологічного компонента готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за мотиваційно-цільовим критерієм подано в табл. 2.1.

За даними табл. 2.1, низький рівень здатності менеджерів освіти до вияву толерантності був у 5,2% респондентів ЕГ і 4,3% – КГ. Базовий рівень виявлено – у 54,1% менеджерів освіти ЕГ і 54,4% – КГ, достатній рівень у – 33,0% менеджерів освіти ЕГ і 33,5% – КГ і високий рівень вияву толерантності лише у 7,7% менеджерів освіти ЕГ і 7,8% – КГ.

Аналіз результатів за питальником В. Бойка «Діагностика комунікативної толерантності» дозволяє стверджувати, що респонденти не вміють чи не хочуть розуміти або приймати індивідуальність інших людей. У респондентів виявлені тенденції оцінювати людей, виходячи із власного «Я», тобто, оцінюючи поведінку, напрям думок чи окремі характеристики людей, за еталон бралася власна особа. Про це свідчили ствердження на такі судження, як, наприклад: «Мене зазвичай виводить із рівноваги некмітливий співбесідник» (І. Кожухар, О. Колесник, С. Пекній та ін.), «Мене дратують любителі поговорити» (Л. Дудіна, І. Вакулик, С. Іванова та ін.) тощо.

Категоричність, консервативність в оцінках людей було виявлено через ствердження про непереносність ділових партнерів із низьким професійним рівнем (Р. Василькіна, М. Кухтик та ін.), представників деяких національностей в оточенні (І. Батурич, О. Погольша, С. Привалов та ін.) тощо. Не всі менеджери освіти вміють приховувати чи хоча б згладжувати неприємні почуття, які виникають при зіткненні з некомунікабельними якостями у партнерів. Так, Я. Слюсар, Ю. Чабан, Т. Продан, В. Левицький та ін. стверджували, що: їх дратують люди, які прагнуть під час спору настояти на своєму; їм неприємні самовпевнені люди; їм важко втриматися від зауважень на адресу озлобленої чи знервованої людини, яка штовхається у транспорті тощо. Менеджери освіти також прагнули перевиховати свого партнера, «підігнати партнера під себе», зробити його зручним, забуваючи про те, що будь-які подібні спроби (чи то в жорсткій формі: читання моралі, повчання, докори про порушення правил

етики, чи то в м'якій: вимоги дотримуватися правил поведінки і співпраці, зауваження з будь-якого приводу) натрапляють на його опір. Дещо вразила значна кількість стверджень на такі судження: «Звичайно я сподіваюся, що мої кривдники отримають по заслугам», «Я довго пам'ятаю нанесені мені образи тими, кого я ціную чи поважаю», «Не можна прощати колегам безтактні жарти» (А. Ріжок, Н. Шойко, І. Луцик, З. Ярова та ін.). Невміння прощати іншому його помилки, незграбність, ненавмисно причинені неприємності свідчить про те, що свідомість «застрягає» на відмінностях між особистісними підструктурами обох партнерів. Таким є джерело взаємних образ, прагнень ускладнити стосунки з партнером, надавати особливий неприємний смисл його вчинкам і словам. Респонденти (М. Сидорчук, К. Нікіфорова, А. Мартина та ін.) виявили нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту, в якому опинився партнер. Про погану пристосованість до характерів, звичок, настанов інших свідчать 3-бальні ствердження про складність ладити з людьми, в яких поганий характер, пристосовуватися до нових колег, про утримання від спілкування з дещо дивними людьми (І. Черниш, О. Козир, О. Бондаренко та ін.).

Щодо результатів, одержаних за експрес-питальником «Індекс толерантності», то було виявлено як загальне ставлення до довкілля і людей, так і соціальні настанови в різних сферах взаємодії, де виявляється толерантність та інтолерантність людини. Особливу увагу звернемо на етнічну толерантність-інтолерантність. Субшкала «етнічна толерантність» дозволила виявити ставлення людини до представників інших етнічних груп, до власної етнічної групи, оцінку культурної дистанції та настанов у сфері міжкультурної взаємодії. Для її визначення респондентам пропонувалися перші 7 тверджень експрес-питальника з варіантами відповідей: «абсолютно не згоден», «не згоден», «швидше не згоден», «швидше згоден», «згоден», «повністю згоден». Так, були одержані відповіді: «повністю згоден» (1 бал) 93% менеджерів освіти на твердження «До деяких націй і народів важко добре відноситися», «До кавказців почнуть ставитися краще, якщо вони змінять свою поведінку» (О. Апчел, Д. Десятник, Л. Волкова, Ю. Іванченко та ін.); «абсолютно не

згоден» (1 бал) на твердження «Я можу уявити чорношкіру людину своїм близьким другом», «Я готовий прийняти членом своєї сім'ї людину будь-якої національності» (О. Подобєд, Н. Гузенко, Я. Саєнко, В. Копач та ін.); «згоден» (2 бали) на твердження «Нормально вважати свій народ кращим за інші», «У змішаних шлюбах зазвичай більше проблем, ніж у шлюбах між людьми однієї національності» (М. Чорі, Л. Висоцька, Л. Понятовська та ін.). Отже, найнижчі результати у респондентів виявлено саме за субшкалою «етнічна толерантність».

Висновки щодо толерантних та інтолерантних виявів по відношенню до різних соціальних груп (меншин, злочинців, психічно хворих людей), а також настанов особистості відносно деяких соціальних процесів було зроблено за шкалою «соціальна толерантність» (твердження 8-15 за питальником). 91% респондентів засвідчили низький рівень, про що свідчать відповіді «швидше згоден» (3 бали), «згоден» (2 бали), «повністю згоден» (1 бал) на твердження «Злидарі та бродяги самі винні у своїх проблемах», «З деякими людьми неприємно спілкуватися», «Усіх психічно хворих людей необхідно ізолювати від суспільства» тощо (О. Зеляско, Л. Васильєва, В. Марченко, Д. Дмитричак та ін.).

Субшкала «толерантність як риса особистості» визначалася за результатами аналізу тверджень 16-22 питальника, що діагностують особистісні риси, настанови і переконання, які значною мірою визначають ставлення людини до довколишнього світу. Так, менеджери освіти (О. Макаренко, Є. Савчук, О. Марковська, С. Маковецький, О. Сидоренко та ін.) на твердження «Людина, яка думає не так як я, дратує мене», «У суперечці може бути правильною лише одна думка», «Якщо хтось чинить зі мною грубо, я відповідаю тим самим» відповіли «швидше згоден» (3 бали), «згоден» (2 бали), «повністю згоден» (1 бал). 76% респондентів твердження «Навіть якщо у мене є своя думка, я готовий вислухати й інші», «Якщо друг зрадив, потрібно відомстити йому», «Я хотів би стати терпимішою людиною по відношенню до

інших» оцінили відповідями «швидше не згоден» (3 бали), «швидше згоден» (4 бали).

Зауважимо, що для кількісного аналізу підраховувався загальний результат, без поділу на субшкали. Індивідуальна оцінка загального рівня толерантності (індекс толерантності) засвідчила, що для респондентів характерне поєднання як толерантних, так і інтолерантних рис, в одних ситуаціях вони поведуть себе толерантно, а в інших можуть виявляти інтолерантність, причому вияви інтолерантності переважають. Також відзначимо, що нами було виявлені основні тенденції, які є характерними стосункам менеджерів освіти. Зрозуміло, що в безпосередньому, живому спілкуванні особистість виявляється яскравіше та різноманітніше.

Щодо другого показника (позитивна мотивація до полікультурної інтеграції в галузі освіти), то слід зазначити, що високий рівень було виявлено в 10,9% менеджерів освіти ЕГ і 11,0% – КГ; достатній – у 30,4% ЕГ і 29,8% КГ; базовий – у 54,6% ЕГ і 54,0% КГ; низький – у 4,1% ЕГ і 5,2% КГ.

У процесі якісної оцінки результатів дослідження було встановлено, що респонденти, зокрема В. Романова, О. Левицька, М. Амбразімова, С. Матвійко, Л. Олейник та ін., рівень важливості забезпечення полікультурної інтеграції в умовах сучасних змін та розвитку українського суспільства визначили відповідями 4-6 балів. Така сама тенденція спостерігалась і у відповідях на друге твердження щодо сприяння реалізації полікультурної освіти розвитку та зміцненню державності українського суспільства. Зазначимо, що 38% респондентів не бажали брати активну участь у процесі полікультурної інтеграції в галузі освіти. Наприклад, П. Привалова, І. Ващенко, О. Зеляско, І. Коновал, С. Жук та ін. вказали, що: ефективність полікультурної інтеграції в галузі освіти від них не залежить; не мають відповідної підготовки до цього процесу; реалізація полікультурної освіти викликає труднощі, пов'язані насамперед з нерозумінням сутності даної проблеми, відсутністю досвіду роботи тощо.

Високий рівень усвідомлення необхідності запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі було виявлено в 11,3% менеджерів освіти ЕГ і 12,0% – КГ; достатній – у 42,3% ЕГ і 42,4% КГ; базовий – у 41,2% ЕГ і 40,9% КГ; низький – у 5,2% ЕГ і 4,7% КГ.

Так, важливість тверджень про консолідацію управлінських зусиль, що є передумовою запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі та про полікультурне навчальне середовище, яке є підґрунтям різноманітних поглядів і переконань, що зазвичай призводить до конфлікту, визначили 32% (8-7 балів) і 29% (6-4 балів) менеджерів освіти. Респонденти (Л. Сєрікова, Н. Кравченко, В. Павук, А. Кучинська) визначали консолідацію управлінських зусиль не обов'язковою, неважливою умовою запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі. Рівень значущості твердження, що здатність прогнозувати та запобігати конфліктам у полікультурному навчальному середовищі є важливою складовою професійної діяльності менеджерів 78% респондентів оцінили 6-4 балами.

За результатами діагностики усталеності до конфліктів було встановлено середній рівень конфліктостійкості та рівень вираженої конфліктності (за тестом) менеджерів освіти, що відповідає базовому та достатньому рівням. Про це свідчить 2- і 3-бальна оцінка І. Луцик, О. Коваль, Н. Стрижак, О. Колесник та ін. респондентів вияву в себе деяких властивостей, зокрема: «не піддаюся провокації, не заводжусь», «ухиляюся від суперечки», «ставлюся до конкурента без упередження» та ін. Менеджери освіти (Т. Богданова, Т. Клименко, О. Черниш, О. Козир та ін.) вважають, що якщо їм доводиться під час конфлікту обурюватися, роздратовуватися, то почуття вини потім не виникає; навпаки, без цього неможливо. О. Макаренко, С. Руднєв, М. Ганич, Д. Шойко та ін. переконані, що суперечка є необхідною для розв'язання конфлікту і в суперечці потрібно виявляти сильний характер, а не приховувати свої емоції тощо.

Результати оцінювання рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за психологічним компонентом подано на рис. 2.1.

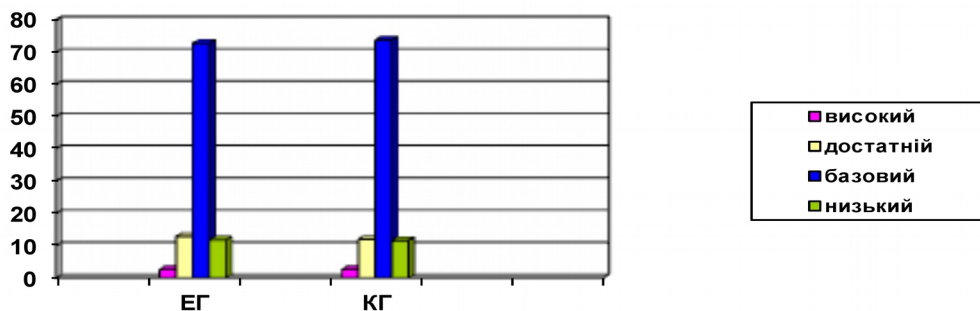


Рис. 2.1. Рівні готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за психологічними компонентами

За даними рис. 2.1 50% менеджерів освіти ЕГ і 48,7% – КГ мали базовий рівень готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за психологічним компонентом. Високий рівень готовності виявлено лише в 9,8% менеджерів освіти ЕГ і 11,0% – КГ, достатній – у 35,6% менеджерів освіти ЕГ і 36,1% – КГ, низький – у 4,6% менеджерів освіти ЕГ і 4,2% – КГ.

Опишемо зміст методик які були використані за когнітивним компонентом готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

Критерій: знаннєво-змістовий.

Показники: обізнаність зі структурними елементами полікультурного навчального середовища; з основними механізмами реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі; із базовими положеннями крос-культурного менеджменту та їх імплементації в систему управління сучасними закладами освіти; із сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання і виховання в полікультурному навчальному середовищі.

Оцінка готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі у межах знаннєво-змістового критерію за когнітивним компонентом відбувалася за допомогою тестових завдань.



Для вимірювання показників за знаннєво-змістовим критерієм було розроблено дві серії тестових завдань. Результати тестування оцінювалися за бальною шкалою. Відповіді першої серії завдань обчислювалися таким чином: за правильно виконане завдання кожний респондент отримував 1 бал, максимум за виконання першої серії завдань – 15 балів. Відповіді другої серії завдань обчислювалися так: правильна відповідь – 1 бал, неправильна – 0 балів, правильна, але має деякі неточності – 0,5 балів. Максимум за виконання всіх завдань другої серії – 15 балів. Загальна максимальна кількість балів за тест – 30 балів.

Встановивши суму балів, набрану респондентом, відповідно до методу адитивної оптимізації, нами було проведено обчислення за такими формулами:

$$KP_2 = \frac{1}{4} (P_{21} + P_{22} + P_{23} + P_{24}); P_{2i} = \frac{M_i}{30}; i = \overline{1,4}$$

де  $KP_2$  – оцінка за знаннєво-змістовим критерієм;

$P_{21}, P_{22}, P_{23}, P_{24}$  – оцінки за першим, другим, третім і четвертим показниками.

У результаті обчислень було отримано рівні обізнаності менеджерів освіти зі структурними елементами полікультурного навчального середовища; основними механізмами реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі; базовими положеннями крос-культурного менеджменту та їх імплементації в систему управління сучасними закладами освіти; сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання і виховання в полікультурному навчальному середовищі та оцінку готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за знаннєво-змістовим критерієм.

Кількісні дані щодо сформованості когнітивного компонента готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за знаннєво-змістовим критерієм подано в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

**Кількісні дані щодо сформованості когнітивного компонента готовності  
менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному  
навчальному середовищі за знаннєво-змістовим критерієм (у %)**

<b>Когнітивний компонент</b>								
<i><b>Критерій:</b></i> знаннєво-змістовий	<i><b>Рівні</b></i>							
	Високий		Достатній		Базовий		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<i><b>Показники:</b></i>								
обізнаність зі структурними елементами полікультурного навчального середовища	3,1	2,1	9,8	11,5	69,6	68,1	17,5	18,3
обізнаність з основними механізмами реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі	1,5	2,1	11,9	11,5	66,5	65,5	20,1	20,9
обізнаність із базовими положеннями крос-культурного менеджменту та їх імплементації в систему управління сучасними закладами освіти	0	0	9,3	7,9	71,1	71,7	19,6	20,4
обізнаність із сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання і виховання в полікультурному навчальному середовищі	0	0	8,2	6,8	70,1	71,7	21,7	21,5

Як свідчать дані табл. 2.2, високий рівень було виявлено лише за першим і другим показниками знаннєво-змістового критерію, зокрема у 3,1% респондентів ЕГ і 2,1% – КГ за показником «обізнаність зі структурними елементами полікультурного навчального середовища» та в 1,5% респондентів ЕГ і 2,1% – КГ за показником «обізнаність з основними механізмами реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі». Достатній рівень встановлено в 9,8% респондентів ЕГ і 11,5% – КГ за показником «обізнаність зі структурними елементами полікультурного навчального середовища»; в 11,9% респондентів ЕГ і 11,5% – КГ за показником «обізнаність з основними механізмами реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі»; 9,3% респондентів ЕГ і 7,9% – КГ за показником «обізнаність із базовими положеннями крос-культурного менеджменту та їх імплементації в систему управління сучасними закладами

освіти» й у 8,2% респондентів експериментальної та 6,8% – контрольної груп за показником «обізнаність із сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання і виховання в полікультурному навчальному середовищі».

Базовий рівень за першим показником знаннево-змістового критерію констатовано у 69,6% менеджерів освіти ЕГ і 68,1% – КГ, за другим – у 66,5% менеджерів освіти ЕГ і 65,5% – КГ, за третім – у 71,1% менеджерів освіти ЕГ і 71,7% – КГ, за четвертим – у 70,1% менеджерів освіти ЕГ і 71,7% – КГ. Низький рівень за першим показником виявлено у 17,5% респондентів ЕГ і 18,3% – КГ, за другим – у 20,1% респондентів ЕГ і 20,9% – КГ, за третім – у 19,6% респондентів ЕГ і 20,4% – КГ, за четвертим – у 1,7% респондентів ЕГ і 21,5% – КГ.

Щодо обізнаності менеджерів освіти зі структурними елементами полікультурного навчального середовища, можна зазначити її епізодичність та фрагментарність. Менеджери освіти (В. Марденів, О. Козаков, В. Димитричак та ін.) виявили неправильне чи неточне розуміння сутності поняття «полікультурне навчальне середовище». Неточними, неоднозначними, загальними відповідями пояснювалися поняття «полікультурне середовище», «полікультурне навчальне середовище», «полікультурність», «полікультурна освіта», «полікультурне виховання» (В. Понятовська, В. Кучеренко, І. Котляревська та ін.) тощо.

Показник «обізнаність з основними механізмами реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі» дав змогу виявити неспроможність менеджерів освіти визначити та пояснити основні (правові, економічні, політичні, інформаційні, морально-етичні та ін.) механізми (О. Коваль, Т. Калінова, Н. Ягнич, Т. Білоус та ін.) – 54% респондентів давали неправильні чи неповні відповіді. Так, наприклад, менеджери освіти плутали, не розрізняли поняття «мовна політика», «мовна ситуація» (Л. Білоус, М. Щербаченко, Л. Ковтуненко, Г. Щупак та ін.) тощо. Спостерігалася невідповідність та взаємозамінність у визначенні основних

понять: «мовна політика», «мовна ситуація», «мовна особистість» (С. Васильківа, Н. Юрченко, М. Селіванова, С. Авдеєнко та ін.) та ін.

Відсутність достатньої обізнаності з базовими положеннями крос-культурного менеджменту та їх імплементації в систему управління сучасними закладами освіти у менеджерів освіти підтвердилася чи то повною відсутністю відповідей (І. Іванова, В. Марденова, О. Димитричак, Н. Зінченко та ін.), чи то їх фрагментальністю (Л. Нижник, О. Сесь, М. Москалу та ін.). Зокрема, респонденти зовсім не орієнтувались у відмінностях у ділових культурах та в системах їх цінностей; не володіли особливостями бізнес-культур при міжнародних контактах (перемови, зовнішня діяльність організації); не простежували крос-культурних відмінностей в області невербальної комунікації та стилів невербальної поведінки. Обізнаність із культурними відмінностями як на міжнародному, так і на національному рівнях; обізнаність із системою універсальних і національних культурних цінностей, фонових реалій, ціннісних настанов, психологічної і соціальної ідентичності, характерних для середовища спілкування; обізнаність про міжкультурну взаємодію, про способи подолання бар'єрів спілкування; обізнаність із особливостями, характерних ціннісних тенденцій у різних культурах були розмиті, неточні або взагалі відсутні.

Недостатня обізнаність менеджерів освіти із сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання і виховання в полікультурному навчальному середовищі виявилась у неспроможності навести приклади та розкрити їх сутність (В. Мороз, С. Матієнко, О. Сесь та ін.).

Результати оцінювання рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за когнітивним компонентом подано на рис. 2.2.

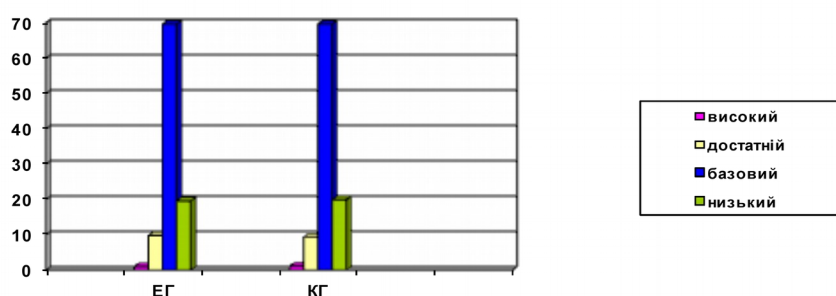


Рис. 2.2. Рівні готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за когнітивним компонентом

За результатами вимірювань можна констатувати, що більшість менеджерів освіти мали базовий рівень готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за когнітивним компонентом – 69,6% респондентів як експериментальної так і контрольної груп, тоді як високий рівень готовності виявлено лише в 1% менеджерів освіти експериментальної і 1,1% – контрольної груп; достатній – у 9,8% менеджерів освіти ЕГ і 9,4% – КГ, низький – у 19,6% менеджерів освіти ЕГ і 19,9% – КГ.

Представимо також зміст методик, які були використані за функціональним компонентом готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

Критерій: процесуально-технологічний.

Показники: вміння враховувати етносоціокультурні традиції регіону в процесі планування навчально-виховних заходів; долати культурні та комунікативні бар'єри в полікультурному навчальному середовищі засобами діалогу; застосовувати метод проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем.

Оцінка готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі у межах процесуально-технологічного критерію за функціональним компонентом здійснювалася за допомогою аналізу планів роботи навчального закладу, ділової гри «Круглий стіл менеджерів освіти у начальника управління освіти» на тему «Я перевагу віддаю діалоговій комунікації» та портфоліо.

Оцінювання результатів аналізу складених менеджерами освіти планів роботи навчального закладу дозволило визначити рівні вміння менеджерів освіти враховувати етносоціокультурні традиції регіону в процесі планування навчально-виховних заходів. Оцінювання результатів роботи респондентів

проводилося за бланком оцінювання (додаток Ж). Максимальна кількість балів, яку могли набрати менеджери освіти за перший показник процесуально-технологічного критерію, складала 100 балів, зокрема, високий рівень – від 100 до 90 балів; достатній – від 89 до 75 балів; базовий – від 74 до 60 балів; низький – від 59 і менше.

За допомогою аналізу та оцінювання роботи менеджерів освіти під час ділової гри «У начальника управління освіти», в рамках якої відбувалася дискусія на тему «Я перевагу віддаю діалоговій комунікації», було визначено ступінь сформованості вміння долати культурні та комунікативні бар'єри в полікультурному навчальному середовищі засобами діалогу. Під час гри моделювалися дві проблемні ситуації в полікультурному навчальному середовищі.

У межах означеного показника з'ясовувалося насамперед уміння менеджерів освіти долати культурні та комунікативні бар'єри, які виникали внаслідок проблемних ситуацій у полікультурному навчальному середовищі, орієнтуючись на засоби діалогу. Результати виконання респондентом кожного завдання оцінювалося за трибальною шкалою: 3 – респондент готовий до діалогу, свідомо долає бар'єри, використовуючи засоби діалогу, техніки діалогової комунікації; 2 – респондент робить спроби до діалогової комунікації; 1 – респондент не в змозі вирішувати проблемні ситуації за допомогою діалогу. Так як під час ділової гри моделювалося дві проблемні ситуації, то максимальна кількість балів, яку міг набрати респондент, складала 8 балів, мінімальна – 2.

Уміння застосовувати метод проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем вимірювалися за допомогою портфоліо. Респондентам пропонувалось розробити невеликий за масштабом соціально-педагогічний проект (визначена тематика проектів пропонувалася на вибір). Результативність роботи менеджерів освіти оцінювалася за системою накопичення балів: максимальна кількість – 100 балів (проект розроблено відповідно до вимог, містить повний і детальний опис усіх структурних складових тощо), зокрема, високий рівень – від 100 до 90 балів;

достатній – від 89 до 75 балів; базовий – від 60 до 74 балів; низький – від 59 і менше. Зразок бланку оцінювання подано у додатку 3.

Обчислення проводилися за такими формулами:

$$KP_3 = \frac{1}{3}(P_{31} + P_{32} + P_{33}); P_{31} = \frac{M_1}{100}; P_{32} = \frac{M_2}{8}; P_{33} = \frac{M_3}{100},$$

де  $KP_3$  – оцінка за процесуально-технологічним критерієм;

$P_{31}, P_{32}, P_{33}$  – оцінки за першим, другим та третім показниками;

$M_1, M_2, M_3$  – бали, отримані менеджерами освіти за описаними вище методиками.

Таблиця 2.3

**Кількісні дані щодо сформованості функціонального компонента  
готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному  
навчальному середовищі за процесуально-технологічним критерієм (у %)**

Функціональний компонент								
Критерій: процесуально-технологічний	Рівні							
	Високий		Достатній		Базовий		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Показники: уміння враховувати етносоціокультурні традиції регіону в процесі планування навчально-виховних заходів	3,1	4,2	13,4	11,5	67,5	67	16,0	17,3

продовження табл. 2.3

уміння долати культурні та комунікативні бар'єри в полікультурному навчальному середовищі засобами діалогу	2,1	3,7	24,7	26,2	62,9	60,2	10,3	9,9
уміння застосовувати метод проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем	1	1,5	11,9	10,5	75,8	79,6	11,3	8,4

Кількісні дані щодо сформованості функціонального компонента готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за процесуально-технологічним критерієм подано в табл. 2.3.

Як свідчать дані табл. 2.3, високий рівень уміння враховувати етносоціокультурні традиції регіону в процесі планування навчально-виховних заходів було виявлено в 3,1% менеджерів освіти ЕГ і 4,2% – КГ; достатній – у 13,4% менеджерів освіти ЕГ і 11,5% – КГ; базовий – у 67,5% менеджерів освіти ЕГ і 67% – КГ; низький – у 16% менеджерів освіти ЕГ і 17,3% – КГ. Якісний аналіз показав, що респонденти не орієнтуються в етносоціокультурних особливостях розвитку регіону. У менеджерів освіти були відсутні вміння планувати діяльність навчального закладу з урахуванням етносоціокультурних традицій регіону: однобічне відображення заходів у плані (С. Марковська, О. Шемянська, О. Козаков – Шевченківські дні, конкурс української мови ім. П. Яцика), одноманітність форм запропонованих заходів (здебільшого пропонувалися конкурси, свята). Такі менеджери освіти, як: О. Приборщенко, Л. Гаркавенко, П. Обухова та ін. розділи плану «Робота з батьками», «Робота педагогічної ради», «Науково-методична робота» залишили поза увагою, зосередившись переважно на навчально-виховній роботі.

Високий рівень уміння долати культурні та комунікативні бар'єри в полікультурному навчальному середовищі засобами діалогу виявлено у 2,1% менеджерів освіти ЕГ і 3,7% – КГ; достатній – у 24,7% менеджерів освіти ЕГ і 26,2% – КГ; базовий – у 62,9% менеджерів освіти ЕГ і 60,2% – КГ; низький – у 10,3% менеджерів освіти ЕГ і 9,9% – КГ. Щодо другого показника варто зазначити, що, незважаючи на розуміння респондентами сутності поняття «діалог», «комунікація», менеджери освіти не змогли безпомилково побудувати моделі діалогової комунікації відповідно до запропонованої ситуації, зокрема через відсутність умінь використовувати адекватний вид діалогу, відповідні різновиди композицій діалогів, застосовувати техніки діалогової комунікації тощо (М. Амбразимова, Т. Шевченко, І. Мельник, О. Сіра, М. Батуріна та ін.).

Слід констатувати наявність сформованості у менеджерів освіти базового рівня щодо уміння застосовувати метод проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем – 75,8% ЕГ і 79,6% КГ. Достатній рівень виявлено в 11,9% респондентів ЕГ і 10,5% – КГ; низький –



у 11,3% респондентів ЕГ і 8,4% – КГ і високий рівень умінь лише в 1% респондентів ЕГ і 1,5% – КГ. Менеджерами освіти здебільшого був представлений короткий опис проекту, тоді як внутрішня організація проекту, календарні плани проекту та ін. представлені дуже поверхово, стисло (Л. Василевська, В. Наврачук, Г. Макеєва, Н. Гончаренко, О. Згордан, І. Ящук та ін.).

Результати оцінювання рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за функціональним компонентом подано на рис. 2.3.

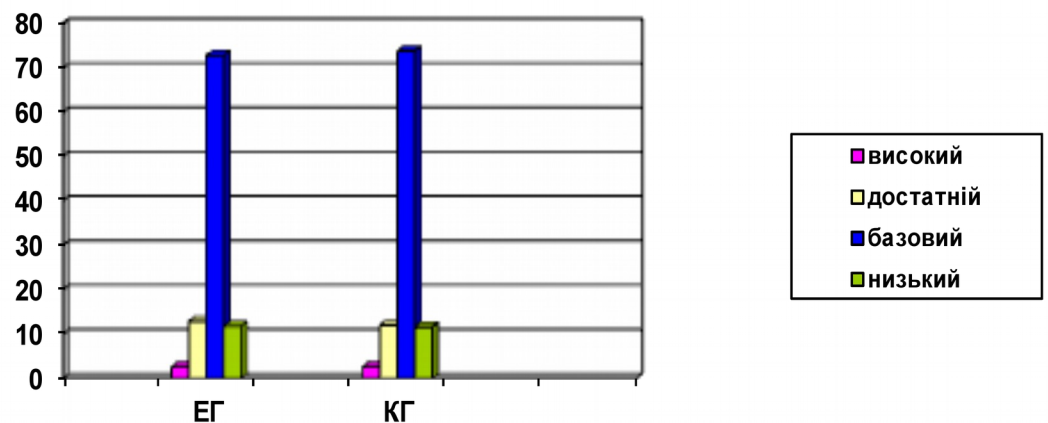


Рис. 2.3. Рівні готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за функціональним компонентом

Результати вимірювань дають змогу констатувати, що базовий рівень готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за функціональним компонентом виявлено в – 72,7% респондентів експериментальної та 73,8% – контрольної груп, тоді як високий рівень виявлено лише у 2,6% менеджерів освіти як експериментальної, так і контрольної груп; достатній – у 12,9% менеджерів освіти ЕГ і 12% – КГ, низький – у 11,8% менеджерів освіти ЕГ і 11,6% – КГ.

Враховуючи вищезазначене, нами було виявлено вихідні рівні (високий, достатній, базовий, низький) готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

Так, високий рівень об'єднує менеджерів освіти, які відрізняються

сформованою стійкою позитивною мотивацією до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі. Їм притаманне глибоке усвідомлення необхідності запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі та вмотивоване прагнення до полікультурної інтеграції в галузі освіти. Менеджери освіти з високим рівнем готовності здатні виявляти толерантність у професійному спілкуванні. Для них характерна глибока теоретична обізнаність із основними структурними елементами полікультурного навчального середовища; механізмами реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі; базовими положеннями крос-культурного менеджменту та їх імплементації в систему управління сучасними закладами освіти. Вони добре знають сучасні психолого-педагогічні технології навчання і виховання в полікультурному навчальному середовищі. Менеджери освіти означеного рівня готовності вирізняються сформованістю умінь урахувати етносоціокультурні традиції регіону в процесі планування навчально-виховних заходів; долати культурні та комунікативні бар'єри в полікультурному навчальному середовищі засобами діалогу, а також застосовувати метод проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем.

Достатній рівень готовності менеджерів освіти передбачає їхню позитивну мотивацію до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі. Усвідомлюючи необхідність запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі, менеджери освіти з достатнім рівнем готовності прагнуть до толерантних стосунків під час професійного спілкування, хоча подекуди не завжди це в них виходить. Менеджери освіти обізнані з основними структурними елементами полікультурного навчального середовища, механізмами реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі, базовими положеннями крос-культурного менеджменту та їх імплементації в систему управління сучасними закладами освіти, сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання і виховання в полікультурному навчальному середовищі, хоча подекуди й

припускають деякі неточності. Вони враховують етносоціокультурні традиції регіону в процесі планування навчально-виховних заходів, намагаються долати культурні та комунікативні бар'єри засобами діалогу, проте не завжди виявляють упевненість у вирішенні проблеми; застосовують метод проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем.

Базовий рівень готовності властивий менеджерам освіти, які недостатньо усвідомлюють значущість полікультурної інтеграції в галузі освіти, вони не беруть активну участь у цьому процесі, при цьому не завжди усвідомлюють необхідність запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі. Вони не бажають, а подекуди й не вміють виявляти толерантність у професійному спілкуванні. Менеджери освіти цього рівня недостатньо обізнані зі структурними елементами полікультурного навчального середовища. Знання механізмів реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі є поверховими, як і обізнаність із базовими положеннями крос-культурного менеджменту та їх імплементації в систему управління сучасними закладами освіти. Вони не знають сучасні психолого-педагогічні технології навчання і виховання в полікультурному навчальному середовищі. У діалоговій комунікації в полікультурному навчальному середовищі припускаються помилок: не вміють долати культурні та комунікативні бар'єри. Плануючи навчально-виховні заходи, не використовують етносоціокультурні традиції регіону, не застосовують метод проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем.

Низький рівень готовності менеджерів освіти характеризується домінуванням у них негативної мотивації до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі. Менеджери освіти цього рівня не усвідомлюють важливості полікультурної інтеграції в галузі освіти, не бажають брати активну участь у процесі її реалізації. Вони не вміють запобігати виникненню конфліктів у полікультурному навчальному середовищі, не

виявляють толерантність у професійному спілкуванні. Вони не знають структурні елементи полікультурного навчального середовища, механізми реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі; не знайомі з базовими положеннями крос-культурного менеджменту та їх імплементації в систему управління сучасними закладами освіти; не володіють сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання і виховання в полікультурному навчальному середовищі; не здатні долати культурні та комунікативні бар'єри в полікультурному навчальному середовищі, застосовуючи діалогову комунікацію; не враховують етносоціокультурні традиції регіону в процесі планування навчально-виховних заходів; не вміють проектувати управління закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем.

Загальна оцінка готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі отримувалася за формулою:

$$G = \frac{1}{3}(KP_1 + KP_2 + KP_3).$$

Результати рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі подано в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

**Рівні готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в  
полікультурному навчальному середовищі (%)**

<i>Групи</i>	<i>Високий</i>	<i>Достатній</i>	<i>Базовий</i>	<i>Низький</i>
ЕГ	4,1	18,6	64,9	12,4
КГ	4,7	17,3	66	12

За результатами вимірювань можна констатувати, що більшість (64,9% – ЕГ і 66% – КГ) менеджерів освіти виявили базовий рівень готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі, тоді як високий рівень готовності виявлено лише в 4,1% респондентів ЕГ і 4,7% – КГ;

достатній рівень був у 18,6% респондентів ЕГ і 17,3% – КГ; на низькому рівні перебувало 12,4% менеджерів освіти ЕГ і 12% – КГ.

З табл. 2.4 видно, що на констатувальному етапі експериментальної роботи експериментальні і контрольні групи засвідчили майже однакові результати. Це дало підставу для припущення, що вказані групи належать одній сукупності, тобто різниця у сформованості їхньої готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі не є статистично значимою.

Було сформульовано статистичну гіпотезу про належність медіан сукупностей результатів діагностування в групах до однієї генеральної сукупності, тобто:

$$H_0 : Md_1 = Md_2 .$$

Вибір гіпотези про рівність саме медіан сукупностей даних був зумовлений тим, що закон їх розподілу не є нормальним, і в цьому випадку медіана є найбільш усталеною і коректною оцінкою центральної тенденції. Перевірка гіпотези  $H_0$  здійснювалася за медіанним критерієм для двох вибірок різного розміру [135]. Розрахунки проводились із застосуванням програмного продукту Excel за допомогою практичного посібника [249]. Критичні значення статистичних критеріїв були знайдені за статистичними таблицями [249].

Для перевірки сформульованої статистичної гіпотези було обчислено медіану для об'єднаної вибірки за формулою:

$$Md = X_{Md} + \frac{h\left(\frac{n}{2} - m_x^{\max}\right)}{m_m} ,$$

де  $n = \sum_{i=1}^k n_i$  – загальна кількість слухачів, які брали участь в експерименті;

$n_i$  – кількість слухачів  $i$ -тої групи;

$k$  – кількість груп;

$X_{Md}$  – фактична нижня границя медіанного інтервалу;

$h$  – ширина медіанного інтервалу;

$m_x^{\max}$  – частота, що набула до початку медіанного інтервалу;

$m_m$  – частота в медіанному інтервалі [46].

Медіанний критерій був розрахований за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(L_i - K_i)^2}{K_i},$$

де  $L_i$  – кількість більших за медіану значень  $i$ -тої сукупності даних, що спостерігається;

$K_i$  – кількість більших за медіану значень  $i$ -тої сукупності даних, що

очікується,  $K_i = \frac{n_i \sum_{j=1}^k L_j}{n}$  [46].

Значення медіанного критерію розраховувалося окремо для кожного із критеріїв та для загальної оцінки. Розраховане значення медіанного критерію порівнювалося з критичним значенням розподілу  $\chi_{\text{табл}}^2$ , взятим з рівнем значимості 0,05 та ступенем свободи  $(k - 1)$  (додаток К).

Отже, за результатами констатувальних зрізів склад експериментальних і контрольних груп був однаковим. Підставою для цього були результати статистичної перевірки припущення, що вказані групи належать до однієї сукупності, тобто різниця у сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі не є статистично вагомою. Таким чином, на початку формувального етапу експерименту експериментальні і контрольні групи суттєво не відрізнялися за рівнем готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

Проведений нами комплекс діагностичних заходів виявив базовий рівень готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі. Тому, на нашу думку, сучасний процес підготовки

менеджерів освіти вимагає цілеспрямованої системи заходів щодо формування їхньої готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

## **2.2. Педагогічні умови формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі**

Умова як філософська категорія виражає відношення предмета до оточуючих явищ, без яких він не може існувати.

Зауважимо, що в словниках-довідниках умови трактуються як необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь [37; 176; 250 та ін.]. За підсумками В. Крижко – це зовнішня відносно предмета розмаїтість об'єктивного світу. Умови складають те середовище, в якому виникає, існує і розвивається те чи те явище, без якого вони не можуть існувати; те, від чого залежить інше [123]. Уточнимо, що під педагогічними умовами освітньої діяльності будемо розуміти сукупність взаємопов'язаних обставин, що необхідні для створення цілеспрямованого освітнього процесу багаторівневої професійної підготовки спеціалістів. Т. Сорочан, досліджуючи підготовку керівників шкіл до управлінської діяльності, визначає педагогічні умови як особливості підготовки керівників шкіл до управлінської діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти, які сприяють розвитку професіоналізму [243, с. 211]. Таким чином, педагогічні умови формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі можна розглядати як обставини успішного навчання менеджерів освіти, що впливають на їх рівень готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

Ураховуючи це, нами визначені три педагогічні умови формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі, а саме: забезпечення розвитку професійно важливих

якостей менеджерів освіти, спрямованих на ефективне здійснення ними професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі; орієнтація на випереджальне формування професійно-управлінських умінь і навичок на засадах крос-культурного менеджменту; використання інтерактивних методів навчання у процесі організації партнерської взаємодії учасників освітньої діяльності. Розкриємо їх сутність.

Що стосується першої педагогічної умови – забезпечення розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти, спрямованих на ефективне здійснення ними професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі, – на наш погляд, слід чітко розуміти про що саме йдеться, коли в науковому дискурсі з'являється термін «професійно важливі якості».

Більшістю науковцями (А. Деркач, Б. Душков, В. Бодров, Е. Зеєр, А. Карпов, В. Шадриков та ін.) акцент робиться на тому, що професійно важливі якості це: окремі динамічні властивості особистості, її психічні й психомоторні властивості (виражені рівнем розвитку відповідних процесів), а також фізичні якості, які відповідають вимогам певної професії й сприяють успішному оволодінню нею [203]; психологічні якості особистості визначають продуктивність (якість, результативність тощо) діяльності; вони багатофункціональні і разом з тим кожна професія має свій ансамбль цих якостей [83]; є передумовою професійної діяльності й одночасно виступають як її новоутворення [59]; уся сукупність психологічних якостей особистості, а також цілий ряд фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання і реальної діяльності; конкретний перелік цих якостей для кожної діяльності специфічний (за їх складом, за необхідним ступенем вираженості, за характером взаємозв'язку між ними) і визначається за результатами психологічного аналізу діяльності та складання її професіограми і психограми [200]; індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, які необхідні і достатні для реалізації діяльності на нормативно заданому рівні і які позитивно корелюють хоча б з одним (або декількома) її основними параметрами – якістю, продуктивністю, надійністю [202];



індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й на успішність освоєння цієї діяльності; система професійних якостей – це ті внутрішні умови, через які заломлюються зовнішні дії і вимоги до діяльності, тобто розвиток професійних якостей і їх систем виступає вузловим моментом психологічної системи діяльності [281] та ін.

Для нашого дослідження важливим було усвідомлення механізму розвитку та структури професійно важливих якостей. Так, учені (В. Бодров, В. Шадриков та ін.) пропонують механізм розвитку професійних якостей розглядати за таким алгоритмом: а) розпочинаючи освоєння професійної діяльності, суб'єкт володіє певними психічними властивостями (деякі з яких є професійно важливими), які характеризуються певним рівнем розвитку функціональних та операційних механізмів. Функціональні механізми у своєму дуже ранньому виникненні реалізують фізіологічну програму і складаються задовго до виникнення операційних механізмів, створюючи їх внутрішню основу, на якій у процесі навчання, виховання та накопичення досвіду поведінки базується система операційних механізмів. Але дані механізми не пристосовані до діяльності, причому перш за все це належить до операційних механізмів; б) у процесі освоєння професії і становлення психологічної системи професійної діяльності відбувається перебудова операційних механізмів психічних властивостей особистості відповідно до вимог діяльності; по суті це процес перебудови операційних механізмів в оперативні. За словами В. Шадрикова, це інтимний процес розвитку професійно важливих якостей [25; 281].

Щодо структури професійно важливих якостей, то на сьогоднішній день не існує єдиного підходу до її визначення. За Г. Костюком, різні якості особистості мають спільні ознаки своєї структури. У кожній із цих якостей він виділяв знання, мотиви і способи дій як структурні компоненти [116]; за О. Санніковою, І. Павловою – це особистісні, індивідуально-типові особливості спеціаліста [184]; за І. Бехом – це спрямованість особистості (мотиви вибору професії, ставлення педагога до професійної діяльності, педагогічні

настановлення, система цінностей), особливості самосвідомості (усвідомлення і самооцінювання професійних якостей, здатність до рефлексії, до аналізу професійної діяльності), особливості емоційної сфери (переживання задоволення від професійної діяльності) [18] та ін.

Отже, можна зробити висновок, що професійно важливі якості – це індивідуально-психологічні якості суб'єкта діяльності, які соціально зумовлені, формуються поступово, розвиваються на основі здібностей і забезпечують результативність та ефективність діяльності. Сформованість професійно важливих якостей дає змогу суб'єкту діяльності швидко та ефективно розгортати спосіб діяльності.

Оскільки культура розв'язання конфліктів підвищує інтелектуальну, емоційну та вольову активність сторін, які взаємодіють, піднімаючи міжособистісні відносини на вищий рівень, то актуальними для менеджерів освіти є особистісні якості, виділені О. Гукаленко, О. Подгорною, необхідних для управління міжетнічними конфліктами в полікультурному освітньому просторі: володіння толерантністю, комунікабельністю, уміння подолати негативні емоції, агресію, роздратованість; вирішення особистих та громадських суперечок посередництвом діалогу та через співробітництво (переконаність у тому, що дитина є вищою цінністю, вона є кращою за свої вчинки); демонстрування відчуття радості життя, почуття гумору, внутрішньої свободи, адже лише вільна особистість може виховувати вільну людину, а при розв'язанні конфліктних ситуацій керується у своїх вчинках моральною позицією [3, с. 234].

Важливою характеристикою особистості менеджера освіти, який опиняється в ситуації конфліктної взаємодії, є конфліктоусталеність, в основі якої лежать вольовий, пізнавальний, мотиваційний та психомоторний компоненти. Вольовий компонент усталеності до конфліктів розкривається через здатність людини до свідомого контролю та управління собою, своєю поведінкою та станом. Важлива навичка – регуляція свого емоційного збудження. Необхідні якості – толерантність, терпимість до чужого погляду,

незгоди з іншими, самоконтроль, самовладання. Способи – техніки саморегуляції. Пізнавальний компонент полягає у здатності до аналізу ситуації, несприйнятливості до провокаційних дій опонента. Важлива навичка – аналіз ситуації. Необхідними якостями виступають: уміння визначати початок передконфліктної ситуації, аналіз причин виникнення конфлікту, вміння зводити до мінімуму перекручення сприйняття конфліктної ситуації, особистості опонента та своєї поведінки, прийняття конструктивного рішення, здатність до аргументації та цивілізованої полеміки в умовах суперечки. Способами – асертивна поведінка, тобто поведінка, яка дозволяє неагресивно постояти за себе; упевнена позиція людини, готової конструктивно захищати свої інтереси. Мотиваційний компонент розкривається через спрямованість на спільний пошук шляхів розв'язання суперечностей. Важливими вміннями є орієнтація на співпрацю, а необхідними якостями – спрямованість на рішення проблеми, здатність переглядати відстоювані інтереси залежно від обставин, що змінюються. Психомоторний компонент – правильність, чіткість дій у конфліктній ситуації. Необхідними якостями, уміннями є володіння своїм тілом, управління жестикуляцією та мімікою, уміння контролювати позу, положення рук, ніг та ін., управління голосом [114].

Зрозуміло, що в розв'язанні конфліктів у колективі головна роль належить керівнику, незалежно від характеру конфлікту і ставлення до нього, є він учасником конфлікту чи посередником, необхідним є глибоке вивчення та аналіз психологічної ситуації в колективі, причин виникнення суперечностей. Розумним для менеджерів освіти є не повне уникнення конфліктів, а намагання правильно вирішувати конфліктні ситуації, за можливістю робити їх корисними. Для ефективного подолання конфліктної ситуації менеджерам освіти важливо обрати поведінку, враховуючи власний стиль, стиль інших, утягнутих до конфлікту людей. Психолого-педагогічна наука виокремлює п'ять стилів поведінки (конкуренція, або суперництво; уникнення (ухилення); пристосування (поступливість); співробітництво; компроміс), в основі яких – метод Томаса-Кілмена (метод розроблений Кеннетом У. Томасом та Ральфом Х. Кілменом у 1978 р.), що дозволяє створити для кожної

людини свій власний стиль вирішення конфлікту. Свідоме дотримання основних стилів поведінки (чи хоча б одного з них) надає змогу врегулювати чи хоча б послабити будь-який конфлікт [92; 201 та ін.]. Менеджерам освіти потрібно вміти використовувати кожен із стилів вирішення конфліктів, пам'ятаючи, що, як і будь-який інший аспект міжкультурної комунікації, стиль розв'язання конфліктів визначається особливостями культур учасників конфлікту (наприклад, значні культурні відмінності спостерігаються в методах розв'язання конфліктів британськими і китайськими менеджерами: китайці віддають перевагу більш пасивним стилям поведінки («компроміс»), а британцям більше властиві активні стилі («конкуренція», «співробітництво»). Важливо зрозуміти, що кожен із цих стилів ефективний тільки в певних умовах і ні один з них не може бути виділений як найкращий.

Для вирішення конфліктної ситуації менеджерам освіти необхідно спрямовувати активність на краще розуміння свого співрозмовника, регуляцію особистого психічного стану для припинення конфлікту. Відновлення взаєморозуміння є досить складною проблемою, вирішенню якої сприяє володіння й використання кількох методів, зокрема інтроспекції (полягає у здатності менеджера освіти поставити себе на місце іншого, уявити його думки, почуття, дійти висновків про мотиви та зовнішні подразники поведінки), емпатії (в його основі лежить проникнення у внутрішній світ і переживання іншої людини), логічного аналізу (орієнтований, як правило, на людей із раціональним мисленням; розумінню співрозмовника сприятиме відтворення системи інтелектуальних уявлень про нього, ситуації, в якій він перебуває) тощо.

Менеджери освіти здебільшого виступають посередниками у конфліктній ситуації (між учнями, батьками й учнем, педагогами та батьками, учнями та ін.), тому мусять сприяти знаходженню виходу за допомогою спеціальних дій посередника: розвивати та закріплювати конструктивні елементи спілкування та взаємодії, вирішувати конфлікт, намагаючись в інтересах обох сторін змінити орієнтацію «я виграв – ти програв» на настанову співпраці «я виграв – ти виграв». Посередник не може приймати позицію жодної з конфлікуючих сторін,

він має бути нейтральним щодо об'єкта конфлікту. Важливо зберегти спокійний, урівноважений настрій, не потрапити під вплив негативних емоцій учасників [3].

Важливим для менеджерів освіти є розуміння необхідності гармонізації міжетнічної атмосфери та створення необхідних крос-культурних відносин у навчальному закладі.

Зазначимо, що саме полікультурна освіта як чинник безконфліктної полікультурної взаємодії в сучасному освітньому просторі покликана сприяти вирішенню міжетнічних конфліктів, бо своєю суттю вона звернена до здорового глузду, до людської природи, до демократичних цінностей і пріоритетів правового, громадянського суспільства, підводить до діалогу ментальностей, культур на основі гармонії, інтеграції та людського єднання.

Щодо другої педагогічної умови – орієнтація на випереджальне формування професійно-управлінських умінь і навичок на засадах крос-культурного менеджменту – зазначимо, що поява крос-культурного менеджменту є відповіддю на ті глобальні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві і вимагають менеджменту, який спирається на знання культурних особливостей його учасників. Крос-культурний менеджмент – галузь управлінської науки, предметом якої є управління відносинами, що виникають на зламі національних культур, а також виявлення і використання в управлінні організацією поведінкових закономірностей, властивих національній діловій культурі. На погляд учених (О. Горчакова, Л. Римарева, В. Шапкіна та ін.), розуміння того, що всі народи різні, розуміння, прийняття та уміння управляти мультинаціональним колективом, ураховуючи ці відмінності, – найголовніше у крос-культурному менеджменті [53; 283 та ін.].

Варто погодитися з думкою вчених (В. Буніна та ін.), які доводять доцільність розрізнення понять «крос-культурний» та «міжкультурний». Поняття «міжкультурний» вживається відносно двох культур, подій, які відбуваються між двома акторами комунікації (навіть якщо учасників комунікації більше, окремі комунікативні акти обмежуються двома мовцями). Термін «крос-культурний» походить від англ. cross – «пересікати, переходити» і

відноситься насамперед до технологій, тактик та характеристик, які можуть бути використані до декількох культур одночасно [31]. Так, наприклад, взаємодія може бути міжкультурною – якщо в ній беруть участь дві культури – і може бути крос-культурною технологією, якщо таких культур декілька. Таким чином, крос-культурний менеджмент є розробкою технологій управління, який успішно діє в різних культурах з метою попередження міжкультурних конфліктів.

Досліджуючи відмінності міжнародного та крос-культурного менеджменту, вчені наголошують, що крос-культурний менеджмент вивчає поведінку людей, які представляють різні культури та працюють разом в одному організаційному середовищі. Крос-культурним менеджментом передбачається вивчення культурних відмінностей як на міжнародному, так і на національному рівнях, охоплюючи опис поведінки людей – представників різних культур, які працюють в одній організації, та порівняння поведінки людей в організаціях, які знаходяться у двох чи більше різних країнах. Тобто крос-культурний менеджмент розширює сферу організаційної поведінки за рахунок мультикультурного виміру [245].

Важливими для розуміння сутності крос-культурного менеджменту є такі етапи розвитку міжкультурних контактів в епоху глобалізації: 1. Етап накопичення матеріалу про особливості національної ментальності (історико-географічні, фольклорні, релігійні), який підтверджує висновок, що всі народи різні, кожен має свою систему цінностей, які вироблені багатьма поколіннями. 2. Етап розвитку теорій та типологій корпоративних культур, що надає змогу відзначити, що різні національні культури тяжіють до різних видів організації певного процесу, породжують різні види організаційної поведінки в різних формах діяльності. Цей етап характеризується дослідженням типів корпоративних культур, які ґрунтуються на приміненні національних ділових особливостей менталітету та конкретної діяльності. Досягненням крос-культурного менеджменту стало розуміння того, що корпоративна культура організації, по-перше, засновується на національному економічному

менталітеті, а по-друге, може бути змінена лише з урахуванням її внутрішньої парадигми розвитку. 3. Етап осмислення закономірностей взаємодії національних ділових моделей не лише у зовнішній діяльності, а й всередині країн, які стають все більше поліетнічними та полікультурними [31].

Отже, для нас важливим є саме випереджальне формування професійно-управлінських умінь і навичок менеджерів освіти на засадах крос-культурного менеджменту. Тому, впроваджуючи експериментальну модель формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі, нами було скоректовано зміст деяких дисциплін у рамках магістерської програми зі спеціальності «Управління навчальним закладом». Так, тематику модулів дисципліни «Менеджмент в галузі освіти» було поширено за рахунок змістового модуля «Основи крос-культурного менеджменту». У межах дисципліни «Техніка управлінської діяльності» на лекційних і практичних заняттях обговорювалося виконання менеджерами освіти професійно-управлінських функцій з урахуванням специфіки крос-культурного менеджменту; «Нормативно-правові аспекти управління освітніми закладами» – механізми та зміст нормативно-правового регулювання діяльності і відносин у полікультурному навчальному середовищі; «Методологія наукового пізнання в галузі освіти» – розширено перелік тем магістерських робіт за рахунок тематики з проблем крос-культурного менеджменту і т. ін.

Зауважимо, що основою крос-культурного менеджменту, за В. Буніною, є розробка рекомендацій для широкого кола керівників та менеджерів різного рівня з метою зниження ризиків та втрат, пов'язаних з міжкультурними конфліктами. Застосування закономірностей та технологій крос-культурного менеджменту необхідно в багатьох випадках, зокрема внутрішнім рівнем їх використання є: участь у міжнародному розподілі праці (регіональна, національна специфіка); взаємодія бізнес-культур при міжнародних контактах (перемови, зовнішньоекономічна діяльність організації); створення мережі філіалів та представництв в інокультурному середовищі тощо [31]. На внутрішньому рівні застосування закономірностей та механізмів крос-

культурного менеджменту необхідне при: впровадженні в організаціях нових технологій та систем господарювання; реформуванні та реструктуризації організацій; управлінні полікультурними та поліетнічними колективами; а також для підвищення міжкультурного потенціалу співпрацівників, яке в сучасних умовах є необхідним аспектом ефективного функціонування організації.

Також відзначимо, що сьогодні одним із пріоритетних напрямів освітньої політики України є діяльність, спрямована на формування національно-регіональних систем, які враховують етнорегіональні особливості культури, що зумовлено необхідністю відродження культурного потенціалу кожного народу і його розкриття за допомогою системи освіти. На думку вчених (Ю. Бромлей, Г. Волков, А. Панькін та ін.), «етнокультурна конотація» є соціальним феноменом, що підкреслює етнокультурну особливість освітньої системи. Вона не тільки вказує на етнічну культуру, а й несе позначення її відмінних етнокультурних властивостей, які включають до процесу навчання різні аспекти культури корінного населення [30; 40; 187 та ін.]. Система етнокультурної освіти, за слушним зауваженням А. Панькіна, сприяє становленню етнічної самосвідомості особистості; орієнтує на засвоєння національних цінностей поряд із загальнолюдськими, збагачує особистість і соціум, сприяє гармонізації суспільних відносин; забезпечує найважливіше для формування особистості дитини право навчання і виховання рідною мовою; сприяє розвитку особистісно орієнтованої освіти, що враховує етносоціокультурні традиції [187].

У зв'язку з цим важливим для сучасних менеджерів освіти є врахування особливості етокультурно конотованої освіти, яка полягає в тому, що вона є відкритою системою, активно використовує в навчально-виховному процесі рідну і державну мови як засіб навчання та розвитку, й етнокультурну традицію, органічно інтегровану у світову культуру через державні освітні стандарти. М. Сабольчі вважає, що ефективність використання рідної мови, етнічної культури в освіті полягає в їх емоційній насиченості: їхні конотації настільки потужні, що практично є самодостатніми [213, с. 10]. На думку вченого, це



забезпечує розвиток в особистості впевненості у своїх здібностях, відродження етнічної самосвідомості, відповідальної за збереження і розвиток рідної культурної традиції, що відновлюють на їх основі здоровий спосіб життя, відповідальне громадянське мислення [213].

Зазначимо, що освітня система при цьому конструюється як система із заданою формою і певним змістом освіти, що дозволяє вирішити завдання, актуальні практично для всіх регіонів. Важливо менеджерам освіти враховувати, що долучення до етнокультури починається з раннього дитячого віку. Формується інтерес і звичка до етнокультурних традицій через організацію свят, трудового та естетичного виховання на традиціях декоративно-прикладного мистецтва за допомогою «занурення» в мовленнєве середовище, культуру й етикет. Доцільним є вивчення рідної культури своєю мовою, ознайомлення з різними національними іграми, звичаями та іншими духовними цінностями. Доброзичлива емоційна атмосфера, що забезпечує психологічний і соціальний комфорт, толерантність, – найважливіша умова виховної роботи.

Перед системою освіти ставляться завдання відродження культурного потенціалу кожного народу і збереження його за допомогою системи освіти, орієнтація змісту освіти на збереження і розвиток етнічних традицій у процесі навчально-виховної діяльності закладів освіти. Необхідно визначити сутнісні характеристики та основні структурні компоненти етнокультурної системи освіти, розкрити мало вивчені аспекти систем освіти, що відроджуються, зокрема особистісний, етнопедагогічний, мовний, білінгвістичний, обґрунтувати концепцію розвивальної етнокультурної системи освіти та розробити науково-педагогічні основи проектування і формування двомовної етнокультурної школи, що працює в контексті особистісно зорієнтованої освітньої парадигми й орієнтує особистість на загальнолюдські цінності через етнічну культуру [187].

Украй важливим є й інше: засвоєння рідної мови, що є не тільки засобом спілкування, а й засобом «розпредмечування» культури та менталітету свого народу. Це не можна розуміти спрощено, як лише викладання рідної мови або

використання національних звичаїв у закладах освіти, не можна обмежуватися лише вивченням рідної мови або викладанням кількох етнічно орієнтованих предметів. Акцентується на необхідності розвивати фахівця як особистість, висхідну рідної культури до світової через загальноукраїнську. У цьому контексті менеджерам освіти важливо розуміти відношення між мовою і народом, соціальними групами, взаємодію соціолінгвістичних та етнічних чинників у розвитку мови.

За висновками науковців (А. Баронін, А. Львовичкіна та ін.), етнос (етнічна спільність, етнічна система, етнічні утворення) – це історично сформована стійка сукупність людей, що володіють: 1) специфічними особливостями культури; 2) спільною мовою, яка є однією з найголовніших етносоціальних ознак; 3) характерними рисами психіки; 4) самосвідомістю; 5) самоназвою (автоетнонімом). Етноси на різних стадіях свого розвитку можуть бути представлені родами, племенами, народностями, націями [11; 144 та ін.]. Мовна спільнота – це сукупність людей, об'єднаних певними соціальними, економічними, політичними та культурними зв'язками, які здійснюють у повсякденному житті безпосередні та опосередковані контакти один з одним та з різними соціальними інститутами за допомогою однієї чи різних мов, поширених у цій спільності [14]. Як зауважують В. Беліков, Л. Крисін та ін. під мовними спільнотами можуть розглядатися сукупності людей, різні за чисельністю індивідів, які до них входять, – від цілої країни до так званих малих соціальних груп (наприклад, сім'ї): критерієм виділення в кожному випадку мають бути спільність соціального життя та наявність регулярних комунікативних контактів [14].

Етномовна група – це сукупність людей будь-якої національності, що проживають за межами своєї історичної батьківщини (метрополії), де у теперішній час розселена основна частина етносу, яка продовжує використовувати рідну мову як засіб спілкування всередині етномовної групи. Проблеми співвідношення мовного та етнічного розвитку є одними з найактуальнішими в українській науковій літературі. За висновками М. Пірен,

мова є однією з основних ознак етносу [194, с. 114], за І. Кресіною – це один із основних ідентитетів національної ідентичності, адже саме вона (мова) допомагає визначити характер спільноти людей, крім цього ще і психічний склад, особливості культури, побуту тощо [121, с. 92] і т. ін.

На наш погляд, для менеджерів освіти важливим є розуміння чинників, які діють всередині етномовної групи та впливають на витальність мови: численність етномовної групи, ступінь компактності проживання членів етномовної групи, рівень функціонального та внутріструктурного розвитку етнічної мови, кількість комунікативних сфер, у яких використовується ця мова, інтенсивність спілкування у цих сферах, відношення членів групи до мови своєї національності.

Існування в суспільстві етномовних груп значно впливає на поширення такого явища, як двомовність / білінгвізм, багатомовність. Більшістю науковцями (В. Аврорін, А. Богуш, У. Вайнрайх, Ю. Дешерієв, В. Жирмунський, Ю. Жлуктенко, Л. Масенко, В. Розенцвейг, С. Семчинський та ін.) двомовність розглядається як вільне володіння двома мовами, чи, як уточнює О. Швейцер, – це співіснування двох мов у рамках одного і того самого мовленнєвого колективу, що використовує ці мови у відповідних комунікативних сферах, залежно від соціальної ситуації та інших параметрів комунікативного акту [286, с. 115].

Класичне визначення двомовності або білінгвізму, слідом за американським лінгвістом У. Вайнрайхом, ученими трактується так: двомовність – це практика поперемінного використання двох мов одним і тим самим індивідом [32; 76; 155; 170; 232 та ін.]. Враховуючи полісемантичність і розмитість поняття «двомовність» серед сучасних українських дослідників, наведемо різні значення, узагальнені В. Лісовим та доповнені Л. Нагорною: «двомовність» може означати фактичне володіння двома мовами, фактичне володіння і застосування різними групами населення лише однієї з двох мов, використання в державних установах будь-якої з двох мов, обов'язкове володіння двома мовами для державних службовців, належність до двох

культурних традицій, формула для маскуванню неприйняття української мови і небажання її вивчати, загроза мовному суверенітетові тощо [170]. Оцінюючи результати і перспективи законодавчого врегулювання процесів двомовності у світовій практиці, І. Лопушинський вирізняє декілька її типів: 1) двомовність, що офіційно приписується і висувається в ранг державної політики; 2) офіційно допустима двомовність (без надання достатньої підтримки її запровадження і розвитку); 3) неофіційно допустима двомовність (яка розвивається на особистій основі; наприклад, у галузі міжособистісних стосунків); 4) заборонена, тобто відкинута законом як непотрібна в мовній зоні функціональної дії мови, вивершеної в статус державної [142].

Від двомовності відрізняють диглосію (термін запроваджений Ч. Фергюсоном) – практика наперемінного використання двох варіантів однієї мови або два чи більше різновиди однієї і тієї самої мови, що існують у певному колективі, кожен з яких відіграє певну роль [14; 232; 286 та ін.]. Досить чітко розуміння терміна «диглосія» подають приклади, наведені Ч. Фергюсоном, за якими диглосією називається та ситуація, коли, наприклад, носії італійської мови використовують місцевий діалект дома чи серед друзів і переходять на літературну мову, спілкуючись з носіями інших діалектів, чи в публічних виступах. Таким чином, на відміну від двомовності, зауважують В. Беліков, Л. Крисін та ін., диглосія означає таку форму володіння двома самостійними мовами чи підсистемами однієї мови, за якої ці мови і підсистеми функціонально розподілені: наприклад, в офіційних ситуаціях – законотворчості, діловодстві, листуванні між державними установами тощо – використовується офіційна (чи державна мова), якщо мова йде про багатомовне суспільство, чи літературна форма національної мови (в одномовних суспільствах), а в ситуаціях повсякденних, у сімейному спілкуванні – інші мови, які не мають статусу офіційних чи державних, інші мовні підсистеми – діалект, просторіччя, жаргон [14]. Важливою умовою при диглосії є та обставина, що мовці роблять свідомий вибір між різними комунікативними засобами та використовують той із них, який найкращим чином здатний

забезпечити успіх комунікації. Із цього стає зрозуміло, що двомовність не обов'язково супроводжується диглосією – хоча і рідко, але мови білінгва можуть ніяк не розподілятися відповідно до комунікативної ситуації.

Тотальна білінгвізація населення України, наявність великої кількості варіантів двомовності ускладнює процес цілеспрямованого впливу держави, навчальних закладів та інших суспільних інституцій щодо поліпшення ситуації. Менеджери освіти також повинні знати, що одним з найбільш розповсюджених в Україні видів білінгвізму є близькоспоріднений чи гомогенний (результат перманентного контактування двох близькоспоріднених мов: української і російської). Саме він, на погляд багатьох учених (В. Іванишин, І. Лопушинський, Л. Нагорна, А. Погрібний, Я. Радевич-Винницький та ін.) стає причиною неузгодженості мовних відносин між українською і російською мовами [142; 170; 196 та ін.]. Важливим будуть зауваження Л. Нагорної [170] про те, що двомовність в Україні є віддзеркаленням більш глибоких процесів бікультурності значної частини українського суспільного простору. Ідентичність сучасного українця як узагальненого типу не збігається з якоюсь однією мовно-культурною орієнтацією. А відтак позбавлені смислу і спроби поставити майбутнє України в залежність від наслідків, як зауважує Л. Масенко, протистояння двох активних угруповань – проукраїнського і проросійського.

Враховуючи, що мовну ситуацію, яка склалася в українському суспільстві, учені характеризують як багатокomпонентну, багатомовну, демографічно неврівноважену, комунікативно незбалансовану; з різним юридичним статусом мов, що утворюють ситуацію; таку, що поєднує споріднену і неспоріднену двомовність; диглосну та ін. [272], логічним буде розглядати її, за вченими (Н. Мечковська, Л. Нікольський, О. Швейцер та ін.), як модель соціально-функціонального розподілу та ієрархії соціально-комунікативних систем і підсистем, що існують і взаємодіють у межах певного політико-адміністративного об'єднання і культурного ареалу в той чи той період, а також соціальних настанов, яких дотримуються відносно цих систем і підсистем члени відповідних мовних та мовленнєвих колективів [159; 175;

286 та ін.]. Таким чином, мовна ситуація – це сукупність мовних утворень, тобто мов і варіантів мов (діалектів, жаргонів, функціональних стилів й інших форм існування мови), що обслуговують певний соціум (етнос чи поліетнічну спільноту) у межах держави. Мовна ситуація, як зауважує Г. Нешименко, є мовним забезпеченням комунікації в соціумі (соціум при цьому розумівся чи як окремо взята етнічна спільність, чи як сукупність різних етнічних спільнот, об'єднаних єдиною державністю) [174; с. 15].

Для розуміння менеджерами освіти ознак, за якими характеризують сучасну мовну ситуацію, необхідно звернутися до типологічних ознак мовної ситуації та її соціолінгвістичного змісту, які представлені в дослідженнях Н. Мечковської та ін.: кількість мовних утворень, що складають мовну ситуацію (однокомпонентна, багатоконпонентна), тобто ступінь її мовної розмаїтості; кількість етнічних мовних утворень, що складають мовну ситуацію (багатоконпонентна одномовна, багатоконпонентна дво- (трьох-, чотирьох-, п'яти-) мовна ситуація, тобто ступінь етномовної розмаїтості мовної ситуації; відсоток населення, що розмовляє кожною з мов (демографічно врівноважена мовна ситуація, демографічно неврівноважена), тобто відносна демографічна потужність мов, складають мовну ситуацію; ступінь генетичної близькості мов (близькоспоріднена двомовність, неблизькоспоріднена, неспоріднена), що складають мовну ситуацію; кількість комунікативних функцій, виконуваних кожним мовним утворенням відносно до загального числа таких функцій (збалансована (комунікативно урівноважена) мовна ситуація – незбалансована (комунікативно неурівноважена) мовна ситуація), тобто відносна комунікативна потужність мовних утворень, що складають мовну ситуацію; юридичний статус мов (тотожний юридичний статус, різний статус), тобто характер державної регламентації їхніх взаємин; етнічні корені мови, престижної в певній мовній ситуації (ендоекзогlossenі (змішані), ендогlossenі, екзогlossenі), чи є вона одним з автохтонних (місцевих) мов, тобто рідною для частини корінного населення, чи це «імпортована» мова; оцінки соціумом престижу співіснуючих мов характеризуються дигlossenістю (двомовність, однією з ознак якої є опозиція мов

за престижністю) і недиглосністю (двомовність, де зберігається відносно рівний престиж) та ін. [159].

Отже, обізнаність менеджерів освіти з етносоціокультурними тенденціями розвитку регіону, де знаходиться навчальний заклад, зокрема з проблемами функціонування на цій території етномовних груп, зі специфікою і типом білінгвізму, дасть можливість більш чітко вибудовувати політику закладу освіти щодо її ефективного функціонування в полікультурному навчальному середовищі.

Третьою педагогічною умовою формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі є використання інтерактивних методів навчання у процесі організації партнерської взаємодії учасників освітньої діяльності. За висновками вчених (Г. Сиротенко, С. Кашлев та ін.) досить ефективним є здійснення формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі при використанні інтерактивних технологій, що посилюють мотивацію, розвивають творче мислення, удосконалюють комунікативні навички (культуру спілкування) [97; 234 та ін.]. Оскільки ці технології ґрунтуються на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільного обміну думками, авансуванні успіху, то, застосовуючи такі методи, необхідно було враховувати, що робота з дорослими людьми, зокрема менеджерами освіти, відрізняється від навчання дітей. Цей факт є важливим, оскільки вони мають певний досвід педагогічної та управлінської діяльності, тому важливо проілюструвати, як набуті знання, вміння та навички можна використати в практичній роботі. Так, використання інтерактивних методів навчання у процесі організації партнерської взаємодії учасників освітньої діяльності значною мірою було зорієнтовано на вимоги дорослих людей до навчання, яке мало відповідати їхнім потребам на цей момент; бути придатним для практичного використання та безпосередньо стосуватися їхньої роботи; давати справжні можливості для професійного зростання; враховувати їхній попередній досвід;

приносити насолоду; давати змогу відчувати себе переможцем; орієнтувати на чітко визначені цілі [233].

Наголосимо, що важливим було згрупування інтерактивних методів навчання відповідно до головної функції того чи того методу в організації педагогічної взаємодії, запропоноване С. Кашлевим: методи створення сприятливої атмосфери, організації комунікації (у своїй процесуальній основі мають «комунікативну атаку», яку організовує педагог для оперативного включення до спільної діяльності, до взаємодії кожного учасника педагогічного процесу); методи обміну діяльностями (передбачають поєднання групової та індивідуальної роботи учасників педагогічної взаємодії, спільну активність учасників педагогічного процесу, тісну кореляцію діяльностей педагога та слухачів); методи мислєдїяльності (з одного боку, створюють сприятливу атмосферу, сприяють мобілізації творчого потенціалу слухачів, з іншого, стимулюють активну розумову діяльність, виконання різних розумових операцій, здійснення свідомого вибору); методи смислотворчості (головною функцією їх є створення слухачами свого індивідуального смислу про явища, проблеми, які вивчаються, обмін цими смислами, розробку учасниками педагогічної взаємодії нового змісту педагогічного процесу); методи рефлексивної діяльності (спрямовані на фіксацію учасниками педагогічного процесу стану, свого розвитку, причин такого стану, оцінку ефективності взаємодії, що відбулася); інтегративні методи (інтерактивні ігри) є інтегрованими методами, які об'єднують усі головні функції вищезазначених методів [97].

Зауважимо, що суб'єктом міжетнічного культурного спілкування є саме людина з притаманною їй культурою, а кожен учасник міжетнічної культурної комунікації має свою власну систему правил, але ці правила зумовлені його соціокультурною належністю, до якої потрібно віднести не тільки національну (етнічну) культуру, але й культуру всіх груп, у які включений той чи інший індивід, його освіту, виховання, професію, сімейний стан, самосвідомість, рівень суспільної свідомості тощо. У зв'язку з цим актуальними стали



принципи і методи психологічного вдосконалення спільної діяльності в умовах багатонаціонального колективу, на яких наголошують учені (Б. Берзин, В. Вольф, А. Гущина та ін.). Так, наприклад, принцип оперативного спільно-потребнісного контролю за поведінкою інших партнерів передбачає такі дії: вияв доброзичливості, погодженості спільних дій; вияв довіри до партнерів, упевненості в результаті майбутнього в спільній діяльності; підвищення зацікавленості та прихильності групової діяльності; здатність вибору такого рішення, яке знижує напруженість у стосунках, вияв позитивних емоцій. Принцип спільно-мотиваційного контролю за поведінковими відносинами в колективі передбачає прийняття активних зусиль, спрямованих на досягнення взаєморозуміння між людьми; заохочення форм групової активності, підвищення стійкості відносин; усвідомлення прав та обов'язків поведінкових відносин учасників спільної діяльності. Принцип стійкості міжособистісних відносин багатофункціонального колективу передбачає: вироблення стійкості відносин, що характеризують міжособистісну діяльність; прийняття до уваги поведінки кожного члена групи у складній ситуації, що вимагає швидкого рішення; підвищення стійкості й адекватності думок, суджень і оцінок. Принцип суб'єктивно переживаючих спільних дій, що виявляються в характері і способах взаємних впливів, які здійснюють люди один на одного, включає: необхідність правильно оцінювати можливості і знання кожного члена колективу; узгодження окремих компонентів системи групової активності [207, с. 57].

Наголосимо, що використання інтерактивних методів навчання у процесі організації партнерської взаємодії учасників освітньої діяльності як педагогічна умова зумовлена гуманізацією освіти, пошуками нових технологій навчання, які б забезпечували перенос акценту із набуття знань і дій за взірцем на формування професійно компетентної особистості, здатної до взаємодії у професійній діяльності. Як слушно зауважує Т. Сорочан, основна ідея інтерактивного навчання полягає в посиленні реальної взаємодії особистості з іншими учасниками навчання, спільної діяльності, що є передумовою

особистісного розвитку. Таке професійне спілкування, зазначається науковцем, дозволяє учаснику інтерактивної взаємодії порівнювати власну діяльність з еталонною або нормативною моделлю та визначати подальші напрямки саморозвитку [243].

При цьому зауважимо, що взаємодія розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою ознакою якої визнається здатність людини «приймати роль іншої», уявляти, як її сприймає партнер по спілкуванню чи група, і відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії. Якщо розуміти сутність інтерактивності, яка складається із дефініцій понять «інтер» (між) та «активність» (посилена діяльність), то термін «інтерактивну взаємодію» можна трактувати як посилену діяльність учасників по взаємодії між собою. Інтерактивні методи можна розглядати як способи посиленої ціленаправленої діяльності педагога і слухачів по організації взаємодії між собою і міжсуб'єктної взаємодії всіх учасників педагогічного процесу для створення оптимальних умов розвитку (С. Кашлев) [97], тобто це методи спілкування на основі діалогу (К. Крутій, Н. Романенко, С. Хаджирадева) [266].

Так як інтерактивне навчання передбачає партнерську взаємодію, діалог, взаємозбагачення, обмін думками, то серед головних ознак та інструментів інтерактивної взаємодії, які виявлені завдяки аналізу її практики, виділяють полілог, мислєдіяльність, смислотворчість, міжсуб'єктні відношення, свобода вибору, ситуація успіху, позитивність та оптимістичність оцінювання, рефлексія та ін. [97]. До чинників, які забезпечували інтерактивність підготовки керівників шкіл, належать такі: готовність до професійного діалогу, активність у взаємодії з іншими учасниками навчального процесу, прагнення до спільної навчальної діяльності.

Враховуючи, що міжкультурна комунікація, як зауважують дослідники (Р. Когделл, К. Сітарам, І. Шуляков та ін.), є діалогічною взаємодією культур, що існує в певному тимчасовому просторі, представники якого вступають у діалог з метою досягнення спільного, значимого для себе й для своїх культур,

адекватного взаєморозуміння [132, с. 24; 235, с. 286 та ін.], то принцип діалогу, який використовується в міжкультурній комунікації, означає повагу та визнання всіх національних культур у структурі сучасної світової культури. Учені (Т. Грушевицька, О. Садохін), розглядаючи діалог як основний освітній принцип досягнення цілей полікультурної освіти, наголошують на його можливості поєднання в мисленні і діяльності людей різних культур, форм діяльності, ціннісних орієнтацій і форм поведінки [214]. Таке значення діалогу, на думку вчених, зумовлене тим, що діалог розглядається як чинник, який визначає суть і зміст інформації, що передається, а не лише є евристичним прийомом засвоєння певних знань; діалог надає реального практичного смислу взаємодії культур, які спілкуються між собою; діалог стає постійно діючою основою в розвитку і взаємодії культур [214, с. 316].

У процесі спілкування на шляху взаємодії між партнерами подекуди виникають психологічні перешкоди (комунікативні бар'єри). Бар'єри між людьми можливо подолати лише за умови послідовних соціальних перетворень, основаних на гуманістичних ідеалах. Але подолання деяких бар'єрів залежить лише від підвищення індивідуальної культури спілкування та взаєморозуміння.

Зауважимо, що володіння техніками діалогової комунікації значно підвищувало ефективність професійної діяльності менеджерів освіти в полікультурному навчальному середовищі. Тому доцільність використання менеджерами освіти техніки формулювання запитань та відповідей на них, техніки слухання, техніки використання невербальної знакової системи, техніки ведення сперечання дозволило їм долати комунікативні та культурні бар'єри, займати активну, лідерську позицію у професійно-управлінській діяльності.

У науковій літературі зустрічаються різні визначення понять «комунікативний бар'єр», «бар'єр спілкування», але більшість визначень схожі за такими позиціями: комунікативні бар'єри створюють різні перешкоди в процесі здійснення комунікативної діяльності і є причиною конфліктів, вирішальними чинниками виникнення комунікативних бар'єрів є суб'єктивні характеристики комуніканта і реципієнта [41; 92; 291; 253 та ін.].

Учені по-різному класифікують комунікативні бар'єри: 1) естетичні, моральні, емоційні, інтелектуальні (Є. Головаха, Н. Паніна) [48]; 2) соціальні, фізичні, смислові, естетичні, емоційні, психологічні (Н. Волкова) [41]; 3) технічні (шуми, перешкоди, фільтри), соціально-культурні (соціальні, політичні, релігійні, професійні), психологічні (бар'єри техніки і навичок спілкування, бар'єри відносин) та бар'єри розуміння (фонетичні, семантичні, стилістичні, логічні, міжмовні) (В. Тищенко) [253]; 4) соціально-політичні, технічні, конструктивно-ситуативні, предметно-проблемні бар'єри – зумовлені об'єктивними (зовнішніми) чинниками та бар'єри, на яких впливають суб'єктивні (внутрішні) чинники, що зумовлені, як правило, національно-культурними, соціально-професійними, віковими, статевими, індивідуально-психологічними відмінностями учасників комунікацій, – мононаціональні, професійні, освітні, вікові, статеві, особистісні, власне комунікативні (вербальні чи невербальні) бар'єри (Л. Карамушка) [92].

Ф. Котлер поділяє комунікативні бар'єри на бар'єри розуміння чи смислові бар'єри (пов'язані з фонетичним, логічним нерозумінням), бар'єри соціально-культурних відмінностей (породжуються національними особливостями, відмінностями у віці, професійною спрямованістю) та бар'єри відносин (виникають при появі почуття неприязні, недовіри між партнерами) [117].

За слушним зауваженням учених (Є Головаха, Н. Паніна та ін.) щодо зростання останнім часом міжнародних і міжкультурних контактів та проблем взаєморозуміння представників різних культур, традицій та норм спілкування [48 та ін.], необхідно пам'ятати, що іноді найменша деталь культури спілкування може порушити весь механізм міжнаціонального діалогу. Адже особливості культур можуть визначати діаметрально протележні оцінки одних і тих же вчинків. Інші дослідники (А. Пуш, О. Сорокіна, В. Тупченко та ін.) зазначають, що подолання мовного бар'єра недостатньо для забезпечення ефективності спілкування між представниками різних культур. Для цього потрібно перебороти культурний бар'єр. Саме національно-специфічні

компоненти культур створюють проблеми міжкультурної комунікації: «У ситуації контакту представників різних культур (лінгвокультурних спільностей) мовний бар'єр – не єдина перешкода на шляху до взаєморозуміння. Національно-специфічні особливості найрізноманітніших компонентів культур-комунікантів (особливості, які роблять можливою реалізацію цими компонентами етнодиференціюючої функції) можуть утруднити процес міжкультурного спілкування» [257].

Необхідним та доречним було також використання методу проектів, як інтерактивного методу навчання в процесі організації партнерської взаємодії учасників освітньої діяльності, який дозволяє ефективно спланувати дослідження, конструкторську розробку, управління і т. ін. для того, щоб досягти результату оптимальним способом. Зазначимо, що при застосовуванні методу проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем, менеджери освіти виконують такі функції:

- лідерство – вміння зробити цілі та завдання зрозумілими для команди (врахування інтересів учасників проекту; визначення системи цінностей, якою треба користуватись у взаємовідносинах і т. ін.);

- планування – є два види планування: а) стратегічний план, який установлює взаємовідносини між ціллю та учасниками в наявному полікультурному навчальному середовищі з урахуванням чинників ризику та наявних альтернатив; б) план дій, який визначає масштаб проекту та рівень ефективності;

- керівництво та допомога в роботі включає: а) правильний розподіл праці, організацію підрозділів, розподіл матеріальних та фінансових ресурсів; б) компетентне виконання програм роботи, організацію та інтеграцію робочої сили, формування та мотивацію ефективних робочих підрозділів та спеціальних груп і т. ін.;

- координація – це: а) налагодження зовнішніх відносин та інформації: контакт, координація та вплив на суміжні управлінські підрозділи, зацікавлені

сторони та клієнтів; б) організація внутрішніх відносин з іншими організаційними підрозділами тощо;

– контроль виконання – це: а) встановлення норм, які визначають пріоритетність цілей та ступінь делегування; б) контроль за матеріальними, фінансовими, бухгалтерськими та соціальними факторами; в) періодична оцінка виконання та коригування планів тощо;

– орієнтація на результат означає: а) застосування системи мотивування у відповідності до правил організації тощо.

Отже, розвиток навичок менеджерів освіти відбувався в контексті трьох основних функцій менеджменту – планування, управління та контролю.

Погоджуючись з Л. Ващенко, що проектування є інноваційною формою організації освітнього середовища, комплексний характер управління якої започаткований на основі нормативного, науково-методологічного та технологічного забезпечення, що відбувається в умовах активної взаємодії з оточуючим середовищем, спрямований на реалізацію стратегічних цілей і завдань у контексті сучасних викликів [36], наголосимо на важливості використання методу проектів у процесі формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

Таким чином, застосування методу проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем, дозволило менеджерам освіти використовувати його в різних аспектах, зокрема при визначенні стратегії розвитку полікультурного навчального середовища, при роботі з персоналом, організації навчально-виховного процесу, плануванні роботи з батьками учнів, при взаємодії з громадськими організаціями тощо.

Отже, реалізація вищезазначених педагогічних умов дозволила цілеспрямовано впливати на процес формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі, що забезпечило якість та ефективність підготовки.

### **2.3. Змістові та процесуальні складові формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі**

Грунтуючись на теоретико-методологічних положеннях та результатах констатувального етапу експерименту, пропонуємо експериментальну модель формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі (див. рис. 2.4). Зазначена модель представлена як гіпотетична наукова побудова, що використовувалася для деталізації та унаочнення процесу формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі, у межах якої визначено і науково обґрунтовано мету, педагогічні умови, навчальні цілі, зміст, методи і форми організації навчання на кожному етапі. Загальна мета запровадження експериментальної моделі – це формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному

**Мета: формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі**

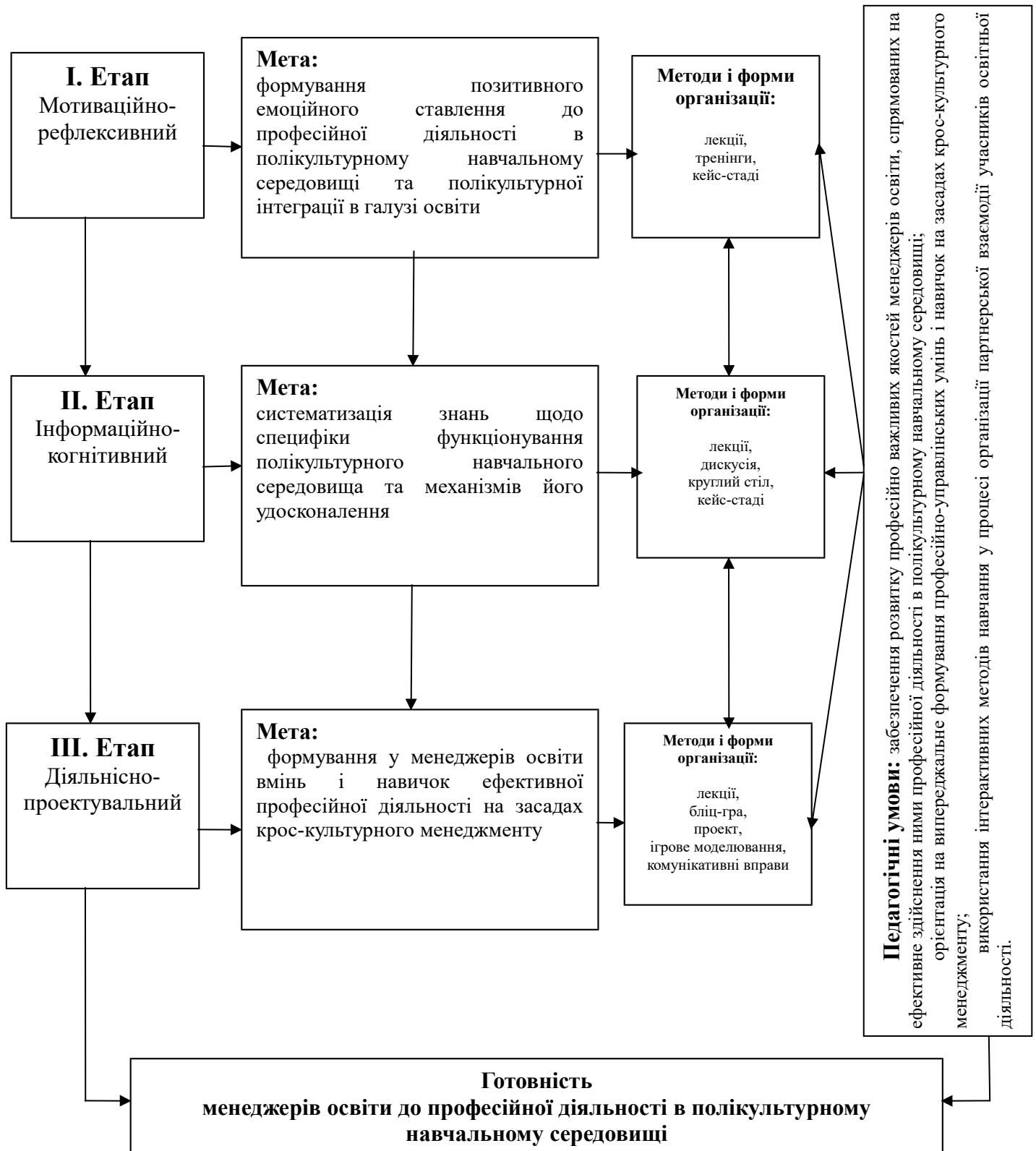


Рис. 2.4. Експериментальна модель формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі



середовищі. Зауважимо, що педагогічні умови детально описані в попередньому параграфі (§ 2.2).

Формувальним етапом експериментального дослідження було передбачено впровадження в навчальний процес, зокрема у магістерську програму зі спеціальності «Управління навчальними закладами», елективного курсу «Основи професійної діяльності менеджерів освіти в полікультурному навчальному середовищі», навчально-тематичний план якого подано у додатку Л. Загальна кількість годин за навчально-тематичним планом складає 72 год., з них: аудиторних занять 42 год. (лекцій – 10 год., практичних занять – 32 год.), самостійної роботи – 30 год.

Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі було передбачало реалізацію експериментальної моделі в три етапи, а саме: мотиваційно-рефлексивний, інформаційно-когнітивний, діяльнісно-проектувальний. Схарактеризуємо їх детальніше.

### **Перший етап – мотиваційно-рефлексивний.**

Метою першого етапу було формування позитивного емоційного ставлення до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі та полікультурної інтеграції в галузі освіти.

На цьому етапі було висвітлено такі теми елективного курсу «Основи професійної діяльності менеджерів освіти в полікультурному навчальному середовищі», як: «Конструктивна та деструктивна парадигми конфліктної взаємодії в полікультурному навчальному середовищі» і «Толерантність як соціально-психологічна якість особистості», проведено практичні заняття, тренінги («Ні – конфліктам!», «Толерантний простір особистості» й «Етнічна толерантність менеджерів освіти в полікультурному навчальному середовищі»), кейс-стаді («Менеджер освіти прийняв рішення...»).

Специфікою лекційного заняття «Конструктивна та деструктивна парадигми конфліктної взаємодії в полікультурному навчальному середовищі»

було насиченість його творчими завданнями та активною роботою менеджерів освіти. Проілюструємо прикладами:

Завдання 1. Мета: «вироблення» визначення поняття «конфлікт», «включення» креативних здібностей слухачів. Процедура виконання: група розподілялася на підгрупи по 4-5 осіб і, працюючи в режимі «мозкового штурму», протягом 5 хвилин «виробляла» свої визначення поняття «конфлікт» та по черзі презентувала їх. Ті визначення, в яких конфлікт розглядався як деструктивна дія, записувалися на одній частині дошки, визначення, що мали позитивний характер, – на іншій. Потім менеджери освіти аналізували всі визначення, виділяючи спільне, і виводили нове загальне визначення.

Після з'ясування поняття «конфлікт» та головних типів конфліктів (інтраперсональні, інтерперсональні, інтрагрупові, інтергрупові), увагу менеджерів освіти було зацентровано на проблемах класифікації конфліктів. Зокрема, слухачі докладно аналізували конфлікти за наслідками: функціональні (позитивні) – вироблення прийнятних рішень; схильність до співробітництва; поліпшення взаємин між працівниками, підлеглими та керівниками; поява нових ідей; виникнення додаткових альтернатив та дисфункціональні (негативні) – погіршення взаємин між працівниками; незадовільний моральний клімат, зниження продуктивності праці, плинність кадрів; ослаблене співробітництво; непродуктивна конкуренція з іншими групами чи працівниками; пошук ворогів; посилення напруги, ворожості між суб'єктами конфлікту; перебільшення значення «перемоги»; тривале святкування перемоги; безрезультатні – відсутні будь-які негативні чи позитивні результати (за Р. Тягур). У зв'язку з цим менеджери освіти виконували творче завдання. Опишемо його.

Завдання 2. Мета: сприяння розумінню того, що конфлікти можуть мати позитивні аспекти й нести в собі можливості для розвитку індивіда і суспільства. Процедура виконання: всім учасникам пропонувалося подумати, які емоції в них виникають при слові «конфлікт». Після роздумів кожен висловлювався з цього приводу. Потім менеджерів освіти було об'єднано в

групи по троє та запропоновано подумати, чи є в конфліктів розвивальні аспекти, чи можуть вони призвести до чогось хорошого? Групи записували на аркуші по п'ять позитивних моментів конфлікту (5-10 хвилин). Завершувалося виконання завдання відповідями кожної групи для всіх, у ході відповідей записувалися позитивні аспекти на великому аркуші. Таким чином, виконання завдання передбачало спочатку індивідуальну роботу, далі роботу в трійках та підведення результатів на загальному обговоренні (прикладом запитань для обговорення були такі: чи відчували Ви інколи, що конфлікти приносять дещо позитивне? Розкажіть про це. Чи вчилися Ви чомусь у конфлікті? Чи отримували Ви нові знання та досвід? тощо).

З метою розуміння менеджерами освіти того, що конфлікти мають розвиток та різні стадії, сприяння їхньому легшому усвідомленню, що можна втрутитися й узяти на себе відповідальність за розв'язання конфлікту, слухачі аналізували типову спіраль конфлікту, який підсилюється з кожним новим колом (незгода; однобока комунікація й поляризація; наростання сильних почуттів; додавання елементів, які не стосуються конфлікту; припинення діалогу; можлива фізична конфронтація) та розглядали різні етапи типового процесу вирішення конфлікту (стадії розв'язання конфлікту): визначити, що ви знаходитесь у конфлікті, визначити проблему, вступити в діалог і виявити повагу до ситуації іншої людини, знайти моменти щодо яких ви дійшли згоди, знайти рішення, що влаштовують інтереси обох сторін. Менеджерами освіти було встановлено, що хоча всі конфлікти різні, багато з них проходять через ці етапи, перш ніж буде знайдено рішення, і це стосується як міжнародних конфліктів, так і міжособистісних. На закріплення менеджером освіти пропонувалося наступне завдання.

Завдання 3. Мета: допомогти зрозуміти, які механізми беруть участь у розвитку конфлікту, формувати готовність до кращого вирішення конфліктів.

Процедура виконання: об'єднані в малі групи для роботи з різними типами конфліктів (конфлікти в родині, в школі, регіональні, національні та міжнародні), менеджери освіти розігрували сценку чи пропонували на великому

аркуші етапи та інші важливі моменти того типу конфлікту, з яким вони працювали. Потім групи по черзі презентували результати роботи на загальне обговорення. Прикладами запитань для обговорення були такі: чи думали Ви раніше про те, які сили діють у ході розвитку конфлікту? Чи відчували Ви дію цих сил у своєму житті? Як це було? Які найважливіші загальні риси різних спіралей конфліктів представлені? Що Вас найбільше здивувало? На якій стадії конфлікт вирішити найлегше? Чому? Як ми можемо найкраще за все вирішувати конфлікти?

Наступним етапом лекції було обговорення основних стилів поведінки при розв'язанні конфліктів, в основі яких лежить метод Томаса-Кілмена. Менеджери освіти спочатку знайомилися з графічною формою, що дозволило визначити місце та назву для кожного з п'яти основних стилів вирішення конфлікту, їхню специфіку: якщо реакція пасивна, то людина буде старатися вийти з конфлікту; якщо вона активна, то людина намагатиметься вирішити його. Якщо людина надає перевагу спільним діям, то вона буде намагатися вирішити конфлікт разом з іншою людиною чи групою людей, які в ньому задіяні; якщо ж надає перевагу індивідуальним діям, то вона буде шукати свій шлях вирішення проблеми чи шлях уникнення її вирішення. Завершувалося заняття обранням слухачами певного стилю, якому надавалася перевага на практиці, та обґрунтуванням свого вибору.

Усвідомленню менеджерами освіти необхідності запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі сприяли такі практичні заняття, як: тренінг «Ні – конфліктам!» та кейс-стаді «Менеджер освіти прийняв рішення...».

Зважаючи на те, що тренінг – це частина запланованої активності учасників, котра спрямована на збільшення як професійних знань, так і вмінь слухачів, тренінг «Ні – конфліктам!» надав можливості менеджерам освіти отримати не тільки необхідні знання, але й відпрацювати навички, налагодити дружнє неформальне спілкування між учасниками тренінгу, сформувати команду однодумців. Атмосфера поваги й підтримки, що створювалася під час

тренінгу, сама по собі допомагала учасникам розкритися й виявити себе щонайкраще, а виконання практичних вправ було націлене на об'єднання інтересів, оцінок, дій тощо. Наведемо приклади деяких тренінгових вправ та опишемо їх.

Вправа «Робота з асоціаціями до поняття «конфлікт». Мета: усвідомлення власного емоційного поля сприйняття конфлікту. Процедура виконання: учасники сідали по колу. Керівник проголошував настанову та пропонував кожному сказати, з чим асоціюється слово «конфлікт», який образ підказує уява кожного. Після першого ряду асоціацій вправа продовжувалася: якщо конфлікт – це меблі, то які? Якщо посуд, то який? Якщо одяг, то який?

Вправа «Конфлікти – частина нашої дійсності». Мета: формування розуміння конфлікту. Процедура виконання: учасникам пропонувалось обдумати, що таке конфлікт, та навести декілька прикладів конфлікту (1-3 хвилини). На заздалегідь підготовлених двох аркушах паперу (на одному з них був написаний заголовок «Що таке конфлікт?», на іншому – «Власні приклади») записувалися ключові слова всіх учасників по черзі. Після запропонованого керівником визначення «конфлікту», слухачі обдумували вибраний ними приклад й аналізували, наскільки він відповідає цьому визначенню (3 хвилини). Прикладами запитань для обговорення були такі: чи було важко знайти приклад конфлікту, учасником якого ви були? Чому? Чи підходить Ваш конфлікт під визначення конфлікту? Чому? Чи погоджуєтесь Ви з наведеним визначенням конфлікту? Чи є деякі конфлікти необхідними? Чому? Чи є деякі конфлікти зайвими? Чому? Чи можете Ви знайти приклади суперечок, що не є конфліктами? Чому такі суперечки не можна назвати конфліктом? Чи правильно те, що ми вирішуємо конфлікти щодня? Чому може бути важливим нагадувати нам про те, що ми можемо вирішувати конфлікти? тощо.

Вправа «Етапи вирішення конфлікту». Мета: сприяння розумінню сутності конструктивного вирішення конфліктів. Процедура виконання. Етап 1. Учасники об'єднувались у малі групи та одержували завдання: підготувати рольову гру-сценку за виданою кожній групі карткою з прикладом конфліктної

ситуації. Важливо, щоб конфлікт був показаний чітко, а його аспекти були чітко визначені. Необхідно було показати, як конфлікт розвивається в негативному напрямку, як відбувається його ескалація, він стає інтенсивнішим і заходить у глухий кут (5 хвилин). Після представлення сценок усіма групами керівником підводився підсумок про те, що сценки закінчувалися так, як конфлікти зазвичай закінчуються в реальності, якщо не діяти конструктивно. Завершувався перший етап вправи аналізом менеджерів освіти рекомендацій для вирішення конфліктів.

Етап 2. Учасники повертались у ті ж групи, в яких вони працювали на першому етапі, і продовжували роботу над рольовими іграми, але хід гри мінявся: необхідно було пройти через різні етапи процесу вирішення конфлікту й у результаті вирішити його (15 хвилин). Завершувалася вправа презентацією групами рольових ігор.

Наведемо приклади конфліктів, які використовувалися для роботи в групах: 1. Родина іммігрантів переїхала до українського села й відкрила невеликий магазинчик. Діти, хлопчики-близнюки 15 років, пішли до місцевої школи. Через три місяці батько приходить на роботу й бачить, що вікно розбите, а на стіні написано фарбою: «Іммігранти, їдьте додому!» Того ж дня близнюки в школі дізнаються, що це зробили два їхніх однокласники. Наступного дня відбувається те саме.

2. Вас запросили на день повноліття до двоюрідної сестри, яку ви дуже любите. Ваші тато й мама також хочуть піти на цю церемонію, але наполягають на тому, щоб ви гарно вдяглися, чого вам зовсім не хочеться. Крім того, вони кажуть, що вам потрібно дістати кільце з носа й пірсинг із язика, а якщо ви не зробите цього, то залишитесь вдома. Для вас дуже важливо потрапити на свято. Якщо ви не підете, двоюрідна сестра дуже засмутиться.

3. Дві прибиральниці великого престижного столичного коледжу – мусульманки й ходять на роботу в головному уборі. Одного дня директор коледжу сказав, що цю практику потрібно припинити, тому що головний убір не підходить до форми персоналу навчального закладу. Якщо вони не припинять

носити головні убори, то втратять роботу. Прибиральницям складно не носити головний убір, тому що він є важливою частиною їхньої етнічної й релігійної ідентичності та ін.

Вправа «Зіпсований телефон». Мета: відпрацювання навичок взаємодії в конфлікті. Процедура виконання: після проведеної інструкції для групи слухачів (7-9 чоловік), ведучим читався невеликий фрагмент тексту. Завданням учасника, який залишався (інші виходили з приміщення) було максимально близько до тексту переказати все, що вдалося запам'ятати, наступному члену групи, який повертався до приміщення. Ті члени групи, які залишалися в приміщенні, при повному мовчанні відмічали, як втрачалася та перекручувалась інформація при передачі її від однієї людини до іншої.

Під час обговорення відмічалось, як відбувалася втрата важливої інформації й обростання простого тексту новим змістом.

Практичне заняття «Менеджер освіти прийняв рішення...», проведене у формі кейс-стаді, мало на меті формувати практичні вміння вирішувати конфліктні ситуації у полікультурному навчальному середовищі, стимулювати менеджерів освіти до взаємодії між людьми, зокрема членами учнівського та педагогічного колективу, пошук індивідуальних психологічних засобів подолання особистісних негативних емоційних виявів, що можуть виникати в ході професійної діяльності.

Вибір форми роботи «кейс-стаді» був зумовлений тим, що під час розв'язання кейса слухач не тільки використовував отримані знання, але й виявляв свої особисті якості, зокрема уміння працювати в групі, а також демонстрував рівень бачення ситуації. До того ж саме кейс-стаді відводиться особлива роль для активізації процесу навчання дорослих, а також для формування вміння приймати рішення в найбільш важливих ситуаціях сфери професійної діяльності.

Для досягнення мети і навчальних цілей учасникам заняття необхідно було докладно ознайомитися з пакетом міні-кейсів «Полікультурні конфлікти», розглянути ситуації, проаналізувати погляди, перспективи головних персонажів

та перешкоди, які стоять на їхньому шляху, скласти список ключових фактів, визначити свою позицію щодо проблеми, яка подана в міні-кейсі.

До пакету міні-кейсів були включені приклади ситуацій, можливих у полікультурному навчальному середовищі, зокрема: ситуація 1. Необхідність комплектування штату педагогічного колективу на новий навчальний рік вимагає «закриття» всіх вакансій, у тому числі й вчителів музики та біології (їх не було майже весь попередній навчальний рік). Кандидатами на зазначені посади є лише випускниця музично-педагогічного факультету – китаянка, яка проходила практику у Вашому навчальному закладі (виникали конфліктні ситуації з боку старшокласників через насмішки) та студент біологічного факультету, який зазначив в анкеті, що він ВІЛ-інфікований (викликає обурення колег). Ви знаєте, що інших кандидатів не буде. Ваше рішення.

Ситуація 2. Деякі учні класу останнім часом почали активно демонструвати свою приналежність до певної молодіжної субкультури (одягом, поведінкою, мовою). Це викликало суперечку між ними та іншими учнями, неприйняття їх у колективі. Який можна запропонувати вихід із конфліктної ситуації?

Ситуація 3. Спілкування лише російською мовою та демонстрування небажання говорити і розуміти українську мову одним із учителів школи викликало постійне обурення деяких колег. Відсутність «спільної мови» під час участі в підготовці спільного проекту стало причиною конфлікту між колегами та поставило під загрозу зриву проведення запланованого заходу. Ваші дії...

Ситуація 4. Новий учень після деякого часу навчання відмовився від спільного навчання з учнями класу і взагалі виявив протест до навчання в школі. Причиною такої поведінки стали насмішки деяких учнів класу над його акцентом (новий учень – молдаванин за національністю). Виникла конфліктна ситуація. Ваша поведінка.

Ситуація 5. Причиною бійки в одному із класів стало те, що декілька учнів на перерві постійно спілкувалися між собою гагаузькою мовою, тоді як інші – російською. Ваші дії...



Ситуація 6. Одного дня на уроки не з'явився весь клас, окрім двох учнів. Причиною такого протесту стало небажання вчитися «разом із циганами». Запропонуйте свої варіанти вирішення конфлікту.

Ситуація 7. Молодий викладач відмовляється працювати з арабськими студентами, так як ті демонструють на заняттях свою зверхність та зневагу до викладача-жінки. Який можна запропонувати вихід із конфліктної ситуації?

Ситуація 8. Декілька учениць-арабок відмовляються відвідувати уроки фізкультури. Причинами такої поведінки виявилось небажання користуватися спільною для всіх дівчат кімнатою для переодягання та дещо інша форма одягу, яка не співпадає із завданнями вправ на уроці. Виникла конфліктна ситуація. Ваша поведінка.

Проблемні підсумкові запитання (наприклад: що повинен робити менеджер освіти, щоб у полікультурному колективі не виникали конфліктні ситуації? Якщо конфліктна ситуація вже виникла, як нею управляти? Якими мають бути дії менеджера у розв'язанні конфлікту? та ін.) дозволили наголосити на необхідності консолідації управлінських зусиль на запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі.

Констатуючи результативність та ефективність проведеного кейс-стаді, зазначимо, що цьому значно сприяла можливість роботи групи на одному проблемному полі, при цьому процес вивчення, по суті, імітував механізм ухвалення рішення в житті, він більш адекватний життєвій ситуації, ніж заучування термінів із подальшим їх переказом, оскільки вимагав не тільки знання й розуміння термінів, уміння оперувати ними, а й вибудовувати логічні схеми вирішення проблеми, аргументувати свою думку. До того ж переваги обраної форми роботи можна було спостерігати через зацікавлення процесом навчання; використання принципів проблемного навчання; одержання навичок роботи в команді; одержання навичок презентації; уміння формулювати запитання, аргументувати відповідь тощо.

Наступним кроком реалізації мети першого етапу формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі була серія тренінгових занять.

Під час тренінгу «Толерантний простір особистості» слухачі мали змогу ознайомитись з поняттям «толерантність», «інтолерантність», «толерантна особистість»; набути навичок розуміння і прийняття інших людей, їх внутрішнього світу; закріпити довірливий стиль спілкування в колективі, групі. Активна робота під час тренінгу сприяла розвитку навичок колективного прийняття рішень.

Основному змісту заняття передувала вступна частина (прийняття правил роботи в групі; міні-лекція про толерантність та інтолерантність, про їх вияви і про наслідки нетерпимості; ознайомлення із завданнями тренінгу), метою якої було введення в проблему, знайомство (вправи обиралися залежно від стану ознайомленості контингенту групи) та розминка (мета: створення невимушеної, доброзичливої атмосфери в групі, підвищення внутрігрупової довіри та згуртованості членів групи, взаєморозуміння, узгодженості між ними).

Прикладами вправ розминки були такі: «Чим ми схожі» (процедура виконання: учасники групи сідали по колу, ведучий запрошував у коло одного із учасників на основі якоїсь реальної чи вигаданої схожості з собою. Учасник ставав у коло і запрошував вийти когось із інших учасників так само. Гра продовжувалася доти, поки всі члени групи не опинялися в колі), «Компліменти» (процедура виконання: ведучий пропонував учасникам придумати компліменти один одному. Він кидав м'яч одному із учасників і говорив йому комплімент. Учасник, в якого опинявся м'яч, кидав його тому, кому хотів сказати свій комплімент і так далі. Важливо було прослідкувати, щоб комплімент був сказаний кожному учаснику) та інші.

Основний зміст заняття презентували такі тренінгові вправи: «Що таке толерантність», «Козуб», «Асоціативний ряд слів до слова «толерантність», «Діагностика рис толерантної особистості», «Ранжування цінностей» та інші. Опишемо їх детальніше.

Вправа «Що таке толерантність». Мета: надати можливість учасникам сформулювати «наукове поняття» толерантності, показати його багатоаспектність; стимулювати уяву в пошуках власного розуміння толерантності на основі вироблення «наукового визначення». Процедура виконання: учасники ділилися на групи. Кожна група «виробляла» в результаті «мозкового штурму» своє визначення толерантності. Після обговорення в групах представник від кожної групи знайомив із визначенням усіх учасників. По завершенні обговорення в групах, кожне визначення записувалося на дошці чи ватмані. Після того, як групи ознайомилися із усіма визначеннями, ведучий повертав заздалегідь приготовлені визначення «лицем» до аудиторії. Учасники мали змогу ознайомитися з існуючими визначеннями і висловити своє ставлення до них. Рефлексія вправи. Обговорення запитань: яке із визначень толерантності викликало у Вас найбільший відгук? Чи є тема толерантності актуальною, якщо так, то чому?

Вправи «Козуб» та «Асоціативний ряд слів до слова «толерантність»». Мета: організувати роботу з поняттям «толерантність» за допомогою асоціативного ряду, формування толерантного ставлення до партнерів. Процедура виконання: під час проведення вправи «Асоціативний ряд слів до слова «толерантність» на фліп-чарті по вертикалі записувалося слово «толерантність». Шляхом «мозкового штурму» учасники називали характеристики менеджера освіти, що асоціювалися з поняттям толерантність, починаються з букви вертикального ряду. Під час вправи «Козуб» учасники, не дивлячись, брали з козуба якийсь один предмет та намагалися знайти якийсь зв'язок між цим предметом і поняттям толерантності. Рефлексія вправ проходила навколо запитань: що нового Ви дізналися про поняття «толерантність» порівняно з попередньою вправою? Які аспекти толерантності найбільшою мірою характеризують це поняття?

Вправа «Діагностика рис толерантної особистості». Мета: ознайомити учасників із основними рисами толерантної особистості; надати змогу оцінити ступінь власної толерантності. Процедура виконання: під час підготовки на

дощі на великому аркуші прикріплювався бланк питальника «Риси толерантної особистості» з колонкою В (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

### Питальник «Риси толерантної особистості»

Характеристики толерантної особистості	А	В
Прихильність до інших		
Поблажливість		
Терпіння		
Почуття гумору		
Чуйність		
Довіра		
Альтруїзм		
Терпимість до відмінностей		
Уміння володіти собою		
Доброзичливість		
Уміння не засуджувати інших		
Гуманізм		
Уміння слухати		
Допитливість		
Здатність до співпереживання		

Учасники отримували бланки питальника. Далі проводилась інструкція: 15 характеристик, перерахованих у питальнику, властиві толерантній особистості. Учасникам необхідно було спочатку в колонці А позначити: «+» – напроти трьох рис, які, на думку кожного, у нього найбільше виражені; «0» – напроти тих трьох рис, які виражені найменше. Потім в колонці В необхідно було зазначити: «+» напроти тих трьох рис, які, на думку кожного, найбільш характерні для толерантної особистості. Цей бланк залишався в учасника, результати не оприлюднювалися, тому відповіді були досить відвертими. На заповнення питальника відводилося 3-5 хвилин.

Після індивідуальної роботи проводилося колективне заповнення бланку на дощі. Для цього пропонувалося підвести руки тим, хто відмітив у колонці В першу якість. Число відповідаючих підраховувалось і записувалося в колонку бланка. Таким же чином підраховувалося число відповідей по кожній якості. Ті

три якості, які набрали найбільшу кількість балів, і були основою толерантної особистості (на погляд даної групи).

Учасники мали можливість: порівняти уявлення про толерантну особистість кожного з членів групи із загальногруповим уявленням; порівняти уявлення про себе («+» в колонці А) з портретом толерантної особистості, який створила група. Підсумки підводилися шляхом обговорення питань про труднощі, які виникали при виконанні тесту; про якості, які характерні толерантній / інтолерантній особистості.

Вправа «Ранжування цінностей». Мета: усвідомлення власних цінностей толерантності. Процедура виконання: після вступного слова, яке було своєрідною настановою, учасники були поділені на групи. Кожна група отримувала по одному питальнику, в якому потрібно було розмістити вісімнадцять запропонованих цінностей у порядку зменшення їх значимості, але значимості не для окремої людини, а для всієї команди. Таким чином, учасники були змушені шукати компромісні рішення в кожному випадку. По завершенні роботи команди пропонували результати своєї роботи. На завершення вправи – обговорення за запитаннями: які цінності були особливо важливими і допускали єдине трактування? При обговоренні яких цінностей допускалися прийнятні для всіх відмінності? Наскільки успішним був процес прийняття єдиного рішення? Які цінності були визнані усіма членами команди? Які з них важливі для командної роботи?

Розвиток здатності до розуміння, співпереживання і співчуття – мета, що об'єднала вправи «Зрозумій мене», «Увійди в роль біженця».

Вправа «Зрозумій мене». Мета: зрозуміти думки і почуття співбесідника, прийнявши його точку зору. Процедура виконання: учасники сідали по колу та по черзі розповідали про ситуації, коли з ними вчинили несправедливо (інтолерантно). Сусід, який сидів праворуч, мав переказати цю історію якнайточніше, намагаючись зрозуміти почуття оповідача. Автор історії, у свою чергу, оцінював точність переказу.

Вправа «Увійди в роль біженця». Мета: розвиток здатності ставити себе на місце іншої людини, співчутливого ставлення до соціально вразливих груп суспільства. Процедура виконання: ведучий пропонував учасникам картки з описанням різних ситуацій, до яких потрапляють біженці. Учасники мали увійти в положення своїх героїв і розказати групі їхню історію від першої особи. З метою ефективнішого проведення вправи перед її початком важливим було вступне слово-настанова викладача про соціальне і правове становище вимушених мігрантів – переселенців і біженців, які дуже страждають від нетерпимості оточуючих і потребують особливої підтримки. Завершувалася вправа обговоренням (приклади запитань: наскільки важко було увійти в роль біженця? Якими були Ваші почуття, коли Ви опинилися в ролі біженця? Якими способами менеджери освіти можуть підтримати біженців?).

Рефлексія після вправ «Зрозумій мене», «Увійди в роль біженця»: чи важко стати на місце іншої людини і зрозуміти її переживання? Які групи людей особливо потребують співчуття, підтримки і розуміння?

Вправа «Декларація принципів толерантності», метою якої було усвідомлення власного сприйняття принципів толерантності, передбачала процедуру виконання у декілька етапів: 1) ознайомлення з Декларацією принципів толерантності; 2) аналіз кожною мікрогрупою одного фрагменту із Декларації, виявляючи згоду чи незгоду з прочитаним та пропонуючи власну версію; 3) обговорення результатів.

Під час виконання вправи «Кодекс толерантності» (мета: створення «Кодексу толерантності») слухачам (кожній мікрогрупі) пропонувалося розробити кодекс толерантності, керуючись запропонованою загальною структурою: преамбула, девіз кодексу, загальні принципи, правила та норми толерантної взаємодії, резюме. Після роботи в мікрогрупах (обговорення та розробки кодексів, їх оформлення) проводилася творча презентація та захист проектів.

Завершувалося практичне заняття спільним обговоренням результатів тренінгу, підведенням підсумків, що передбачало проведення вправ «Коло

«зворотного зв'язку» та «Поема про толерантність». Метою вправи «Коло «зворотного зв'язку» було одержання зворотного зв'язку від групи, обмін почуттями і враженнями, вправа «Поема про толерантність» мала на меті узагальнення отриманого досвіду, зворотній зв'язок про тренінг.

Тренінг «Етнічна толерантність менеджерів освіти в полікультурному навчальному середовищі» (адаптована версія тренінгового заняття Л. Карамушки, Н. Клокар, О. Філь та ін.) мав на меті сприяти розвитку менеджерами освіти етнічної толерантності як чинника їх успішної професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

Під час практичного заняття вирішувалися наступні завдання: аналізувалися сутність поняття «етнічна толерантність» та умови її розвитку в полікультурних навчальних середовищах освітніх закладів; опрацьовувалися методи діагностики толерантного / інтолерантного ставлення до національно-етнічних питань; передбачалося сприяння розвитку менеджерами освіти етнічної толерантності в полікультурному навчальному середовищі. Проведення тренінгу розпочиналося зі вступу, переходило в основну частину і завершувалося підведенням підсумків. Опишемо роботу на кожному етапі.

Вступ до тренінгу: знайомство (учасники тренінгу представлялися та говорили кілька слів про себе), вивчення очікувань учасників тренінгу (викладач запрошував учасників написати на стікерах свої очікування чи побажання від тренінгу: «Від цього тренінгу я очікую...», «У результаті участі в тренінгу я хотів би...»), обговорення правил та принципів тренінгу (викладач пропонував правила тренінгу, учасники за бажанням модифікували їх або додавали власні правила). Завершувалася вступна частина вправою «Які ми?». Процедура виконання: учасники записували 10 якостей, притаманних типовому представнику свого етносу. Потім відбувалось обговорення того, які якості виявилися найбільш значущими для них та найбільш несподіваними для інших учасників.

Основна частина тренінгу. Менеджерам освіти пропонувалися завдання,

метою яких було сприяння розумінню сутності етнічної толерантності та умов її розвитку в освітній організації. Наведемо приклади.

Вправа «Метод незакінчених речень». Процедура виконання: кожний з учасників тренінгу продовжував речення: «На мій погляд, етнічна толерантність виражається в ...».

Вправа «Етнічна карта нашої школи». Процедура виконання: учасникам пропонувалося намалювати на аркуші ватману етнічну карту школи, з позначенням різних етнічних зон, що відповідали реальній організаційній структурі школи, віковому складу учнів. Потім учасники зображували на карті себе та позначали маршрут, яким би вони хотіли мандрувати різними регіонами карти й яким чином вони змогли б взаємодіяти з іншими учасниками карти. По завершенні менеджери освіти описували свою творчу роботу і пов'язані з нею почуття, відповідаючи на запитання: як Ви бачите себе на карті? Що Ви відчували, коли прокладали маршрут на карті? Як Ви взаємодіяли з іншими учасниками?

На досягнення поставленої мети (сприяння розумінню сутності етнічної толерантності та умов її розвитку в освітній організації) була націлена і робота в малих групах: завдання 1. Описати випадки зі своєї практики, що мали місце, – «Чи доводилось Вам зустрічатися з випадками толерантного ставлення до представників інших етнічних груп в освітніх організаціях?» – з подальшим їх обговоренням; завдання 2. З'ясування проблеми методомом «мозкового штурму»: «Що на Ваш погляд може сприяти розвитку етнічної толерантності в освітній організації?».

Після міні-лекції «Розвиток етнічної толерантності як невід'ємна складова діяльності полікультурних освітніх організацій» робота проводилась у проектних групах. Учасникам пропонувалося розробити дизайн «Свята етнічної толерантності школи», в якому зможуть взяти участь представники різних етнічних груп. Менеджери освіти описували загальний формат та основні компоненти свята, наприклад: фотопрезентація регіонів, пісенні та танцювальні конкурси, дегустація страв національної кухні тощо. Завершувався другий етап



заняття вправою «Абетка етнічної толерантності. Процедура виконання: розробка менеджерами освіти правил та принципів етнічної толерантності, які можуть бути прийнятими в освітній організації. Після виконання вправи проводилася групова дискусія щодо запропонованих ідей. Підведення підсумків тренінгу передбачало рефлексію заняття (групове обговорення): «Що дав мені цей тренінг?»».

### **Другий етап – інформаційно-когнітивний.**

Мета другого етапу – систематизація знань щодо специфіки функціонування полікультурного навчального середовища та механізмів його удосконалення. На цьому етапі були прочитані лекції з елективного курсу «Основи професійної діяльності менеджерів освіти в полікультурному навчальному середовищі» за темами «Специфіка полікультурного навчального середовища в умовах глобалізації та сучасних освітніх трансформацій» і «Механізми ефективної реалізації державної мовної політики в галузі освіти». Специфікою лекційних занять було використання інтерактивних методів та творчих завдань.

Так, на лекції з теми «Специфіка полікультурного навчального середовища в умовах глобалізації та сучасних освітніх трансформацій» використовувалися такі інтерактивні методи, як: метод асоціацій, мозкового штурму, роботи в малих групах, незакінчених речень, метод алфавіту тощо. Опишемо деякі з них.

Наприклад, дотримуючись порядку реалізації методу асоціацій, менеджери освіти з'ясували сутність базових понять («полікультурність», «полікультурна освіта», «полікультурне виховання», «полікультурне навчальне середовище» та ін.): працюючи над визначенням поняття «полікультурність», кожен учасник добирав по 2-3 слова, з якими асоціювалося запропоноване поняття. Із утвореного смислового ряду асоціацій слухачами виділялися ті слова, котрі найточніше відображали сутність запропонованого поняття. Завершувалася робота аналізом одержаного результату.

Прикладом застосування мозкового штурму під час лекції була робота

навколо вирішення проблемних запитань: «Педагогічні основи полікультурності та історія становлення полікультурної освіти», «Правова база освіти в Україні та питання багатокультурності» та ін. Дотримуючись структури проведення мозкового штурму, проблема розглядалася з різних боків – збиралися думки, обговорювалися, знаходилося правильне її вирішення, підводилися підсумки. Таким чином, метод асоціацій, мозкового штурму надавали можливість усім учасникам брати участь у розв'язанні проблеми, висловлюючи своє розуміння і бачення. У процесі такої роботи збиралося багато пропозицій, що сприяло якнайточнішому вирішенню проблеми.

Метод роботи в малих групах реалізовувався під час виконання вправи «Подумай, обговори, поділися», метою якої було обговорення та з'ясування проблемних запитань, наприклад: «Чому виникла необхідність у полікультурній освіті?», «У чому особливості полікультурної освіти в Україні?». Отримавши завдання, слухачі об'єднувались у малі групи (4-7 осіб), спільно його виконували, складали звіт про результати роботи та представляли його всій аудиторії.

Використання методу «Алфавіт» передбачало роботу двох творчих груп на трьох етапах. Етап 1. Смыслотворчий. Кожна з груп заповнювала свою технологічну картку (вписували маркером у кожний рядок із відповідної букви алфавіта слово, що починалося з цієї букви і розкривало зміст запропонованих понять) за двома порівнюваними поняттями: «полікультурне навчальне середовище» і «монокультурне навчальне середовище». Етап 2. Аналітичний. Із усіх записаних на технологічній картці понять виділялися декілька, які найповніше відображали сутність понять. Етап 3. Рефлексивний. Відбувалася рефлексія діяльності учасників, їх взаємодія.

На підсумковому етапі лекції використовувався метод «Закінчи фразу», за допомогою якого слухачі виконували завдання: «Полікультурне навчальне середовище в моїй уяві ...», «Після цього заняття моє уявлення про полікультурне навчальне середовище ...», «Специфіка полікультурного

навчального середовища полягає в ...», «Існування полікультурного навчального середовища змушує мене замислитися про ...» тощо.

У ході лекції «Механізми ефективної реалізації державної мовної політики в галузі освіти» менеджерам освіти пропонувалися творчі завдання, метою яких було визначення діючої в Україні нормативно-правової бази реалізації державної мовної політики в галузі освіти з урахуванням полікультурного навчального середовища; з'ясування механізмів ефективної реалізації державної мовної політики в галузі освіти. Пролюструємо прикладами.

Завдання 1. Проаналізувати законодавчі акти та з'ясувати нормативно-правові засади реалізації державної мовної політики в галузі освіти України. Процедура виконання: слухачі заповнювали таблицю «Нормативно-правові засади реалізації державної мовної політики в галузі освіти України» (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

### **Нормативно-правові засади реалізації державної мовної політики в галузі освіти України**

Назва законодавчого акту	Питання реалізації державної мовної політики в галузі освіти України

Завдання 2. Визначити ідеї полікультурності в державних документах України. Процедура виконання: менеджери освіти заповнювали таблицю «Ідеї полікультурності в державних документах України» за зразком (табл. 2.6).

Таблиця 2.7

### **Ідеї полікультурності в державних документах України**

<b>Державні документи</b>	<b>Ідеї полікультурності</b>
Конституція України	Стаття 11. «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»

продовження табл. 2.7

Закон України «Про освіту»	

Завдання 3. Користуючись схемою «Комплексний механізм реалізації державної мовної політики» навести приклади зазначених механізмів, заповнивши таблицю «Механізми реалізації державної мовної політики» (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

### Механізми реалізації державної мовної політики

Назва механізму	Приклади

У межах практичних занять на цьому етапі було проведено: дискусію з теми «Полікультурна інтеграція в галузі освіти – за і проти»; круглий стіл «Специфіка регулювання мовної політики в багатомовному регіоні: стан проблем та перспективи розвитку»; кейс-стаді «Альтернативні моделі формування та реалізації державної мовної політики в галузі освіти». Опишемо їх детальніше.

Форма заняття: дискусія.

Тема: «Полікультурна інтеграція в галузі освіти – за і проти».

Мета: у формі колективного обговорення виявити істину через зіставлення різних поглядів, правильне розв'язання проблеми; посилення мотивації, удосконалення комунікативних навичок.

Проведення дискусії дозволило створити сприятливі умови для активізації слухачів і впливу на їхню психіку, зокрема на творчу уяву, адже дискусія зобов'язувала не до простої відповіді на запитання, а навпаки – обґрунтованого, емоційно забарвленого та змістовного варіанта розв'язання проблеми, ясного і чіткого висловлювання своїх думок. Вона викликала сильні емоційні почуття в учасників, сприяла формуванню вміння вислуховувати позиції інших.

Процедура виконання. На першому етапі (підготовчому) було сформульовано тему дискусії й основні запитання, які виносилися на колективне обговорення: «Переваги полікультурної інтеграції в галузі освіти», «Рекомендації щодо впровадження та реалізації ідей полікультурності в освітніх закладах». Менеджери освіти заздалегідь були ознайомлені з тематикою й після опрацювання відповідної літератури готували виступи, в яких презентували власні ідеї щодо запропонованої проблеми. Після організаційної роботи (розміщення слухачів у приміщенні, так, щоб усі присутні бачили одне одного в обличчя і добре чули) та невеликого вступу ведучого, щоб учасникам було легше визначитися щодо основних понять, розпочинався другий етап. На другому етапі (основному) обговорювалися запитання. Процесом обговорення керував ведучий, який також слідкував і за правилами поведінки учасників. Третій етап (заключний) – підведення підсумків. За допомогою ведучого учасниками оцінювалася повнота і глибина теми, новизна інформації, відзначалися різні погляди, наголошувалося на значущих результатах обговорення.

Проведення круглого столу «Специфіка регулювання мовної політики в багатомовному регіоні: стан проблем та перспективи розвитку», метою якого було проаналізувати сучасний стан проблем регулювання мовної політики в багатомовному регіоні та окреслити основні шляхи перспективного розвитку, передбачало форму публічного обговорення та висвітлення окреслених запитань і відбувалося в три етапи (підготовчий, дискусійний, завершальний).

На підготовчому етапі визначалася проблема; здійснювався вибір модератора, який при підтримці викладача керував проведенням круглого столу, тому повинен був на високому рівні володіти мистецтвом створення довірливої атмосфери, підтримки дискусії та методом нарощування інформації; готувався сценарій проведення круглого столу. Менеджерам освіти пропонувалося заздалегідь ознайомитися зі змістом міні-кейсів «Мовна політика в галузі освіти європейських країн», «Мовна політика в освітянській галузі України».

Дискусійний етап розпочинався виступом модератора щодо визначення проблем, встановлення регламенту, правил спільної технології проведення; всі учасники інформувалися про спільні правила комунікації.

Після з'ясування особливостей мовної політики в галузі освіти кожної із запропонованих європейських держав, у яких державною є одна (Іспанія, Франція та ін.) чи дві (Норвегія, Бельгія, Фінляндія) мови, менеджери освіти порівнювали їх з українською системою освітянської мовної політики, визначали спільне і відмінне. З метою узагальнення суджень щодо умов та можливостей запровадження дво-, три- чи багатомовності на території певної держави, усвідомлення необхідності використання передового позитивного досвіду розвинених європейських країн щодо шляхів реалізації державної мовної політики в галузі освіти під час практичного заняття учасникам пропонувалось ознайомитись із порівняльним філологічним аналізом мов та проаналізувати таблицю «Мовний склад населення європейських держав» (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

### Мовний склад населення європейських держав

№ з/п	Назва держави	Державний устрій	Загальна кількість населення (млн. осіб)	% від усього населення Європи	З них корінної національності (%)	Державна (і), офіційна (і) мова (и)	Інші найбільші етнічні групи

Завершальний (постдискусійний) етап полягав у підведенні підсумків; визначенні спільних результатів круглого столу.

Наступним кроком було проведення практичного заняття «Альтернативні моделі формування та реалізації державної мовної політики в галузі освіти», у формі кейс-стаді. Мета: аналіз альтернативних моделей забезпечення в Україні освітянської мовної політики, виявлення їхніх позитивів та негативів.

Процедура виконання: слухачам пропонувалися три альтернативні моделі забезпечення в Україні освітянської мовної політики (за І. Лопушинським), одна з яких (оптимальна), через певний час у підсумку дала б можливість досягти бажаного результату – створення гомогенного українського суспільства. Слухачі заздалегідь ознайомлювалися з трьома міні-кейсами з описаною поетапною реалізацією моделей забезпечення мовної політики: «Урівноваження національно-мовного співвідношення населення України», «Перебудова мовної політики за регіональним принципом», «Статус-кво», тобто у кейсах були відображені максимально реальні ситуації дійсності, які менеджери освіти вивчали, залучаючись при цьому до наукової та методичної літератури. Після обговорення матеріалів міні-кейсів слухачі заповнювали таблицю «Позитивні і негативні боки запропонованої моделі мовної політики в галузі освіти України» (за І. Лопушинським) (табл. 2.8).

Таблиця 2.10

**Позитивні і негативні боки запропонованої моделі мовної політики в галузі освіти України (за І. Лопушинським)**

<b>Модель</b>	<b>Позитиви</b>	<b>Негативи</b>
I модель		
II модель		
III модель		

**Третій етап – діяльнісно-проектувальний.**

Метою третього етапу було формування у менеджерів освіти вмінь та навичок ефективної професійної діяльності на засадах крос-культурного менеджменту.

На цьому етапі були прочитані лекції «Технології крос-культурного менеджменту в професійній діяльності керівників закладів освіти» й «Інноваційні педагогічні технології в управлінні полікультурним навчальним середовищем». Специфікою лекційних занять було використання під час їх проведення методів ділової гри та круглого столу.

Наприклад, під час проведення лекційного заняття «Технології крос-культурного менеджменту в професійній діяльності керівників закладів освіти» з метою визначення особливостей ділового етикету різних країн світу, особливостей спілкування між людьми, які представляють різні культури, та мають свої особливості, узагальнення набутих слухачами теоретичних знань, застосування наявного досвіду та навичок для формування цілісного уявлення про основні напрями та інструменти крос-культурного менеджменту і нарощування на цій основі конкурентоспроможності проводилася ділова гра «Міжнародний форум менеджерів освіти». Ділова гра проводилася за планом: 1) формування команди з 4-6 осіб та вибір експертів; 2) пояснення командам правил гри та ознайомлення з бланками із завданнями; 3) моделювання кожною командою поведінки однієї із делегації Міжнародного форуму менеджерів освіти. Члени кожної команди визначали важливі для своєї делегації особливості, розповідали про особливості етикету в своїй країні. Після презентації кожної делегації організовувалася коротка дискусія і з'ясовувалося, з якої країни прибула дана делегація; експерти робили висновки про проведену роботу.

Під час ділової гри менеджери освіти виявляли уміння використання науково-технічних та культурних досягнень світової цивілізації, активно пропагувати і підтримувати науково-технічні і культурні досягнення власного народу, поважати інші народи та їхню культуру. Важливим стало з'ясування учасниками ділової гри, що в будь-якому спілкуванні необхідно дотримуватися національної добропорядності, гідності, доброзичливості та поваги до іншої культури. Підсумком ділової гри стало обговорення та утвердження Правил міжкультурної комунікації.

На практичних заняттях було проведено: ігрове моделювання з теми «Складання плану навчально-виховної діяльності освітнього закладу з урахуванням етносоціокультурних традицій регіону», бліц-гра «Досягти мети», комунікативні вправи «Міжкультурне порозуміння». Опишемо їх детальніше.

Форма заняття: ігрове моделювання.



Тема: «Складання плану навчально-виховної діяльності освітнього закладу з урахуванням етносоціокультурних традицій регіону».

Мета: формування та удосконалення вмінь планувати навчально-виховну діяльність конкретного навчального закладу, враховуючи та відображаючи в ньому етносоціокультурні традиції краю.

Процедура виконання. Проведення ігрового моделювання потребувало попередньої підготовки слухачів, які були поділені на групи і мали творчі завдання для самостійної підготовки: менеджери освіти кожної групи заздалегідь ознайомлювалися з теоретичними питаннями щодо правил, структурних елементів та вимог до складання плану роботи навчального закладу і полікультурного навчального закладу зокрема; готували матеріали про етносоціокультурні традиції Одещини (чи іншого регіону).

Під час ігрового моделювання відбувався перехід навчальної діяльності слухачів у навчально-творчу, оскільки створені умови сприяли використанню їхніх потенційних можливостей, творчих здібностей, що дало змогу уникнути педагогічних стереотипів, шаблонів, а це особливо важливо в професійному та управлінському розвитку менеджерів освіти. Після презентації матеріалів (планів навчально-виховної діяльності освітніх закладів) кожної групи проводилось обговорення та підводилися підсумки роботи.

Форма заняття: бліц-гра.

Тема: «Досягти мети».

Мета: систематизація знань щодо використання діалогових комунікацій у сфері професійної діяльності; формування вмінь володіння техніками діалогової комунікації, удосконалення навичок комунікативної взаємодії та навичок складання діалогу за заданими параметрами.

Процедура виконання передбачала попереднє ознайомлення з правилами гри та матеріалами щодо таких запитань: «Загальні основи діалогової комунікації», «Техніки діалогової комунікації та рекомендації щодо їх формування й удосконалення», «Мовленнєвий етикет та етичні норми поведінки у професійному спілкуванні».

Практичне застосування теоретичного матеріалу допомагало та значно полегшувало менеджерам освіти виконувати запропоновані завдання (складання діалогів за поданою тематикою). Наведемо приклади тематики завдань: 1. Вам необхідно скласти діалог-бесіду, темою якого є прийняття на роботу молодого вчителя (китайця) образотворчого мистецтва. 2. Вам необхідно скласти діалог-повідомлення про подальшу співпрацю із Центром турецької культури, формою якого є телефонна розмова. 3. Вам необхідно скласти діалог-наказ за власною тематикою. 4. Вам необхідно скласти діалог-бесіду, темою якого є звільнення з роботи. 5. Вам необхідно скласти діалог-пояснення, темою якого є дисциплінарна поведінка арабських студентів та ін.

Практичне заняття з теми «Міжкультурне порозуміння», яке було проведене у формі виконання комунікативних вправ, передбачало роботу менеджерів освіти над системою вправ, наприклад: «Особистість. Ти означаєш багато», «Полікультурне суспільство», «Зірка шукає зірку», «Багатоманітність. Світ як село на сто мешканців», «Полікультурність. Сучасний плакат у місті Кельн» та ін.

Мета заняття полягала в сприянні усвідомленню менеджерами освіти сучасного полікультурного суспільства, яке є нашою реальністю і найважливіше в якому – співіснування різних культур; розумінню важливості міжкультурного порозуміння, яке у свою чергу передбачає здатність розуміти процеси, що відбуваються в полікультурних суспільствах, а це сприяє особистісному розвитку, тому що одночасно з формуванням нових знань зростають емпатія й здатність до спілкування та діяльності в міжкультурному контексті.

Опишемо вправи докладніше.

Вправа «Особистість. Ти означаєш багато».

Мета: сприяння розумінню, що особистість кожної окремої людини складається з безлічі різних ролей, які вона виконує в житті, властивостей, стосунків, у які вона вступає; осмисленню, що всі люди – складні індивіди, й тому неправильно та несправедливо акцентувати увагу лише на одній ролі чи характеристиці.

Процедура виконання: керівник, ставши в центр кімнати та запросивши групу стати навколо себе, називав якусь рису, яка характеризує особистість, а ті учасники, яких стосувалася названа характеристика чи ознака, швидко виходили до центру кімнати, до керівника у коло. При проведенні вправи важливо було звертати увагу й запам'ятовувати, хто в яких ситуаціях і скільки разів виходив у центр кімнати. А також необхідно було називати ознаки (властивості чи певні риси), які є складовою особистості людини. Ці ознаки можуть бути пов'язані зі статтю, інтересами, статусом, захопленнями чи вподобаннями. Потрібно було бути обережним щодо ознак і характеристик, які можуть по-різному (чутливо) сприйматися різними людьми – наприклад: фізичні характеристики, національність, релігійна належність. Важливо було назвати багато різних ознак і властивостей, що давало можливість кожному з учасників стати в центр кола більше, ніж один раз.

Проведення обговорення відбувалося за запитаннями: що Ви думаєте про цю вправу? Як Ви гадаєте, навіщо ми її виконували? Що Ви дізналися про інших та про самих себе? Які думки у Вас викликала ця вправа? Чи є якісь особливості, характеристики, яким люди частіше надають значення? Яким саме? Чому? До яких наслідків це призводить? Чи є це правильним та справедливим?

На прохання керівника учасники робили висновки з вправи.

Вправа «Полікультурне суспільство».

Мета: формування розуміння, як полікультурність виявляється в різних країнах і суспільствах.

Процедура виконання вправи вимагала попередньої підготовки, зокрема, учасники заздалегідь були об'єднанні в групи. Кожна група обирала одну з країн (назви були записані на окремих картках) і з'ясовувала наступні запитання: скільки різних етнічних груп населяють цю країну; скількома мовами вони розмовляють; які є релігії; які є національні костюми; які є їжа, напої, музика, мистецтво тощо. Результати вищезазначеної роботи слухачі груп втілювали в стіннінках. Безпосереднє проведення вправи передбачало короткий

вступ на тему «Полікультурне суспільство», в якому акцентувалося на тому, що більшість суспільств у сучасному світі складається з людей різних культур, та презентацію кожної із груп своїх робіт для всіх (використовувався метод «Балакуча стіна»). Завершувалася вправа колективною роботою всіх учасників, які сідали по колу та обговорювали: що таке культура? Що таке полікультурне суспільство? Чи є Україна полікультурним суспільством? Чи існують у сучасному світі країни, що є на 100% однорідними в культурному відношенні? Чи є група «полікультурною»? Як це виявляється? Як «культури» можуть переміщатися з однієї країни в іншу? (війна, економічні біженці, туристи, мистецтво, Інтернет і ЗМІ тощо). Чому іноді виникають конфлікти між культурами? Чи існують хороші чи погані культури? Що є позитивним у полікультурному суспільстві? Які є ризики в полікультурному суспільстві? Чи може одна людина бути полікультурною? Яким чином? Чого навчає ця вправа?

Вправа «Зірка шукає зірку».

Мета: формування розуміння, що всі люди, свідомо чи несвідомо, беруть участь у формуванні груп, які можуть бути такими, що включають або виключають інших.

Процедура виконання: учасники ставали посеред кімнати, а керівник – до центру й повідомляв, що під час цієї вправи не можна розмовляти. На чоло кожного учаснику прикріплялася зірочка, але таким чином, щоб той не знав, якого вона кольору. Зірочки були чотирьох або п'яти кольорів, щоб у кількох учасників були зірочки одного кольору. Крім того, для одного-двох кольорів було лише по одній зірочці. Після цього учасникам подавалася команда утворити групи, але нічого не говорилося про те, яким чином це зробити. Як правило, учасники формували групи за кольором зірочок. Хоча вони й не могли бачити кольору своєї зірочки, вони допомагали один одному зрозуміти, до якої групи вони належать (до групи синіх зірочок, червоних тощо). Часто ті, чий колір не повторювався, залишалися стояти самі без групи (2-3 хвилини).

Обговорення результатів: чи було завдання складним? Чому Ви об'єдналися в групи саме таким чином? Як Ви допомагали один одному? Про

що Ви думали, коли об'єднувалися в групи? Якими були відчуття, коли Ви зрозуміли, що належите / не належите до групи? Чому приналежність до групи відчувається як дещо безпечне й хороше, а відокремленість – як негативне й неприємне? Яке значення для Вас мав колір зірочки? Чи «пишалися» Ви своїм кольором? А що Ви відчули, коли крім Вас, ні в кого не було такого кольору? Чи об'єдналися «одинаки» в окрему групу? Якщо ні – як їм було стояти самим? Чому можна відчути себе самотньо, коли не належиш до якоїсь групи? Де й як виникають групи? Чи подобається нам, що вони є? Коли ми стаємо частиною групи? Коли ми припиняємо бути частиною групи? Чи потрібні нам узагалі групи? Навіщо? Чому ми іноді не наслідуюємося висловити свою думку, коли ми перебуваємо разом із іншими людьми в групі? Чи може це мати негативні наслідки? Що ми можемо зробити, щоб не потрапити до такої ситуації? Як можна втратити частину своєї особистості в групі? Чи слід тим, хто не відноситься до певної групи, сформувати свою групу? Чому і як?

Вправа «Полікультурність. Сучасний плакат у місті Кельн» мала на меті сприяти кращому розумінню поняття полікультурності.

Процедура виконання. На початку вправи після вступного слова керівника про створення плакату в місті Кельн, слухачі знайомилися з його змістом. Наступне обговорення цього плакату ставало добрим стимулом для дискусії з питань толерантності, цінування розмаїтості, правил співжиття в полікультурному суспільстві.

Запитання для обговорення: кому, на Вашу думку, адресований плакат? Чим можна пояснити його появу? Чи можна доповнити наведений перелік? Над чим змушує задуматися плакат? До чого він закликає? Проведення вправи передбачало організацію роботи в парах та заслуховування відповідей через «збирання думок по колу».

Метою вправи «Багатоманітність. Світ як село на сто мешканців» було сприяння розумінню, що світ є багатоманітним і меншини завжди потребують захисту.

Процедура виконання. Після об'єднання учасників у малі групи їм пропонувалось ознайомитися з текстом «Світ як село на сто мешканців». Подальше обговорення відбувалося за запитаннями: які думки виникли після прочитання? Які ознаки багатоманітності людської спільноти названі? Чим відрізняється це «світове село» від місця, де Ви проживаєте? Як би Ви почувалися його жителем? Поясніть. Чи потребували б Ви толерантності до себе з боку інших? В яких сферах? Якби Ви опинилися в такому селі, хто б очікував від Вас толерантності чи допомоги?

Завершувалось виконання вправи завданням скласти кожною групою 3-4 закони співжиття, які унеможливуватимуть конфлікти, викликані багатоманітністю.

Передбачені елективним курсом завдання на самостійне опрацювання були спрямовані на закріплення здобутих знань, удосконалення вмінь діяти оперативно, переносити здобуті знання на практику тощо. Так, на першому етапі реалізації експериментальної моделі менеджерам освіти пропонувалось проаналізувати періодичні видання за останні два роки та виявити висвітлені в них проблеми полікультурності. У результаті роботи слухачі представляли аналітичні записки «Проблеми полікультурності в сучасній періодиці», які складали згідно з рекомендаціями щодо її написання за такою структурою: анотація (короткий виклад суті змісту документа, причини й обставини його появи, цілі та завдання об'єкту, методи дослідження, обґрунтування та отримані результати), зміст (перелік усіх структурних частин документа із зазначенням номерів сторінок, на яких розміщується початок кожної частини), вступ (постановка проблеми, тобто її призначення, характеристика основних методологічних принципів при її вивченні, чітко сформульована мета, причини і підстави дослідження, коло питань, що підлягають розгляду), основна частина (викладається суть дослідження: у логічній послідовності дається виклад досліджуваних питань теми (виділених, як правило, в підрозділи) на основі самостійного вивчення джерел і залучення, де це необхідно, дослідницької та іншої літератури; поетапний аналіз та узагальнення; висування гіпотез, версій і

їх обґрунтування), висновки (наприкінці аналітичної записки подаються висновки, прогноз і пропозиції (рекомендації), які будуються на підставі результатів аналізу матеріалів, наведених у розділах, але не повторюють їх, а узагальнюють), підпис, програма.

На другому етапі самостійна робота менеджерів освіти полягала в проведенні аналізу полікультурного навчального середовища того навчального закладу, де вони здійснюють свою професійну діяльність.

Третій етап передбачав створення проекту «Всі різні – всі рівні». Проектна робота, що була направлена на автентичну інтеграцію навиків та обробку інформації з різних джерел, вирішення завдань з реального життя, маючи ряд особливостей, урахування яких при її організації вело до ефективності та вирішенні поставлених завдань, мала на меті формування навичок та умінь застосовувати метод проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем. Менеджери освіти були включені в цілеспрямовану діяльність, направлену на необхідність педагогічних перетворень, прогнозування та оцінку наслідків реалізації своїх задумів, мали змогу подати й захистити власний проект. Слухачі могли працювати самостійно в маленьких групах або цілою групою з метою закінчення проекту, ділитися ідеями, ресурсами, давати оцінку роботі. Таким чином створювався масив проектів.

Так як проектна робота обов'язково має завершитися кінцевим продуктом (усною презентацією, рекламним роликом, бюлетенем з малюнками, звітом тощо), що подається на розгляд інших, з виконанням певної поставленої мети, то менеджери освіти, оприлюднюючи власні проекти, отримували їх експертну оцінку з боку своїх колег та створювали реалістичні програми їх практичної реалізації.

На допомогу написання проекту менеджерам освіти пропонувалась аплікативна форма, певною мірою своєрідний алгоритм дій виконавця, основними розділами якого були: інформація про проект (назва проекту; виконавці проекту; партнери та спонсори проекту: адміністрація школи, батьки

учнів школи, вчителі школи, громадські організації тощо; цільова аудиторія; географічна територія, на яку поширюється діяльність проекту; терміни реалізації проекту); опис проекту (мета проекту (в якості мети проекту повинні бути сформульовані очікувані позитивні зміни, які відбудуться в результаті проекту), завдання проекту, актуальність проекту (опис проблеми, її актуальність; реалістичність пропонованого шляху вирішення проблеми), етапи реалізації проекту (організаційний; етап реалізації; підсумковий), стислий опис проекту); опис діяльності (перелік та опис заходів, які будуть реалізовані в рамках виконання кожного етапу проекту); результати реалізації проекту (основні результати реалізації проекту, вплив проекту, проблеми, що виникли під час реалізації проекту, корекція, перспективи розвитку проекту).

Використання методу проектів як дидактичної категорії, що позначає систему прийомів і способів оволодіння визначеними практичними навичками, знаннями в певній діяльності (за Л. Горбатенко) передбачала наступну етапність: початковий етап проектної роботи (визначення керівників і створення ініціативної групи, визначення теми з погляду актуальності, формування мети і постановка конкретних задач, обговорення методів реалізації проекту, збір інформації, макетування, формування робочих груп, розробка критеріїв контролю), пошуковий етап (збір і аналіз інформації, вироблення варіантів рішення проблеми, підготовка макета до захисту), підсумковий (презентація і захист проекту).

Особливе місце у формуванні готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі посідала їхня науково-дослідницька робота. Менеджери освіти аналізували філософську, історичну, культурологічну, психофізіологічну, педагогічну й етнопедагогічну вітчизняну та зарубіжну літератури з проблем полікультурної освіти, вивчали практичний досвід освітніх закладів України, Росії та ін. країн СНД. Формами реалізації зазначеної роботи були: теоретико-методологічні та методичні семінари; науково-практичні конференції, засідання педагогічної та методичної ради, методичних об'єднань учителів тощо.



У межах постійно дієвого науково-педагогічного семінару «Теорія і практика стратегічного управління в галузі освіти» менеджерами освіти презентувалися результати соціально-педагогічних досліджень («Особливості управлінської діяльності в полікультурному навчальному середовищі», «Конфліктологічна компетентність менеджера освіти», «Тренінг як технологія розвитку міжкультурної компетентності», «Забезпечення психологічного комфорту школярів у полікультурному навчальному середовищі» та ін.).

Під час проходження управлінської практики менеджери освіти готували доповіді на педагогічні наради «Можливості використання полікультурного середовища для оптимізації навчально-виховного процесу». Маючи на меті поступове наповнення навчального та виховного процесів полікультурним змістом, спрямованим на збагачення знань учнів, їхнього пізнавального та творчого потенціалу, менеджери освіти створювали моделі профільних класів на старшому ступені навчання, зміст освіти в яких зорієнтовано на реалізацію полікультурного підходу (наприклад, профільні десятий та одинадцятий класи – полілінгвістичні, слов'янської філології, психолого-педагогічний зі спеціалізацією з етнопсихології, художньо-музичний зі спеціалізацій «музичний фольклор слов'янських та східних народів», «дизайн, декоративно-прикладне мистецтво народів України і світу» тощо.). Відвідування під час управлінської практики творчих лабораторій, майстер-класів учителів, які реалізують на своїх заняттях полікультурний підхід сприяло формуванню умінь і навичок професійної діяльності менеджерів освіти на засадах полікультурності. Збагаченню їхнього полікультурного досвіду сприяла можливість ознайомитися з роботою Слов'янської театральної і хореографічної «Танці народів Латинської Америки» студії, фольклорного хореографічного ансамблю сучасних танців народів світу, творчої лабораторії «Вправна майстриня», клубу «На журналістській хвилі» (зустрічі з працівниками масової інформації України, випуск шкільної багатотиражної газети та ін.) тощо.

Таким чином, лекційні та практичні заняття елективного курсу «Основи професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі», самостіна

робота менеджерів освіти, а також організація науково-дослідницької роботи, управлінської практики були націлені та сприяли формуванню готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі, про що свідчать результати вхідного й вихідного діагностування, представлені в наступному параграфі.

#### **2.4. Порівняльний аналіз рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту**

З метою перевірки ефективності експериментальної моделі формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі на прикінцевому етапі експерименту було проведено контрольне тестування як в експериментальній, так і в контрольній групах. Контрольне тестування проводилося аналогічно констатувальному етапу експерименту. Опишемо здобуті результати щодо готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за кожним компонентом окремо.

**Психологічний компонент готовності.** Порівняльні кількісні дані експериментальної і контрольної груп на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту щодо рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за психологічним компонентом відповідно до мотиваційно-цільового критерію подано в табл. 2.11.

Таблиця 2.11

**Рівні готовності менеджерів освіти експериментальної і контрольної груп до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за психологічним компонентом (%)**

	<b>Рівні готовності</b>
--	-------------------------

Групи	Високий		Достатній		Базовий		Низький	
	навчаннядо	після навчання	навчаннядо	після навчання	навчаннядо	після навчання	навчаннядо	навчанняпісля
ЕГ	9,8	37,1	35,6	56,7	50	5,2	4,6	1
КГ	11	11,5	36,1	35,6	48,7	49,2	4,2	3,7

Як засвідчує табл. 2.11, високого рівня готовності за психологічним компонентом досягли 37,1% менеджерів освіти ЕГ (було 9,8%) і 11,5% – КГ (було 11%). До достатнього рівня піднялися 56,7% менеджерів освіти ЕГ (було 35,6%) і 35,6% – КГ (було 36,1%). На базовому рівні ще залишилося 5,2% менеджерів освіти ЕГ (було 50%) і 49,2% – КГ (було 48,7%). Низький рівень готовності засвідчили 1% менеджерів освіти ЕГ (було 4,6%) і 3,7% – КГ (було 4,2%).

Якщо на констатувальному етапі менеджери освіти А. Тимченко, І. Кожухар, О. Колесник, С. Пекній, Л. Дудіна, І. Вакулик, С. Іванова, П. Привалова, І. Ващенко, О. Зеляско, І. Коновал, С. Жук та ін. своїми відповідями засвідчили наявність у них виражених нетолерантних настанов до навколишнього світу і людей, виражали нетолерантне ставлення до різних соціальних груп, до представників інших етнічних груп, негативну мотивацію до полікультурної інтеграції в галузі освіти та неусвідомлення необхідності запобігати конфліктам у полікультурному навчальному середовищі, то на прикінцевому етапі їхні погляди змінилися. Високий рівень комунікативної толерантності засвідчили відповіді «зовсім неправильно» на судження питальника В. Бойка: «Мені важко приховати, якщо людина мені чимось неприємна», «Я засуджую людей, які плачуть у чужу жилетку», «Вважаю, що на грубість потрібно відповідати тим же» тощо; високий рівень етнічної толерантності – відповіді «повністю згоден» на ствердження: «Я хочу, щоб серед моїх друзів були люди різних національностей», «Я готовий прийняти в якості члена своєї сім'ї людину любої національності», «абсолютно не згоден» –

«У змішаних шлюбах зазвичай більше проблем, ніж у шлюбах між людьми однієї національності» тощо; бажання брати активну участь у процесі полікультурної інтеграції в галузі освіти та консолідувати управлінські зусилля на запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі підтвердили відповіді з високим рівнем значущості та ін.

**Когнітивний компонент готовності.** Порівняльні кількісні дані експериментальної і контрольної груп на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту щодо рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за когнітивним компонентом відповідно до знаннево-змістового критерію подано в табл. 2.12.

Таблиця 2.12

**Рівні готовності менеджерів освіти експериментальної і контрольної груп до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за когнітивним компонентом (%)**

Групи	Рівні готовності							
	Високий		Достатній		Базовий		Низький	
	навчаннядо	після навчання	навчаннядо	після навчання	навчаннядо	після навчання	навчаннядо	навчанняпісля
ЕГ	1	40,2	9,8	50	69,6	8,8	19,6	1
КГ	1,1	1	9,4	10,5	69,6	69,6	19,9	18,9

Як засвідчує табл. 2.11, високого рівня готовності за когнітивним компонентом досягли 40,2% менеджерів освіти ЕГ (було 1%) і 1% – КГ (було 1,1%). До достатнього рівня піднялися 50% менеджерів освіти ЕГ (було 9,8%) і 10,5% – КГ (було 9,4%). На базовому рівні ще залишилося 8,8% менеджерів

освіти ЕГ (було 69,6%) і 69,6% – КГ (було 69,6%). Низький рівень готовності засвідчили 1% менеджерів освіти ЕГ (було 19,6%) і 18,9% – КГ (було 19,9%).

Значимо, що на констатувальному етапі менеджери освіти В. Марденюк, О. Козаков, В. Димитричак, В. Понятовська, В. Кучеренко, І. Котляревська, О. Коваль, Т. Калінова, Н. Ягнич, Т. Білоус та ін. були віднесені до низького рівня, на прикінцевому етапі їхні відповіді стали впевненими, чіткими, відзначалися повнотою та вичерпністю. Наприклад, спостерігалася повнота, точність розуміння сутності базових понять («полікультурне середовище – це сукупність культур, що оточують людину в соціумі і детермінують суспільні відносини, в які вона включається у процесі становлення, існування, розвитку та діяльності в суспільстві»), «полікультурна освіта – це особливий спосіб мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності; процес залучення юного покоління до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури; спосіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їх прагненні до миру, прогресу через культурний розвиток; модель сучасної освіти», «державна мова – це закріплена традицією або законодавством мова, вживання якої обов'язкове в органах державного управління та діловодства», «мовна політика – це сукупність ідеологічних постулатів і практичних дій, спрямованих на регулювання мовних відносин у країні або на розвиток у певному напрямі мовної системи» та ін.); виявлялася спроможність виокремлювати та характеризувати механізми реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі, називати їх ознаки, наводити приклади; обізнаність щодо особливостей інших ділових культур, застосування вербальних, невербальних, екстралінгвістичних та ін. засобів міжкультурної комунікації та ін.

**Функціональний компонент готовності.** Порівняльні кількісні дані експериментальної і контрольної груп на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту щодо рівнів готовності менеджерів освіти до професійної

діяльності в полікультурному навчальному середовищі за функціональним компонентом відповідно до процесуально-технологічного критерію подано в табл. 2.13.

Таблиця 2.13

**Рівні готовності менеджерів освіти експериментальної і контрольної груп до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі за функціональним компонентом (%)**

Групи	Рівні готовності							
	Високий		Достатній		Базовий		Низький	
	навчаннядо	після навчання	навчаннядо	після навчання	навчаннядо	після навчання	навчаннядо	навчанняпісля
ЕГ	2,6	28,4	12,9	51	72,7	19,6	11,8	1
КГ	2,6	3,7	12	12,6	73,8	72,8	11,6	10,9

Як засвідчує табл. 2.13, високого рівня готовності за функціональним компонентом досягли 28,4% менеджерів освіти ЕГ (було 2,5%) і 3,7% – КГ (було 2,6%). До достатнього рівня піднялися 51% менеджерів освіти ЕГ (було 12,9%) і 12,6% – КГ (було 12%). На базовому рівні ще залишилося 19,6% менеджерів освіти ЕГ (було 72,7%) і 72,8% – КГ (було 73,8%). Низький рівень готовності засвідчили 1% менеджерів освіти ЕГ (було 11,9%) і 10,9% – КГ (було 11,6%).

Якщо на констатувальному етапі менеджери освіти С. Марковська, О. Шемянська, О. Козаков, О. Приборщенко, Л. Гаркавенко, П. Обухова, М. Амбразимова, Т. Шевченко, І. Мельник, О. Сіра, М. Батуріна та ін. були віднесені до низького рівня, то на прикінцевому етапі їхні уміння планувати діяльність навчального закладу з урахуванням етносоціокультурних традицій регіону, долати культурні та комунікативні бар'єри в полікультурному навчальному середовищі засобами діалогу, уміння застосовувати метод проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем, засвідчили високий рівень. Так, складені менеджерами освіти

плани роботи навчального закладу характеризувалися комплексним та творчим підходом до їх створення, що виявлялося у відображенні в плані роботи комплексу заходів різного масштабу, вмінні враховувати етносоціокультурні особливості при плануванні як навчально-виховної, так і методичної, роботи з батьками та громадськістю тощо, наявності системності при плануванні роботи, яка відображала етносоціокультурні традиції регіону тощо. Високий рівень умінь менеджерів освіти долати культурні та комунікативні бар'єри виявлявся через їхню готовність до діалогу (володіння техніками діалогової комунікації – техніки формулювання запитань та відповідей на них, техніки слухання, техніки використання невербальної знакової системи, техніки ведення сперечання, звернення до різних видів діалогу – діалог-бесіда, діалог-наказ, діалог-повідомлення, діалог-суперечка, діалог-прохання, діалог-пояснення тощо) і т. ін.

На підставі одержаних даних щодо рівнів готовності за психологічним, когнітивним та функціональним компонентами було обчислено загальні рівні готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

Порівняльні кількісні дані та динаміка змін щодо рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі на прикінцевому етапі подано на рис. 2.5.

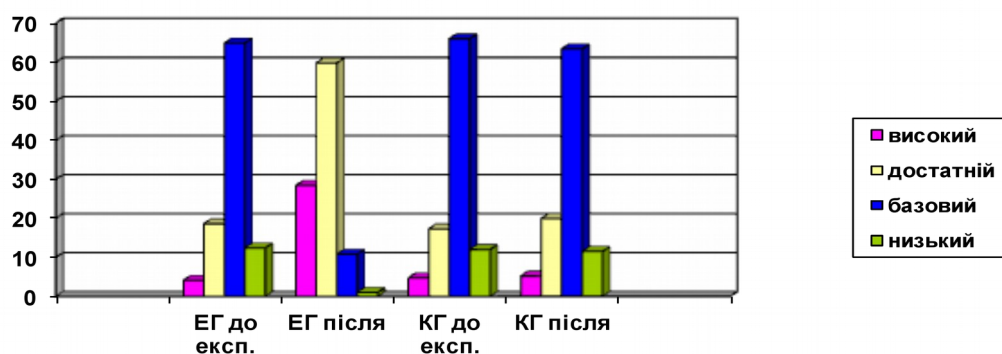


Рис. 2.5. Динаміка змін щодо рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі (%)

Як свідчать дані рис. 2.5, у менеджерів освіти експериментальної групи відбулися значні позитивні зміни щодо рівнів готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі. Так, відтепер високого рівня досягли 28,4% менеджерів освіти (було 4,1%), достатнього – 59,8% (було 18,6%) менеджерів освіти. На базовому рівні залишилося 10,8% (було 64,9%) і на низькому – 1% (було 12,4%).

Щодо менеджерів освіти контрольної групи, то на прикінцевому етапі у них відбулися незначні позитивні зміни. Так, високий рівень готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі виявлено у 5,2% менеджерів освіти (було 4,7%); достатній у 19,9% (було 17,3%); на базовому рівні залишилося 63,4% (було 66%) і на низькому – 11,5% (було 12%) менеджерів освіти.

Отже, як свідчать експериментальні дані, у процесі формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі (в експериментальній групі) відбулися позитивні якісні зміни, які полягають у свідомому використанні теоретичних знань на практиці, здійсненні науковому обґрунтуванні явищ, феноменів, ситуацій психолого-педагогічного та управлінського характеру, вільному оперуванні теоретичним матеріалом, розробці пропозицій та рекомендацій, самостійному виправленні помилок, знаходженні власних недоліків та виправленні їх у процесі роботи, чого не спостерігалось на констатувальному етапі. Аналіз тестових завдань показав, що респондентами контрольної групи були допущені ті самі помилки у тих самих завданнях.

Таким чином, порівняльний аналіз результатів діагностування менеджерів освіти щодо сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі до і після експериментальної роботи, а також динаміка змін, представлена на рис. 2.5, дозволяють дійти висновку, що в експериментальних групах формування досліджуваної готовності відбувалося більш ефективно, порівняно з контрольними групами.

З метою з'ясування наскільки зміни, що відбулися в експериментальних і



контрольних групах є достовірними, був задіяний математичний апарат і проведена статистична обробка здобутих на констатувальному й контрольному етапах результатів. Для досягнення мети за медіанним критерієм порівнювалися результати діагностування менеджерів освіти, а саме: експериментальних груп до і після проведення експерименту; контрольних груп до і після проведення експерименту; експериментальних і контрольних груп після проведення експерименту. Результати розрахунків подано у додатках М, Н, П.

Було перевірено низку статистичних гіпотез: різниця у сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі експериментальних і контрольних груп не є статистично значущою; зміни у сформованості готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі означених груп не є статистично значущими.

За цими припущеннями сформульовані статистичні гіпотези:

$H_0^1 : Md'_e = Md'_k$  – медіани сукупностей значень результатів діагностування в експериментальних і контрольних групах слухачів після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;

$H_0^2 : Md_e = Md'_e$  – медіани сукупностей значень результатів діагностування в експериментальних групах слухачів до й після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;

$H_0^3 : Md_k = Md'_k$  – медіани сукупностей значень результатів діагностування в контрольних групах слухачів до й після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності.

Перевірка статистичних гіпотез  $H_0^1, \dots, H_0^3$  здійснена за медіанним критерієм [135]. Розрахунки проводилися за кожним критерієм окремо і за загальною оцінкою.

Гіпотеза  $H_0^1$  була відхилена за результатами діагностування. Різниця між результатами діагностування слухачів контрольних і експериментальних груп була статистично вагомою на рівні  $\alpha = 0,05$ . Гіпотеза  $H_0^2$  була відхилена – різниця між сформованістю до й після експериментальної роботи була

статистично вагомою на рівні  $\alpha = 0,05$ . Гіпотеза  $H_0^3$  була прийнята на рівні значущості  $\alpha = 0,05$  – різниця до й після дослідно-експериментальної роботи не була статистично вагомою, що підтвердило неефективність традиційної системи.

Відтак, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність здобутих результатів.

Досягнуті слухачами експериментальних груп результати відповідали цілям формувального етапу експерименту, а набуті ними знання, вміння, професійно важливі якості – вимогам щодо необхідної готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі. Здобуті результати підтвердили гіпотезу дослідження і засвідчили ефективність розробленої експериментальної моделі формування зазначеної готовності менеджерів освіти.

### **Висновки з другого розділу**

За результатами констатувального етапу експерименту встановлено, що високий рівень готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі виявлено в 4,1% менеджерів освіти ЕГ і 4,7% – КГ. На достатньому рівні було 18,6% менеджерів освіти ЕГ і 17,3% – КГ. Базовий рівень готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі виявлено в 64,9% менеджерів освіти ЕГ і 66% – КГ. На низькому рівні було 12,4% менеджерів освіти ЕГ і 12% – КГ.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили необхідність цілеспрямованого формування в менеджерів освіти готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі.

На формувальному етапі експерименту, на основі теоретико-методологічного дослідження та результатів констатувального етапу, було розроблено експериментальну модель формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі,

яка представлена як система, що ґрунтується на відповідних теоретико-методологічних засадах і практичних рекомендаціях, та відображає: мету, педагогічні умови, методи, форми, етапи навчання та його результат.

Педагогічними умовами формування зазначеної готовності виступили: забезпечення розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти, спрямованих на ефективне здійснення ними професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі; орієнтація на випереджальне формування професійно-управлінських умінь і навичок на засадах крос-культурного менеджменту; використання інтерактивних методів навчання у процесі організації партнерської взаємодії учасників освітньої діяльності.

Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі передбачало впровадження експериментальної моделі в три етапи шляхом реалізації на кожному із них усіх трьох педагогічних умов, а також включення до процесу професійної підготовки менеджерів освіти розробленого елективного курсу «Основи професійної діяльності менеджерів освіти в полікультурному навчальному середовищі». Перший етап – мотиваційно-рефлексивний – був спрямований на формування позитивного емоційного ставлення до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі та полікультурної інтеграції в галузі освіти. Другий – інформаційно-когнітивний – сприяв систематизації знань щодо специфіки функціонування полікультурного навчального середовища та механізмів його вдосконалення. Третій – діяльнісно-проектувальний – мав на меті формування в менеджерів освіти вмінь і навичок ефективної професійної діяльності на засадах крос-культурного менеджменту.

Результати повторного діагностування та їх порівняльний аналіз із первинними даними підтвердили гіпотезу дослідження й ефективність запропонованої експериментальної моделі формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі, оскільки засвідчили позитивні зрушення у формуванні зазначеної готовності у

слухачів експериментальних груп. Достовірність одержаних результатів підтверджена статистичними методами.

Основні положення розділу відображено в таких роботах автора [217; 222; 224; 230].

## ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено проблему формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі; розроблено й апробовано експериментальну модель формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі, визначено педагогічні умови її реалізації.

Готовність менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі розуміємо як складне інтегроване особистісне утворення, яке включає в себе психологічний, когнітивний та функціональний компоненти для вирішення професійних завдань, що потребують урахування етнокультурних, соціопсихолінгвістичних, педагогічних та інших чинників розвитку закладів освіти різного типу.

Професійну діяльність менеджерів освіти розглядаємо як складну динамічну систему трудових дій, операцій, процедур, станів, взаємозв'язків і т. ін., функціонування якої зумовлено специфікою освітнього середовища, а також зовнішніми та внутрішніми чинниками.

Полікультурне навчальне середовище характеризуємо як педагогічно організовану систему, що детермінована сукупністю культур, які оточують суб'єктів навчально-виховного процесу, і зумовлює відношення і діяльність, в які вони включаються у закладах освіти.

У зазначеному контексті професійна діяльність менеджерів освіти в полікультурному навчальному середовищі розглядається як складна динамічна система трудових дій, операцій, процедур, станів, взаємозв'язків і т. ін., функціонування якої зумовлено специфікою середовища, зокрема такими його видами, як полікультурне і навчальне; менеджер освіти – керівник освітнього закладу, установи або організації, наділений відповідними владними повноваженнями з боку держави чи власника, який володіє професійними знаннями та вміннями для реалізації ефективного управління в освіті, має спеціальну професійну підготовку, володіє креативними й організаторськими

здібностями лідера, є професіоналом у сфері управління.

У структурі готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному освітньому середовищі визначено компоненти (психологічний, когнітивний, функціональний) та критерії готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі. Серед них: мотиваційно-цільовий (показники: позитивна мотивація до полікультурної інтеграції в галузі освіти; здатність виявляти толерантність; усвідомлення необхідності запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі); знаннєво-змістовий (показники: обізнаність зі структурними елементами полікультурного навчального середовища; з основними механізмами реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі; із базовими положеннями крос-культурного менеджменту та їх імплементації в систему управління сучасними закладами освіти; із сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання і виховання в полікультурному навчальному середовищі); процесуально-технологічний (показники: вміння враховувати етносоціокультурні традиції регіону в процесі планування навчально-виховних заходів; долати культурні та комунікативні бар'єри в полікультурному навчальному середовищі засобами діалогу; застосовувати метод проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем). На основі визначених критеріїв і показників схарактеризовано чотири рівні готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі: високий, достатній, базовий і низький.

Педагогічними умовами формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі виступили: забезпечення розвитку професійно важливих якостей менеджерів освіти, спрямованих на ефективне здійснення ними професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі; орієнтація на випереджальне формування професійно-управлінських умінь і навичок на засадах крос-культурного менеджменту; використання інтерактивних методів навчання у

процесі організації партнерської взаємодії учасників освітньої діяльності.

Розроблено й апробовано експериментальну модель формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі, реалізація якої передбачала три етапи. Перший етап – мотиваційно-рефлексивний – був спрямований на формування позитивного емоційного ставлення до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі та полікультурної інтеграції в галузі освіти. Другий – інформаційно-когнітивний – сприяв систематизації знань щодо специфіки функціонування полікультурного навчального середовища та механізмів його вдосконалення. Третій – діяльнісно-проектувальний – мав на меті формування в менеджерів освіти вмінь і навичок ефективної професійної діяльності на засадах крос-культурного менеджменту. Проведена педагогічно-експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі підтвердила необхідність упровадження елективного курсу «Основи професійної діяльності менеджерів освіти в полікультурному навчальному середовищі».

Реалізація експериментальної моделі формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі засвідчила значні позитивні зміни в менеджерів освіти експериментальних груп. Високого рівня готовності до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі в ЕГ досягли 28,4% менеджерів освіти, в КГ – 5,2%; на достатньому рівні в ЕГ виявлено 59,8% респондентів, у КГ – 19,9%; на базовому рівні залишилося 10,8% слухачів ЕГ і 63,4% КГ; на низькому – 1% ЕГ і 11,5% КГ.

Результати проведеного дослідження не вичерпують усієї повноти їх висвітлення і не претендують на всебічне розкриття означеної проблеми. Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні теоретичних та методологічних засад крос-культурного менеджменту в системі післядипломної освіти та розробці інтерактивних курсів дистанційного навчання в межах

освітньо-професійних програм підготовки менеджерів освіти.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдульханова-Славская К. А. Категория деятельности в советской психологии / К. А. Абдульханова-Славская // Психологический журнал. – 1980. – № 4. – С. 11-28.
2. Актуальні проблеми державного управління : [зб. наук. пр. / редкол. : С. М. Серьогін (голов. ред.) та ін.] – Д. : ДРІДУ НАДУ, 2008. – Вип. 2 (32). – 296 с.
3. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации в новых геополитических условиях : материалы международной научно-практической конференции, (Тирасполь, 27-29 мая 2002 г.) / отв. ред. Е. А. Погорелая. – Тирасполь : РИО ПГУ, 2002. – 372 с.
4. Алексеев А. Н. Контент-анализ : его задачи, объекты, программа, методы / Алексеев А. Н. – М. : Радио и связь, 1982. – 161 с.
5. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Борис Герасимович Ананьев; под. ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с.
6. Андросюк В. М. Педагогічний менеджмент і психодидактика : [навч. посіб.] / Віталій Миколайович Андросюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 216 с.
7. Артюшкина Т. А. О структуре и компонентах педагогической технологии развития терминологического потенциала экономиста-бухгалтера [Электронный ресурс] / Татьяна Анатольевна Артюшкина. – Режим доступа : [www.ict.edu.ru/vconf/files/8760.doc](http://www.ict.edu.ru/vconf/files/8760.doc).
8. Атрощенко Т. О. Розвиток культури міжнаціонального спілкування майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. О. Атрощенко. – Київ, 2005. – 31 с.
9. Балабанова Л. В. Організація праці менеджера : [навч. посіб.] / Л. В. Балабанова, О. В. Сардак. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.

10. Барановська Л. В. Навчання студентів професійному спілкуванню / Барановська Л. В. – Біла Церква : Білоцерківський держ. аграрний університет, 2002. – 256 с.
11. Баронин А. С. Этническая психология / Баронин Анатолий Станиславович. – Киев : Тандем, 2000. – 264 с.
12. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі : [монографія] / Баханов К. О. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 328 с.
13. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів / Т. Башинська // Дайджест педагогічних ідей та технологій – 2003. – № 3. – С 49-52.
14. Беликов В. И. Социолінгвістика / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – М. : РГГУ, 2001. – 439 с.
15. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Геннадий Юрьевич Беляев. – М. : ИЦКПС, 2000. – 288 с.
16. Березняк Е. С. Руководство современной школой / Евгений Степанович Березняк. – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
17. Берека В. Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти : теорія і методика : [монографія] / Віктор Євгенович Берека; за ред. А. Й. Сиротенка. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 482 с.
18. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. / Иван Дмитриевич Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід. – 344 с.
19. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков. – Режим доступу : [http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik\\_KOSN/16/2.pdf](http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/16/2.pdf).
20. Биков В. Ю. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Інтернет-технологій : [монографія] / Биков В. В., Богачков Ю. М., Жук Ю. О. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 128 с.

21. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
22. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2-х т. / Павел Петрович Блонский; под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика. – Т. 1. – 1979. – 304 с.
23. Богуш А. М. Педагогічно-мовленнєвий супровід розвитку дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] / Алла Михайлівна Богуш. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpbdpu/Ped/2010\\_1/Bogush.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2010_1/Bogush.pdf).
24. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : [навч. посіб.] / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – [2-ге вид., переробл. і допов.]. – К. : Вища школа, 2002. – 407 с.
25. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : [учеб. пособие для вузов] / Бодров В. А. – М. : ПЭРСЭ, 2001. – 511 с.
26. Бордовский Г. Эдукология как наука об образовании / Г. Бордовский, Б. Извозчиков // Вестник высшей школы «Alma mater». – 1991. – № 3. – С. 24-32.
27. Боровкова Т. Моніторинг розвитку системи освіти / Т. Боровкова, І. Морєв // Підручник для директора. – 2008. – № 9. – С. 57-63.
28. Бородіна Н. С. Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних факультетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Н. С. Бородіна. – Херсон, 2007. – 22 с.
29. Бороноев А. О. Этническая психология / А. О. Бороноев, В. Н. Павленко. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1994. – 168 с.
30. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса / Юлиан Владимирович Бромлей. – М. : Наука, 1983. – 412 с.
31. Бунина В. Г. Кросс-культурный менеджмент и межкультурная коммуникация : [учеб. пособие] / Вера Георгиевна Бунина. – М. : ГУУ, 2008. – 128 с.

32. Вайнрайх У. Языковые контакты / Вайнрайх У. – Киев : Вища школа, 1979. – 263 с.
33. Васин Е. К. Подготовка учащихся к выполнению проекта / Е. К. Васин // Школа и производство – 2003. – № 7. – С. 68-71.
34. Васютенкова И. В. Современные проблемы поликультурного образования [Электронный ресурс] / Инна Викторовна Васютенкова. – Режим доступа :  
<http://new.loiro.ru/index.php?module=articles&action=view&cid=99&id=38>.
35. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал. Піручник для педагогів, виховників, молоді і батьків / Григорій Григорович Ващенко. – Львів : Камула, 2006. – Т. 1. – 278 с.
36. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : [монографія] / Ващенко Л. М. – К. : Тираж, 2005. – 380 с.
37. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та GD) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
38. Верещагина Л. А. Психология потребностей и мотивация персонала / Л. А. Верещагина, И. М. Карелина. – Харьков : Гуманитарный центр, 2002. – 152 с.
39. Виханский О. С. Менеджмент : [учебник] / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – М. : Гардарики, 2003. – 285 с.
40. Волков Г. Н. Этнопедагогика / Геннадий Никандрович Волков. – Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 1974. – 376 с.
41. Волкова Н. П. Педагогіка : [навч. посіб.] / Наталія Павлівна Волкова. – [3-тє вид., стер.]. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.
42. Габа І. М. Освітнє середовище : соціально-психологічна парадигма / І. М. Габа // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка]. –

Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Т. 7. Екологічна психологія. – Вип. 22. – С. 27-31.

43. Гавриленко Л. А. Джерело : [посібник з українського народознавства] / Любов Антонівна Гавриленко. – Запоріжжя : Просвіта, 2001. – 176 с.

44. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 44 с.

45. Галустов Р. А. Творческие проекты студентов ТЭФ / Р. А. Галустов, Н. И. Зубов; под ред. Р. А. Галустова. – Брянск : Издательство БГПУ, НМЦ «Технология», 1999. – 152 с.

46. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас, Дж. Стэнли. – М. : Прогресс, 1976. – 495 с.

47. Гнатенко П. И. Национальная психология и бытие общества / П. И. Гнатенко, М. П. Бузский. – Днепропетровск : «Поліграфіст», 2002. – 209 с.

48. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – К. : Политиздат Украины, 1989. – 189 с.

49. Гончаренко Л. А. Підготовка вчителів до формування в учнів полікультурної картини світу : [навч. посіб.] / Л. А. Гончаренко, А. М. Зубко, В. В. Кузьменко; за ред. В. В. Кузьменка. – Херсон : РПО, 2009. – 196 с.

50. Гончаренко Н. Школа іншування [Електронний ресурс] / Н. Гончаренко, М. Кушнар'ова // Критика. – 2001. – № 4 – Режим доступу : [www.krytyka.kiev.ua/articles/s6-4-2001.html](http://www.krytyka.kiev.ua/articles/s6-4-2001.html).

51. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

52. Горчакова О. А. Особистість у полікультурному освітньому середовищі вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / О. А. Горчакова. – Режим доступу : <http://www.ukrdeti.com/firstforum/b24.html>.

53. Горчакова О. А. Особливості діяльності керівника в навчальному закладі з поліетнічним складом учнів [Електронний ресурс] / О. А. Горчакова – Режим доступу : [http://intellect-invest.org.ua/pedagog\\_editions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n1\\_2010\\_st\\_7/](http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_7/).

54. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філос. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / О. А. Грива. – К., 2008. – 32 с.

55. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / О. В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону, 2000. – 47 с.

56. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / Константин Маркович Гуревич. – М. : Наука, 1970. – 272 с.

57. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2003. – 248 с.

58. Давыдов В. В. Нерешенные проблемы теории деятельности / В. В. Давыдов // Психологический журнал. – 1992. – № 2. – С. 3-12.

59. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / Анатолий Алексеевич Деркач. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с. – (Серия «Психологи Отечества»).

60. Деркач А. А. Педагогическое мастерство тренера / А. А. Деркач, А. А. Исаев. – М. : Физкультура и спорт, 1981. – 375 с.

61. Деркач А. А. Психология развития профессионала : [учеб. пособие] / Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. – М. : РАГС, 2000. – 125 с.

62. Дерябо С. Д. Формирование ценностной ориентации воспитанников образовательных учреждений / Сергей Дмитриевич Дерябо // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 34-38.

63. Дик Н. Ф. Настольная книга руководителя образовательного учреждения / Н. Ф. Дик, Н. Б. Иванова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 480 с.
64. Дмитренко Г. А. Мотивация и оценка персонала : [учеб. пособие] / Дмитренко Г. А., Максименко Т. М., Шарапатова Е. А. – К. : МАУП, 2002. – 248 с.
65. Довгополова Я. В. Навчально-виховне середовище як фактор виникнення конфліктів [Електронний ресурс] / Я. В. Довгополова. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Rgf/2010\\_930/10divfwk.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Rgf/2010_930/10divfwk.pdf).
66. Долженко В. О. 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» / В. О. Долженко. – Луганськ, 2006. – 20 с.
67. Драгнєв Ю. Інформаційно-навчальне середовище як чинник професійного розвитку майбутнього вчителя фізичної культури в умовах інформаційно-освітнього простору [Електронний ресурс] / Ю. Драгнєв – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pippo/2011\\_1/Dragniev.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2011_1/Dragniev.htm).
68. Дудко С. Г. Здоров'язберігаючі технології в освітньому середовищі початкових класів / С. Г. Дудко // Постметодика. – 2010. – № 5. – С. 45-47.
69. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. на соискание научн. степени доктора пед. наук. / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
70. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь : Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Хэлтон, 1998. – 399 с.
71. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.

72. Д'юї Дж. Демократія і освіта / Дж. Д'юї; пер. з англ. І. Босак, М. Олійник, Г. Пехник. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.

73. Елина И. Е. Место и роль категории качества в пространстве профессиональной деятельности государственных служащих [Электронный ресурс] / И. Е. Елина. – Режим доступа : <http://quality.eur.ru/MATERIALY4/mrkk.htm>.

74. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : [монографія] / Галина Василівна Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.

75. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Г. Жаровцева. – Одеса, 2007. – 44 с.

76. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Юрий Алексеевич Жлуктенко. – К : Вища школа, 1974. – 176 с.

77. Жук Ю. О. Роль засобів навчання у формуванні навчального середовища / Ю. О. Жук // Нові технології навчання. – 1998. – № 22. – С. 106-112.

78. Заблоцький В. В. Мовна політика в Україні : стан та напрями оптимізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : 23.00.02 «Політичні інститути та процеси» / В. В. Заблоцький. – Харків, 2007. – 16 с.

79. Занюк С. С. Психологія мотивації : [навч. посіб.] / Сергій Степанович Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.

80. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Александр Владимирович Запорожец; под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. Развитие произвольных движений. – 296 с.

81. Заслуженюк В. С. Соціально-педагогічні проблеми виховання в учнів культури міжнаціонального спілкування / В. С. Заслуженюк,



В. В. Присакар // Нові технології навчання : [наук.-метод. зб. / редкол. : В. О. Зайчук (гол. ред.) та ін.]. – К. : ІЗМН, 1997. – Вип. 19. – С. 65-77.

82. Захаров М. Г. Организация труда директора школы / Михаил Григорьевич Захаров. – М. : Просвещение, 1971. – 176 с.

83. Зеер Э. Ф. Психология профессий : [учеб. пособие для студентов вузов] / Эвальд Фридрихович Зеер. – [2-е изд., перераб., доп.]. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003 – 336 с.

84. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / Ирина Алексеевна Зимняя. – [2-е изд. доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2003, 384 с.

85. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : [учеб. пособие для студ высш. учеб. заведений] / Сергей Иванович Змеев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.

86. Зозуля І. Є. Полікультурні взаємовідносини іноземних студентів у середовищі вищого навчального закладу України (досвід Вінниччини) [Електронний ресурс] / І. Є. Зозуля. – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Zozulya.php>.

87. Иванов А. В. Культурная среда современной школы / А. В. Иванов // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 50-55.

88. Иванов В. Ф. Контент-анализ : методология та методика дослідження ЗМК : [навч. посіб.] / В. Ф. Иванов; наук. ред. А. З. Москаленко. – К. : ІСДО, 1994. – 112 с.

89. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Елена Михайловна Иванова. – М. : Издательство Московского университета, 1987. – 208 с.

90. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб : Питер, 2003. – 512 с.

91. Каверіна О. Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації :

теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Ольга Геннадіївна Каверіна; за ред. П. В. Стефаненко. – Донецьк : ООО Фирма Друк – Инфо, 2009. – 275 с.

92. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : [навч. посіб.] / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.

93. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : [монографія] / Людмила Миколаївна Карамушка. – Київ : Ніка-Центр, 2000. – 332 с. – (Серія «Новітня психологія». Вип. 6).

94. Карпов А. В. Психология менеджмента : [учеб. пособие] / Анатолий Викторович Карпов. – М. : Гардарики, 2003. – 584 с.

95. Карпова Е. Е. Сутність професійно-педагогічної діяльності / Елла Едуардівна Карпова // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ. – 2001. – № 2. – С. 159-165.

96. Касанчук М. Межкультурные конфликты в современном обществе [Электронный ресурс] / М. Касанчук. – Режим доступа : [http://english-exam.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=2547&Itemid=1](http://english-exam.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=2547&Itemid=1).

97. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике / Сергей Семенович Кашлев. – Минск : Выш. шк., 2004. – 176 с.

98. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / Килпатрик В. Х. – П. : Блокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

99. Кирхлер Э. Мотивация в организациях. Психология труда и организационная психология / Э. Кирхлер, К. Родлер. – Х. : Гуманитарный Центр, 2003. – Т. 1. – 144 с.

100. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Евгений Александрович Климов. – М. : Издательство Московского университета, 1988. – 199 с.

101. Климов Е. А. Как выбрать профессию : [кн. для учащихся] / Евгений Александрович Климов. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.

102. Климов Е. А. Основы психологии : [уч. для вузов] / Евгений Александрович Климов. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 462 с.

103. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Евгений Александрович Климов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
104. Климов Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии / Евгений Александрович Климов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 5-14.
105. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Георгий Алексеевич Ковалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13-23.
106. Ковалев Г. Д. Инновационные коммуникации : [учеб. пособие для вузов] / Геннадий Дмитриевич Ковалев. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 288 с.
107. Коджиспарова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджиспарова, А. Ю. Коджиспаров. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
108. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : [монографія] / Наум Львович Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
109. Кон И. С. Национальные особенности психологии людей / Социальная психология. Краткий очерк / Игорь Семенович Кон; под. общ. ред. Г. П. Предвечного, Ю. А. Шерковича. – М. : Политиздат, 1975. – С. 141-153.
110. Конаржевский Ю. А. Пути совершенствования управления школой / Ю. А. Конаржевский, В. С. Баймаковский. – Челябинск : Южно-Уральское кн. изд., 1972. – 116 с.
111. Кондаков М. И. Теоретические основы школоведения / Михаил Иванович Кондаков. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
112. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом вузе / Кондрашова Л. В. – Киев; Одесса : Выща школа, 1988. – 160 с.
113. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Кондрашова Л. В. – К. : Вища школа, 1987. – 54 с.

114. [Конфликт – источник стресса](http://www.your-mind.ru/lasta/konflikt-istochnik-stressa/#more-846) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.your-mind.ru/lasta/konflikt-istochnik-stressa/#more-846>.
115. Корнешук В. В. Математические методы исследования педагогических феноменов : [учебн. пособие] / Виктория Викторовна Корнешук. – Одесса : ВМВ, 2010. – 72 с.
116. Костюк Г С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк; під ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
117. Котлер Ф. Коммуникативные барьеры / Ф. Котлер [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bci-marketing.aha.ru/content/kommunikativnye-barery>.
118. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : [монографія] / Любов Миколаївна Кравченко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 420 с.
119. Краевский В. В. Общие основы педагогики : [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Володар Викторович Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
120. Креативна педагогіка : наук.-метод. зб. наук. праць за матеріалами VII міжнар. наук.-метод. конф., 29-30 жовтня 2010 р. / Мін-во освіти і науки України, Націон. академія пед. наук України, Академія міжнар. співробітництва з креативної педагогіки [та ін.]. – Вінниця, 2010. – Вип. 3. – 174 с.
121. Кресіна І. О. Українська національна свідомість і сучасні політичні процеси (Етнополітологічний аналіз) : [монографія] / Ірина Олексіївна Кресіна. – К. : Вища школа, 1998. – 392 с.
122. Кривицька О. Полікультурний мегатренд сучасної України [Електронний ресурс] / Кривицька О. – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=1&n=29&c=450>.
123. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : [навч. посібник] / Василь Васильович Крижко. – К. : Освіта України, 2005 – 440 с.

124. Крылова Н. Б. Культурология образования / Крылова Н. Б. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
125. Крысько В. Г. Этническая психология : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Крысько В. Г. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
126. Кужель М. М. Рефлексивна детермінація процесу формування психологічної готовності викладача до педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / М. М. Кужель // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – Вип. 2. – С. 207-217. – Режим доступу до журн. : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/znpnarpv\\_ppn/2010\\_53/10kmmvvpd.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpnarpv_ppn/2010_53/10kmmvvpd.pdf).
127. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : [навч. посіб.] / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко; за ред. В. В. Кузьменка. – Херсон : РПО, 2006. – 92 с.
128. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Нина Васильевна Кузьмина. – Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1967. – 183 с.
129. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Наука, 1989. – 166 с.
130. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя : тексты лекцій / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Гомельский университет, 1976. – 57 с.
131. Кукушин В. С. Этнопедагогика и этнопсихология / В. С. Кукушин, Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 448 с.
132. Культура та інформаційне суспільство ХХІ століття : матеріали всеукр. наук.-теорет. конф. молодих учених, (23-24 квітня 2009 р.) / Харк. держ. акад. культури; відп. ред. Т. Д. Булах. – Х. : ХДАК, 2009. – 291 с.

133. Культура управления : теория и практика / [Ткаченко А. М., Хмельнюк В. Я., Ангелов Г. В, Мардаровский Ф. З.]; под общ. ред. Г. В. Ангелова, Ф. З. Мардаровского. – Одесса : Аспект, 1998. – 262 с.

134. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6-7.

135. Лапач С. Н. Статистика в науке и бизнесе / Лапач С. Н., Чубенко А. В., Бабич П. Н. – К. : МОРИОН, 2002. – 640 с.

136. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

137. Леонтьева М. Р. Об использовании метода проектов в образовательной области «Технология» / М. Р. Леонтьева // Школа и производство. – 2000. – № 6. – С. 6-8.

138. Ликов В. Н. Етнопедagogіка : [навч. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів] / Василь Никифорович Ликов. – Кіровоград : РВВ КДПУ, 2003. – 208 с.

139. Линенко А. Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125-132.

140. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / Линенко Алла Францевна. – К., 1996. – 378 с.

141. Литвиненко С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. А. Литвиненко. – К., 2005. – 40 с.

142. Лопушинський І. П. Формування та реалізація державної мовної політики в галузі освіти України : дис. ... доктора наук з держ. управління : 25.00.02 / Лопушинський Іван Петрович. – К., 2008. – 508 с.

143. Лукашевич М. П. Соціологія праці : [підручник] / Лукашевич М. П. – К. : Либідь, 2004. – 440 с.
144. Львовичкіна А. М. Етнопсихологія : [навч. посіб.] / Антоніна Михайлівна Львовичкіна. – К. : МАУП, 2002. – 144 с.
145. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : [навч. посіб.] / Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. – К. : Знання, 2006. – 447 с.
146. Майсурадзе Г. Н. Актуальные проблемы теории и практики формирования у учащихся научных понятий / Г. Н. Майсурадзе // Теорія і практика управління педагогічними процесами : III міжнародна наук.-практ. конф., 26-27 жовтня 2007 р. : тези доповідей. – Одеса, 2007. – С. 42-43.
147. Макаев В. В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3-10.
148. Макаренко А. С. О воспитании / Антон Семенович Макаренко. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
149. Малинка Ю. Г. Толерантність як філософсько-світоглядна проблема в громадянському суспільстві [Електронний ресурс] / Ю. Г. Малинка. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Gileya/2011\\_SV/Gileyasp/F12\\_doc.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2011_SV/Gileyasp/F12_doc.pdf).
150. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики [Електронний ресурс] / Юрий Степанович Мануйлов. – Режим доступа : <http://sandbox.openclass.ru/stories/87717>.
151. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании / Юрий Степанович Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36-41.
152. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
153. Маркович Д. Ж. Социальная экология : [кн. для учителя] / Маркович Д. Ж. ; пер. с серб.-хорв. О. И. Долгой. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.

154. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті : дорожня карта керівника / Олександра Іванівна Мармаза. – Х. : Видав. група «Основа», 2007. – 448 с.
155. Масенко Л. Т. Мова і політика / Лариса Терентіївна Масенко. – К. : Соняшник, 1999. – 100 с.
156. Масенко Л. Т. Офіційна – державна / Л. Т. Масенко // Літературна Україна. – 1994. – № 33 – С. 1-4.
157. Мелашенко К. М. Технологія проектного навчання / К. М. Мелашенко // Завуч. – 2006. – № 13 (271). – С. 12-14.
158. Менг Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Менг Тамара Вячеславовна. – СПб., 1999. – 170 с.
159. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика / Нина Борисовна Мечковская – [2-е изд.]. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 207 с.
160. Минибаева Г. Б. Формирование поликультурной компетенции у студентов вузов в процессе изучения иностранного языка и литературы [Электронный ресурс] / Г. Б. Минибаева. – Режим доступа : [http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010\\_5\\_62\\_65.pdf](http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2010/2010_5_62_65.pdf).
161. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Лариса Максимовна Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
162. Мицкевич Н. И. Эдукология : инвариантные характеристики / Николай Иванович Мицкевич // АДУКАТАР (Тэматычная пляцоўка «EDUCOLOGY»). – 2010. – № 1 (17). – С. 21-26.
163. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / Валентин Алексеевич Моляко. – К. : Общество «Знание» Украинской ССР, 1978. – 48 с.
164. Моляко В. А. Психологічна готовність до творчої праці / Валентин Олексійович Моляко. – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1989. – 48 с. – (Сер. 7 «Педагогічна»; № 9).
165. Мораль : сознание и поведение / [ред. кол. Н. А. Головки (отв. ред.), Л. П. Буева, В. Н. Шердаков]. – М. : Наука, 1986. – 208 с.



166. Морозов А. В. Креативна педагогика и психология : [учеб. пособие] / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Академический Проект, 2004. – 560 с.
167. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : [навч. посіб.] / Володимир Андрійович Мосіяшенко. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2005. – 176 с.
168. Мошкова И. Н. Психология производственного обучения : [метод. пособие] / И. Н. Мошкова, С. Л. Малов. – М. : Высш. шк, 1990. – 207 с.
169. Мул С. А. Логіко-теоретичний аналіз проблеми «психологічна готовність» особистості / С. А. Мул // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Випуск 7. – С. 465-475.
170. Нагорна Л. П. Політична мова і мова політики : діапазон можливостей політичної лінгвістики / Лариса Панасівна Нагорна. – К. : Світогляд, 2005. – 315 с.
171. Невежин В. П. Сборник задач по курсу «Экономико-математическое моделирование» / В. П. Невежин, С. И. Кружилов. – М. : ОАО «Издательский дом «Городец», 2005. – 320 с.
172. Немов Р. С. Психология : [учебн. для студ. высш. пед. учеб. заведений] : в 3 кн. / Роберт Семенович Немов. – [4-е изд.]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 688 с.
173. Нерсесян Л. С. Психологическая структура готовности оператора к экстренному действию / Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкин / Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 60-68.
174. Нецименко Г. П. Языковая ситуация в славянских странах : опыт описания. Анализ концепций / Галина Парфеньевна Нецименко. – М. : Наука, 2003. – 279 с.
175. Никольский Л. Б. Язык в политике и идеологии стран зарубежного Востока / Леонид Борисович Никольский. – Москва: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1986. – 196 с.

176. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / [уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко]. – 2-ге вид., випр. – Київ : Аконт, 2001. – Т. 3. – 2001. – 863 с.
177. Новичков В. Б. Столичный мегаполис как полиэтническая и поликультурная среда / В. Б. Новичков // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 83-87.
178. Оболенський О. Ю. Принцип професіоналізму в державній службі / О. Ю. Оболенський // Вісник державної служби України. – 1998. – № 1. – С. 54-61.
179. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека / Казимеж Обуховский. – СПб. : Речь, 2003. – 296 с.
180. Овчинникова М. В. Інформаційно-освітнє середовище як фактор підвищення кваліфікації вчителя : теоретичний аспект [Електронний ресурс] / М. В. Овчинникова. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npd/2010\\_2/Ovchinn.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_2/Ovchinn.pdf).
181. Онуфрієнко Г. С. Українська термінологія в лінгводидактичному вимірі особистості [Електронний ресурс] / Г. С. Онуфрієнко. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Timvum/2010\\_5/22.%20Onufrienko167-174.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Timvum/2010_5/22.%20Onufrienko167-174.pdf).
182. Освіта України : інформаційно-аналітичний огляд / [під заг. ред. В. Г. Кременя]. – К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2001. – 224 с.
183. Основы внутришкольного управления / [под. ред. П. В. Худоминского]. – М. : Педагогика, 1987. – 168 с.
184. Павлова І. Г. Емоційна зрілість як одна з професійно важливих якостей особистості фахівців соціономічної групи професій [Електронний ресурс] / І. Г. Павлова. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/PNR\\_2006/Psihologia/10\\_pavlova%20i.g.doc.htm](http://www.rusnauka.com/PNR_2006/Psihologia/10_pavlova%20i.g.doc.htm).
185. Панов В. И. Экологическая психология : опыт построения методологии / Виктор Иванович Панов. – М. : Наука, 2004. – 197 с.
186. Панченко Г. О. Комплексний механізм реалізації державної мовної політики в Україні : обґрунтування доцільності впровадження [Електронний

ресурс] / Г. О. Панченко. – Режим доступу : [http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/tppd/2011\\_8/zmist/R\\_2/14Panchenko.pdf](http://www.nbuu.gov.ua/e-journals/tppd/2011_8/zmist/R_2/14Panchenko.pdf).

187. Панькин А. Б. Стратегия формирования образовательных систем на основе этнокультурной коннотации [Электронный ресурс] / Аркадий Борисович Панькин / Вестник Калмыцкого университета. – 2006. – № 2. – С. 29-37. – Режим доступа : [www.lib.kalmsu.ru/text/TRUD/Pankin\\_AB/p001.doc](http://www.lib.kalmsu.ru/text/TRUD/Pankin_AB/p001.doc).

188. Пархоменко І. Атестація діяльності директорів шкіл / Ірина Пархоменко; упоряд. Л. Галіцина. – К. : Шк. Світ, 2009. – 128 с.

189. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

190. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / Бартенєва І. О., Богданова І. М., Бужина І. В. та ін. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. – 344 с.

191. Перотті А. Виступ на захист полікультурності / Перотті А. – Париж : Видавництво Ради Європи, 1994. – 127 с.

192. Петрушенко В. М. Когнітивна концепція крос-культурного менеджменту / В. М. Петрушенко, Т. А. Голець // Вісник СумДУ. Серія Економіка. – 2008. – № 1. – С. 120-128.

193. Пилюгина С. Метод проектной деятельности в Интернете и его развивающие возможности / С. Пилюгина // Школьные технологии – 2002. – № 2. – С. 196-199.

194. Пірен М. І. Етнополітика в Україні : соціо-психологічний аналіз : [навч. посіб.] / Марія Іванівна Пірен. – К. : Університет «Україна», 2007. – 408 с.

195. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

196. Погрібний А. Г. Розмови про наболіле, або Якби ми вчилися так, як треба... / Анатолій Григорович Погрібний. – К. : Просвіта, 2000. – 320 с.

197. Полат Е. С. Метод проектов : история и теория вопроса / Е. С. Полат // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 43-47.

198. Попова Н. В. Організаційно-методичні засади консультативного забезпечення управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у регіоні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Н. В. Попова. – К., 2008. – 20 с.

199. Порох Д. О. Створення полікультурного освітнього простору для успішного перебігу адаптації іноземних студентів до навчання у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Д. О. Порох. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Pfto/2010\\_10/files/p1010\\_65.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_10/files/p1010_65.pdf).

200. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности : [учеб. пособие / под общ. ред. В. А. Бодрова]. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 768 с.

201. Психологія : [підручник для студентів вищих навчальних закладів] / [Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. та ін.]; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [3-тє вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.

202. Психология труда : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. А. В. Карпова]. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003 – 352 с.

203. Психология труда, профессиональной и организационной деятельности (реклама, управление, инженерная психология и эргономика) : [словарь / авторы-сост. Б. А. Душков, Б. А. Смирнов, А. В. Королев; под. ред. Б. А. Душкова]. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 848 с. – (Серия «Gaudeamus»).

204. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей образовательных учреждений / [автор-составитель В. А. Мижериков]. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.

205. Редькина Л. И. Этнопедагогика караимов Крыма : [монография] / Людмила Ивановна Редькина. – К : Педагогічна преса, 2001. – 195 с.

206. Рибалко Л. М. Сучасні підходи до визначення поняття «навчальне середовище» / Л. М. Рибалко // Постметодика. – 2010. – № 5. – С. 41-44.

207. Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, (5-7 квітня 2007 р., м. Ялта). – 36 статей. Вип. 3. Ч. 1. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – 264 с.

208. Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі : зб. матеріалів Міжнародного конгресу – IV Слов'янські педагогічні читання, 30 червня – 1 липня 2005 р. / М-во освіти і науки України, Академія пед. наук України [та ін.]. – Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2005. – 338 с.

209. Романенко Н. А. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до професійної діяльності в умовах інноваційного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Романенко. – Одеса, 2010. – 21 с.

210. Ромашов О. В. Социология труда : [учеб. пособие] / Ромашов О. В. – М. : Гардарики, 2003 – 320 с.

211. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 713 с.

212. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии / Виталий Владимирович Рубцов. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.

213. Сабольчи М. Етноцентризм в образовании : сравнительный анализ / М. Сабольчи // Перспективы. – 1990. – № 2. – С. 10-18.

214. Садохин А. П. Культурология. Теория культуры : [учеб. пособие для вузов] / А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : ЮНИТИ – ДАНА, 2004. – 365 с.

215. Сакалюк О. О. Готовість менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі : матеріали міжнар. науково-практ. конф. [«Управління навчальним закладом : стан проблем, стратегії розвитку»], (20-21 жовтня 2011 р., м. Одеса) / Ред. кол. : С. К. Хаджирадєва, В. М. Гладкова та ін. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2011. – С. 98-99.

216. Сакалюк О. О. Дискурс як основа професійно-мовленнєвої комунікації майбутніх керівників : матеріали Міжнародного симпозиуму, присвяченого 190-й річниці Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського [«Революція в університетській освіті : глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє»], (25-30 травня 2007 р., м. Одеса) / Ред. кол. : О. Я. Чебикін (гол. ред.), А. М. Богуш (заст. гол. ред.) та ін. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2007. – С. 109-110.

217. Сакалюк О. О. Змістові та процесуальні складові експериментальної моделі формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі / О. О. Сакалюк / Наука і освіта. – 2012. – № 1 / CVII, січень-лютий. – С. 163-166.

218. Сакалюк О. О. Змістово-когнітивний компонент готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі [Електронний ресурс] / О. О. Сакалюк // Народна освіта. – 2011. – № 3(15). – Режим доступу до журналу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/15/index15.htm>.

219. Сакалюк О. О. Комунікативний підхід як умова ефективної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності : матеріали всеукр. науково-практ. конф. [«Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу»], (20-21 листопада 2007 р., м. Одеса) / Ред. кол. : О. Я. Чебикін (голова ред. кол.), І. Г. Захарченко (заст. голови ред. кол.) та ін. – Одеса, 2008. – С. 94-95.

220. Сакалюк О. О. Мовленнєвий імідж керівника освітнього закладу : показник ефективності управління : матеріали III міжнар. науково-практ. конф. [«Теорія і практика управління педагогічними процесами»], (26-27 жовтня 2007 р., м. Одеса) / Ред. кол. : В. С. Полторак (ред.) та ін. – Одеса, 2007. – С. 99-100.

221. Сакалюк О. О. Мотиваційний компонент готовності майбутніх менеджерів освіти до реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі / О. О. Сакалюк // Науковий вісник

Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2011. – № 5-6. – С. 199-205.

222. Сакалюк О. О. Педагогічні умови формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі : матеріали Кіровоградської сесії І всеукр. науково-практ. конф. [«Придніпровські соціально-гуманітарні читання»], (15 червня, 2012 р., м. Кіровоград). – Д. : ТОВ «Інновація», 2012. – Ч. 2. – 176 с.

223. Сакалюк О. О. Проблеми підготовки фахівців в системі полікультурної освіти : матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу, студентів, магістрів та аспірантів [«Сучасні проблеми соціогуманітарних та фундаментальних наук»], (19 травня 2011 р., м. Одеса, Міжнародний гуманітарний університет) / Ред. кол. : В. Д. Берназ (відп. ред.) – Одеса : Фенікс, 2011. – С. 237-240.

224. Сакалюк О. О. Професійно-мовленнєва комунікація сучасного керівника : [навч. посіб.] / С. К. Хаджирадєва, О. О. Сакалюк. – Одеса : Видавець СВД М. П. Черкасов, 2008. – 112 с. – (Серія : Управління навчальними закладами).

225. Сакалюк О. О. Процесуально-функціональний компонент готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі / О. О. Сакалюк // Наука і освіта. – 2011. – № 7/СІІ. – С. 76-79.

226. Сакалюк О. О. Психологічний компонент готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі / О. О. Сакалюк // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 30. – Ч. 2. – С. 259-263.

227. Сакалюк О. О. Феномен толерантності в аспекті полікультурної освіти / О. О. Сакалюк // Наука і освіта. – 2011. – № 3 / LXXXXIX, травень. – С. 79-82.

228. Сакалюк О. О. Феноменологія полікультурності навчального середовища : зб. наукових праць за матеріалами XIV міжнар. науково-практ. конф. [«Молодь в умовах нової соціальної перспективи»], (20-21 березня 2012 р., м. Київ). – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Випуск 14. – Ч. 1. – С. 509-514.

229. Сакалюк О. О. Формування дискурсивної компетентності – передумова мовленнєвого розвитку студента : матеріали міжнар. науково-практ. конф. [«Теорія і практика формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ»], (26-29 червня 2008 р., м. Одеса) / Ред. кол. : О. Я. Чебикін, С. К. Хаджирадєва та ін. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2008. – С. 38-39.

230. Сакалюк О. О. Характеристика рівнів готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі / О. О. Сакалюк // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2012. – № 1-2. – С. 93-97.

231. Сасова И. Через проблему – к практическому результату / И. Сасова // Учитель – 2001. – № 5. – С. 35-38.

232. Семчинський С. В. Загальне мовознавство / Станіслав Володимирович Семчинський. – К. : Вища школа, 1988. – 328 с.

233. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : ноу-хау в образовании : [учеб. пособие] / Валентин Петрович Симонов. – М. : Высшее образование, 2007. – 357 с.

234. Сиротенко Г. О. Шляхи оновлення освіти : науково-методичний аспект. Інформаційно-методичний збірник / Сиротенко Г. О. – Х. : Основа, 2003. – 96 с.

235. Ситарам К. Основы межкультурной коммуникации / К. Ситарам, Р. Когделл. – Человек. – 1992. – № 5. – С. 100-107.



236. Ситников А. П. Аутопсихологическая компетентность руководителей : прикладные психотехнологии / Ситников А. П., Деркач А. А., Елшина И. В. – М. : Луч, 1994. – 168 с.
237. Сігіда Т. В. Орієнтація навчального середовища на формування особистості з цілісним мисленням / Т. В. Сігіда // Постметодика. – 2010. – № 5. – С. 34-37.
238. Скібіцька Л. І. Організація праці менеджера : [навч. посіб.] / Ліана Іванівна Скібіцька. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 360 с.
239. Скориков В. Б. Психологическая готовность работника к руководству научно-производственным коллективом : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / В. Б. Скориков. – Москва, 1991. – 17 с.
240. Сластенин В. А. Формирование социально активной личности учителя / В. А. Сластенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76-84.
241. Смульсон М. Л. Психологічні особливості віртуального освітнього середовища [Електронний ресурс] / Марина Лазарівна Смульсон. – Режим доступу : [www.psy-science.com.ua/department/zbirnyk-2008/10.htm](http://www.psy-science.com.ua/department/zbirnyk-2008/10.htm).
242. Современный словарь по педагогике / [автор-составитель Е. С. Рапацевич]. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
243. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : теорія та практика : [монографія] / Сорочан Т. М. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
244. Социология / [Г. В. Осипов (руков. авт. кол.), Ю. П. Коваленко, Н. И. Щипаков, Р. Г. Яновский]. – М. : Мысль, 1990. – 446 с.
245. Сравнительный менеджмент : [учеб. пособие] / [под. ред. С. Э. Пивоварова]. – СПб. : Питер, 2006. – 368 с.
246. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / Стельмахович М. Г. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.

247. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : [учебник для вузов] / Татьяна Гавриловна Стефаненко. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 368 с.
248. Сунцов Н. С. Управление общеобразовательной школой : вопросы теории и практики / Сунцов Н. С. – М. : Педагогика, 1982. – 144 с.
249. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов / Геннадий Владимирович Суходольский. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1972. – 429 с.
250. Сучасний тлумачний словник української мови : 50000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2006. – 832 с.
251. Сявак Є. І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку / Євгенія Іванівна Сявак. – К. : Наукова думка, 1974. – 151 с.
252. Титарчук М. О. Трудова поведінка особистості як підприємницька діяльність : соціально-філософський аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / М. О. Титарчук. – Одеса, 2004. – 20 с.
253. Тищенко В. А. Барьеры общения в электронной коммуникации [Электронный ресурс] / В. А. Тищенко. – Режим доступа : [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v11\\_i2/pdf/5.pdf](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v11_i2/pdf/5.pdf).
254. Ткаченко О. Б. Українська мова і мовне життя світу / Орест Борисович Ткаченко. – К. : Спалах, 2004. – 272 с.
255. Толерантність міжконфесійних відносин : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. / [редкол. А. М. Колодний, В. С. Калюжний та ін.]. – Запоріжжя : ЗДІА, 2008. – 140 с.
256. Три запоруки успішного крос-культурного менеджменту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mim.kiev.ua/press/news/2009/1593/>.
257. Тупченко В. Важливість вивчення іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації при підготовці майбутніх менеджерів [Електронний

ресурс] / Тупченко В., Сорокіна О., Пуш А. – Режим доступа : [http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Gnvp/2011\\_54/22.pdf](http://www.nbuu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2011_54/22.pdf).

258. Тягур Р. С. Основи менеджменту в освіті : [навч. посібн.] / Р. С. Тягур. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2007. – 106 с.

259. Уайтли Ф. Мотивация / Филипп Уайтли; пер. с англ. – М. : ИД «Вильямс», 2003. – 160 с.

260. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во Акад. Наук Груз. ССР, 1961. – 210 с.

261. Українська етнопедагогіка : [навч.-метод. посіб. / за ред. акад. В. Кононенка]. – Київ – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – 508 с.

262. Українська етнопедагогіка : історичний контекст : [навч.-метод. посіб. / за ред. проф. Н. Лисенко]. – Івано-Франківськ, 2005. – 186 с.

263. Українська етнопедагогіка у контексті розвитку сучасних теорій виховання та навчання / [за ред. проф. Н. Лисенко]. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – 300 с.

264. «Українська мова». Енциклопедія [редкол. : Русанівський В. М., Тараненко О. О. (співголови), Зяблюк М. П. та ін.]. – 3-є вид., зі змінами і доп. – К. : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2007. – 856 с.

265. Управління навчальним закладом : [навч.-метод. посіб.]. У двох частинах. Ч. 1. Абетка менеджера освіти / [О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш та ін.] – Харків : Веста : Ранок, 2003. – 160 с. – (Серія «Управління школою»).

266. Управління навчальними закладами в контексті модернізації системи професійного навчання : матеріали міжнародного науково-практичного семінару, 1-4 липня 2008 р. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2008. – 172 с.

267. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. / Костянтин Дмитрович Ушинський; ред. кол. В. М. Столетов та ін. – К. : Рад. Школа, 1983. – Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки / за ред. О. І. Пискунова та ін. – 448 с.

268. Федоренко Д. Т. Т. Г. Шевченко і народна педагогіка / Д. Т. Федоренко // Рідна школа. – 1993. – № 3. – С. 58-59.

269. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

270. Филипська В. І. Програмно-цільовий підхід та проектна технологія у навчальному закладі / В. І. Филипська, О. В. Тимченко, Н. В. Каратай // Управління школою. – 2009. – № 16-18. – С. 52-72.

271. Философский словарь / [авт.-сост. И. В. Андрущенко, О. А. Вусатюк, С. В. Линецкий, А. В. Шуба]. – К. : А. С. К., 2006. – 1056 с.

272. Хаджирадєва С. К. Підготовка державних службовців до професійно-мовленнєвої комунікації : концептуальні засади й стратегія модернізації технологій : дис. ... доктора наук з держ. управління : 25.00.03 / Хаджирадєва Світлана Костянтинівна. – К., 2006. – 423 с.

273. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; пер. с англ. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.

274. Цибар Т. М. Естетичне виховання учнів середнього шкільного віку в полікультурному середовищі на Закарпатті (1919-1939 р р.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. М. Цибар. – Тернопіль, 2008. – 23 с.

275. Цофнас А. Ю. Теория систем и теория познания : [монография] / Арнольд Юрьевич Цофнас. – Одесса : АсторПринт, 1999. – 308 с.

276. Черкасов В. В. Проблемы риска в управленческой деятельности / Валентин Валентинович Черкасов. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2002. – 320 с.

277. Чернов Ю. В. Управленческое консультирование : [учеб. пособие] / Чернов Ю. Ф., Фомишин С. В., Тищенко А. И. – Херсон : Олди-плюс, 2003. – 272 с.

278. Черноушек М. А. Психология жизненной среды / Черноушек М. А.; пер. с чеш. И. И. Попа. – М. : Мысль, 1989. – 174 с.

279. Чечель И. Д. Метод проектов : субъективная и объективная оценка результатов / И. Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3-10.
280. Чумак Л. В. Сутність полікультурного виховання учнівської молоді / Л. В. Чумак // Педагогічний альманах. – 2010. – Вип. 7. – С. 38-44.
281. Шадриков В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
282. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления : руководитель и педагогический коллектив / Рафаил Хайруллович Шакуров. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.
283. Шапкіна В. В. Особливості крос-культурного менеджменту у світі та в Україні [Електронний ресурс] / В. В. Шапкіна, Л. М. Римарева. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/14\\_NPRT\\_2010/Economics/66680.doc.htm](http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Economics/66680.doc.htm).
284. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / Станислав Теофилович Шацкий; [под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой]. – М. : Педагогика. – Т. 2. – 1980. – 1304 с.
285. Швалб Ю. М. К определению понятий среды и пространства жизнедеятельности человека / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; [за ред. С. Д. Максименка]. – К. : Міленіум, 2004. – Т. 7, вип. 2. – С. 182-190.
286. Швейцер А. Д. Современная социалингвистика : теория, проблемы, методы / Александр Давыдович Швейцер. – Москва : Наука, 1976. – 176 с.
287. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / Александр Ильич Щербаков. – Л. : Просвещение, 1967. – 266 с.
288. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посіб.] / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
289. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Павел Максимович Якобсон. – М. : Просвещение, 1969. – 318 с.

290. Якса Н. В. Етнокультурні характеристики польської громади Криму в полікультурному освітньому просторі регіону [Електронний ресурс] / Н. В. Якса. – Режим доступу : [http://eprints.zu.edu.ua/3075/1/Jaksa\\_N.W..pdf](http://eprints.zu.edu.ua/3075/1/Jaksa_N.W..pdf).

291. Якса Н. В. Міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу : [навч. посіб.] / Наталія Володимирівна Якса. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 312 с.

292. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Якса. – К., 2009. – 46 с.

293. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / Витольд Альбертович Ясвин. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

294. Ящук С. М. Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі проектно-технологічної діяльності / С. М. Ящук // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 9-11.

295. Berry J. W. Cross-cultural psychology : Research and applications / J. W. Berry, Y. H. Poortinga, M. H. Segall, P. R. Dasen. – Cambridge etc. : Cambridge University Press, 1992. – 485 p.

296. CybWiki, відкрите навчальне середовище факультету кібернетики [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://cybportal.univ.kiev.ua/wiki>.

297. Stephan W. G. Intergroup relations / W. G. Stephan, C. W. Stephan. – Madison etc. : Brown and Benchmark, 1996. – 275 p.

## СПИСОК ДОДАТКІВ

1. Додаток А. Структура готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі
2. Додаток Б. Методика В. Бойка «Діагностика комунікативної толерантності»
3. Додаток В. Експрес-питальник «Індекс толерантності»
4. Додаток Г. Питальник (шкала семантичної диференціації)
5. Додаток Д. Експрес-діагностика усталеності до конфліктів
6. Додаток Е. Вимірювання показників мотиваційно-цільового критерію
7. Додаток Ж. Оцінювання плану роботи навчального закладу
8. Додаток З. Бланк оцінювання портфоліо
9. Додаток К. Перевірка статистичної значущості різниці результатів діагностування експериментальних і контрольних груп до експерименту
10. Додаток Л. Навчально-тематичний план елективного курсу «Основи професійної діяльності менеджерів освіти в полікультурному навчальному середовищі»
11. Додаток М. Перевірка статистичної значущості різниці результатів діагностування експериментальних і контрольних груп після експерименту
12. Додаток Н. Перевірка статистичної значущості різниці результатів діагностування експериментальних груп до і після експерименту
13. Додаток П. Перевірка статистичної значущості різниці результатів діагностування контрольних груп до і після експерименту

## Додаток А

**Структура готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в  
полікультурному навчальному середовищі**

<b>Компоненти</b>	<b>Показники</b>
<b>Критерії</b>	
<p><i><b>Психологічний компонент</b></i></p> <p><i><b>мотиваційно-цільвий критерій</b></i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- позитивна мотивація до полікультурної інтеграції в галузі освіти;</li> <li>- здатність виявляти толерантність;</li> <li>- усвідомлення необхідності запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі;</li> </ul>
<p><i><b>Когнітивний компонент</b></i></p> <p><i><b>знаннєво-змістовий критерій</b></i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обізнаність зі структурними елементами полікультурного навчального середовища;</li> <li>- обізнаність з основними механізмами реалізації державної мовної політики в полікультурному навчальному середовищі;</li> <li>- обізнаність із базовими положеннями крос-культурного менеджменту та їх імплементація в систему управління сучасними закладами освіти;</li> <li>- обізнаність із сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання і виховання в полікультурному навчальному середовищі;</li> </ul>
<p><i><b>Функціональний компонент</b></i></p> <p><i><b>процесуально-технологічний критерій</b></i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- уміння враховувати етносоціокультурні традиції регіону в процесі планування навчально-виховних заходів;</li> <li>- уміння долати культурні та комунікативні бар'єри в полікультурному навчальному середовищі засобами діалогу;</li> <li>- уміння застосовувати метод проектів в управлінні закладом освіти, детермінованим полікультурним навчальним середовищем.</li> </ul>





## Додаток Б

### Методика В. Бойка «Діагностика комунікативної толерантності»

Питальник розроблений В. Бойко і використовується з 1998 року, дозволяє діагностувати толерантні та інтолерантні настанови особистості, що виявляються в процесі спілкування.

#### *Бланк методики*

*Інструкція.* Вам надається можливість здійснити екскурс у розмаїття людських стосунків. З цією метою Вам пропонується оцінити себе в запропонованих ситуаціях взаємодії з іншими людьми. Під час відповіді важлива перша реакція. Пам'ятайте, що немає поганих чи хороших відповідей. Відповідати потрібно довго не роздумуючи, не пропускаючи запитань.

Оцініть, наскільки наведені нижче судження правильні по відношенню до Вас. При відповіді використовуйте бали від 0 до 3, де:

- 0 – зовсім неправильно;
- 1 – правильно в деякій мірі;
- 2 – правильно в значній мірі;
- 3 – правильно у вищій мірі.

<b>Твердження</b>	<b>Бали</b>
1. Повільні люди зазвичай мене нервують.	
2. Мене дратують метушливі, непосидючі люди.	
3. Галасливі дитячі ігри я переношу насилу.	
4. Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості найчастіше діють на мене негативно.	
5. Бездоганна у всьому людина мене б насторожила.	
6. Мене зазвичай виводить з рівноваги нетямущий співрозмовник.	
7. Мене дратують любителі поговорити.	

8. Мене обтяжує, завдає клопоту розмова з випадковим, байдужим мені попутником у потязі (літаку), розпочата за його ініціативою.
9. Я б тяготився (-лася) розмовами випадкового попутника, який поступається мені рівнем знань і культури.
10. Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж у мене.
11. Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіски, косметика, одяг).
12. Так звані «нові росіяни» зазвичай справляють неприємне враження або безкультур'ям, або горлохватством.
13. Представники деяких національностей у моєму оточенні відверто мені несимпатичні.
14. Є тип чоловіків (жінок), який я не переносю.
15. Терпіти не можу ділових партнерів з низьким інтелектуальним чи професійним рівнем.
16. Вважаю, що на грубість потрібно відповідати тим же.
17. Мені важко приховати, якщо людина мені чимось неприємна.
18. Мене дратують люди, які прагнуть у суперечці настояти на своєму.
19. Мені неприємні самовпевнені люди.
20. Зазвичай мені складно утримуватися від зауваження на адресу озлобленої чи нервової людини, яка штовхається в транспорті.
21. Я маю звичку повчати оточуючих.
22. Невиховані люди обурюють мене.
23. Я часто ловлю себе на тому, що намагаюсь виховувати когось.
24. Я за завичкою постійно роблю комусь зауваження.
25. Я люблю командувати близькими.
26. Мене дратують люди похилого віку, коли вони в годину пік виявляються в міському транспорті або в магазинах.
27. Жити в номері готелю зі сторонньою людиною для мене є катуванням.
28. Коли партнер не погоджується в чомусь з моєю правильною позицією, то звичайно це дратує мене.
29. Я проявляю нетерпіння, коли мені заперечують.

30. Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться.
31. Зазвичай я сподіваюсь, що моїм кривдникам дістанеться по заслугам.
32. Мені часто дорікають у буркотливості.
33. Я довго пам'ятаю образи, завдані мені тими, кого я ціную або поважаю.
34. Неможна прощати товаришам по службі нетактовні жарти.
35. Якщо діловий партнер ненавмисно зачепить моє самолюбство, я на нього ображуся.
36. Я засуджую людей, які плачуть у чужу жилетку.
37. Внутрішньо я не схвалюю своїх знайомих, які при нагоді розповідають про свої хвороби.
38. Я намагаюся уникати розмови, коли хтось починає скаржитися на своє сімейне життя.
39. Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг).
40. Мені іноді подобається позлити кого-небудь із родичів чи друзів.
41. Як правило мені важко йти на поступки партнерам.
42. Мені важко ладнати з людьми, в яких поганий характер.
43. Зазвичай я насилу пристосовуюсь до нових партнерів по спільній роботі.
44. Я намагаюся не підтримувати стосунки з дещо дивними людьми.
45. Найчастіше я з принципу наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер має рацію.

Дякуємо за співпрацю!

## Додаток В

## Експрес-питальник «Індекс толерантності»

## Бланк методики

*Інструкція.* Оцініть, будь ласка, наскільки Ви згодні чи не згодні з наведеними твердженнями, і відповідно до цього поставте галочку чи будь-який інший значок напроти кожного твердження.

	№	Твердження	Абсолютно не згоден	Не згоден	Швидше не згоден	Швидше згоден	Згоден	Повністю згоден
I.	1.	У змішаних шлюбах зазвичай більше проблем, ніж у шлюбах між людьми однієї національності.	6	5	4	3	2	1
	2.	До кавказців почнуть ставитися краще, якщо вони змінять свою поведінку.	6	5	4	3	2	1
	3.	Нормально вважати, що твій народ кращий, ніж усі інші.	6	5	4	3	2	1
	4.	Я готовий (-а) прийняти членом своєї сім'ї людину будь-якої національності.	1	2	3	4	5	6
	5.	Я хочу, щоб серед моїх друзів були люди різних національностей.	1	2	3	4	5	6
	6.	До деяких націй та народів важко добре відноситися.	6	5	4	3	2	1
	7.	Я можу уявити чорношкіру людину своїм близьким другом.	1	2	3	4	5	6
		Усього:						
	8.	У засобах масової інформації може бути представлена будь-яка думка.	1	2	3	4	5	6
	9.	Злидарі та бродяги самі винні у своїх проблемах.	6	5	4	3	2	1
	10.	З деякими людьми неприємно спілкуватися.	6	5	4	3	2	1

II.	11.	Усіх психічно хворих людей необхідно ізолювати від суспільства.	6	5	4	3	2	1
	12.	Біженцям потрібно допомагати не більше, ніж усім іншим, так як у місцевих проблемах не менше.	6	5	4	3	2	1
	13.	Для наведення порядку в країні потрібна «сильна рука».	6	5	4	3	2	1
	14.	Приїжджі повинні мати ті ж права, що й місцеві жителі.	1	2	3	4	5	6
	15.	Будь-які релігійні течії мають право на існування.	1	2	3	4	5	6
		Усього:						
III.	16.	Якщо друг зрадив, потрібно відомстити йому.	1	2	3	4	5	6
	17.	У суперечці може бути правильною лише одна думка.	6	5	4	3	2	1
	18.	Навіть якщо у мене є своя думка, я готовий (-а) вислухати й інші.	1	2	3	4	5	6
	19.	Якщо хтось чинить зі мною грубо, я відповідаю тим самим.	6	5	4	3	2	1
	20.	Людина, яка думає не так як я, дратує мене.	6	5	4	3	2	1
	21.	Безлад мене дуже дратує.	6	5	4	3	2	1
	22.	Я хотів (-ла) би стати терпимішою людиною по відношенню до інших.	1	2	3	4	5	6
		Усього:						
		Загальний підсумок:						

Дякуємо за співпрацю!

## Додаток Г

### Питальник

*Інструкція.* За шкалою семантичної диференціації просимо визначити рівень значущості нижче поданих тверджень та прокоментувати їх (за бажанням):

1. В умовах сучасних змін та розвитку українського суспільства вкрай важливим є забезпечення полікультурної інтеграції в галузі освіти.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

**Коментар:**

---



---



---

2. Реалізація полікультурної освіти сприяє розвитку та зміцненню державності Українського суспільства.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

**Коментар:**

---



---



---

3. Я хочу брати активну участь у процесі полікультурної інтеграції в галузі освіти.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

**Коментар:**

---



---



---

4. Консолідація управлінських зусиль є передумовою запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

Коментар:

---



---



---

5. Полікультурне навчальне середовище є підґрунтям різноманітних поглядів і переконань, що зазвичай призводить до конфлікту.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

Коментар:

---



---



---

6. Здатність прогнозувати та запобігати конфліктам у полікультурному навчальному середовищі є важливою складовою професійної діяльності менеджерів.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

низький

високий

Коментар:

---



---



---

Дякуємо за співпрацю!



## Додаток Д

### Експрес-діагностика усталеності до конфліктів

Ця методика дозволяє виявити основні стратегії поведінки в потенціальній зоні конфлікту – міжособистісних суперечках і виявити рівень конфліктусталеності особистості.

#### Бланк методики

*Інструкція.* Уважно прочитайте й оцініть кожне з десяти протилежних суджень, вказаних у бланку, яке найбільшою мірою властиве Вашій поведінці. Для цього спочатку визначте, яке з двох полярних суджень підходить Вам, а потім оцініть його за п'ятибальною системою. Пам'ятайте, що графа 3 означає рівнозначну наявність обох якостей.

		5	4	3	2	1	
1.	Ухиляюся від суперечки.						Рвуся до суперечки.
2.	Ставлюся до конкурента без упереджень.						Підозрілий.
3.	Маю адекватну самооцінку.						Маю завищену самооцінку.
4.	Прислуховуюся до думки інших.						Не приймаю інших думок.
5.	Не піддаюся провокації, не «заводжуся».						Легко «заводжуся».
6.	Поступаюся в суперечці, йду на компроміс.						Не поступаюся в суперечці: перемога чи поразка.
7.	Якщо вибухаю, то потім відчуваю почуття провини.						Якщо вибухаю, то вважаю, що без цього

							неможна.
8.	Витримую коректний тон під час суперечки, тактовність.						Допускаю тон, що не терпить заперечень, безтактність.
9.	Вважаю, що в суперечці не потрібно демонструвати свої емоції.						Вважаю, що в суперечці потрібно виявити сильний характер.
10.	Вважаю, що суперечка – крайня форма розв'язання конфлікту.						Вважаю, що суперечка є необхідною для розв'язання конфлікту.

Дякуємо за співпрацю!

## Додаток Е

## Вимірювання показників мотиваційно-цільового критерію

Показники	Засоби оцінювання	Бали за 1 завдання (запитання)	Усього	Відповідність балів і рівнів			
				Високий	Достатній	Базовий	Низький
Здатність виявляти толерантність	Методика «Діагностика комунікативної толерантності»	0 – 3	0 – 135	0 – 18	19 – 32	33 – 70	71 – 135
	Експрес-питальник «Індекс толерантності»	1 – 6	22 – 132	100 – 132	90 – 99	66 – 89	22 – 65
Мотивація до полікультурної інтеграції в галузі освіти	Питальник автора	1 – 10	3 – 30	27 – 30	21 – 26	10 – 20	3 – 9
Усвідомлення необхідності запобігання конфліктів у полікультурному навчальному середовищі	Питальник автора	1 – 10	3 – 30	27 – 30	21 – 26	10 – 20	3 – 9
	Експрес-діагностика усталеності до конфліктів	1 – 5	10 – 50	40 – 50	30 – 39	20 – 29	10 – 19

## Додаток Ж

## Оцінювання плану роботи навчального закладу

№	Зміст	Максимальна кількість балів
1.	<b>Наявність запланованих заходів різних масштабів, які відображають етносоціокультурні традиції регіону</b>	<b>50</b>
•	Всеукраїнські	10
•	регіональні	10
•	районні	10
•	внутрішкільні	10
	Доцільність та перспективність запланованих заходів	10
2.	<b>Відображення запланованих заходів за різними напрямками роботи</b>	<b>30</b>
•	навчально-виховна робота	10
•	методична робота	10
•	робота з батьками та громадськістю	10
3.	<b>Урахування системності та періодичності при плануванні заходів</b>	<b>20</b>
•	наявна система (відсутня)	10
•	частота запланованих заходів місяць квартал семестр	10
	<b>ВСЬОГО:</b>	<b>100</b>

**Високий рівень (100-90 балів)** – респондент комплексно та творчо підходить до виконання поставленого завдання, виявляє вміння враховувати в процесі планування етносоціокультурні традиції регіону, де знаходиться навчальний заклад, на високому рівні, що виявляється у відображенні в плані роботи комплексу заходів різного масштабу, вмінні враховувати етносоціокультурні особливості при плануванні як навчально-виховної роботи,

так і методичної, роботи з батьками та громадськістю тощо, наявності системності при плануванні роботи, яка відображає етносоціокультурні традиції регіону, розумної почергової частоті запланованих заходів, їх доцільності та перспективності тощо.

**Достатній (89-75 балів)** – менеджер освіти виявляє достатні уміння враховувати в процесі планування етносоціокультурні традиції регіону, де знаходиться навчальний заклад, що виявляється у відображенні в плані роботи поодиноких заходів різного масштабу, умінні враховувати етносоціокультурні особливості при плануванні різних напрямків роботи, але не всіх. Респондент демонструє системність при плануванні роботи, яка відображає етносоціокультурні традиції регіону, та достатню частоту запланованих заходів.

**Базовий (74-60 балів)** – менеджер освіти робить спроби враховувати в процесі планування етносоціокультурні традиції регіону, де знаходиться навчальний заклад: до плану роботи включає лише обов'язкові заходи, не передбачає їх масштабність, охоплює лише якийсь один-два напрями роботи, в яких відображаються етносоціокультурні традиції, при плануванні не береться до уваги системність та періодичність вищезазначених заходів.

**Низький (59 і менше балів)** – уміння респондента враховувати етносоціокультурні традиції регіону, де знаходиться навчальний заклад, при плануванні навчально-виховних заходів зводяться до відображення у плані роботи одного чи декількох заходів.

## Додаток 3

## Бланк оцінювання портфоліо

Структура проекту	Складові структури проекту	Максимальна кількість балів
Короткий опис проекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ автор проекту</li> <li>✓ назва проекту</li> <li>✓ вид проекту</li> <li>✓ термін проекту</li> <li>✓ матеріальне забезпечення проекту (бюджет проекту)</li> <li>✓ короткий опис проекту</li> </ul>	10 балів
Обмеження проекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ часові</li> <li>✓ соціальні</li> <li>✓ за змістом та ін.</li> </ul>	10 бал
Цілі проекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ головна мета (або місія)</li> <li>✓ додаткові цілі</li> </ul>	10 бал
Структурний план проекту		10 балів
Робочі пакети завдань		10 бали
Внутрішня організація проекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ виконавці проекту, визначення ролей у проекті</li> <li>✓ опис ролей у проекті</li> <li>✓ функціональна діаграма</li> <li>✓ організаційна схема</li> </ul>	10 бал
Аналіз оточення проекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ схема впливу оточення</li> <li>✓ заходи щодо подолання негативного впливу на проект</li> </ul>	10 бал
Календарні плани проекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ план-графік основних віх та робіт по проекту</li> <li>✓ план ресурсів і витрат проекту</li> </ul>	30 бали
<b>ВСЬОГО:</b>		<b>100 балів</b>

## Додаток К

### Перевірка статистичної значущості різниці результатів діагностування експериментальних і контрольних груп до експерименту

Результати тестування за критерієм 1				
Група	ЕГ	КГ	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	99	93	192	0,571371
Кількість спостережень, менших за медіану	95	98	193	
Сума	194	191	385	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	96,74805	95,25195	192	Критеріальне значення
				0,105658
Кількість спостережень, менших за медіану	97,25195	95,74805	193	Табличне значення
				3,841459
Сума	194	191	385	Висновок: гіпотезу прийнято, різниці немає
Результати тестування за критерієм 2				
Група	ЕГ	КГ	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	93	99	192	0,474787
Кількість спостережень, менших за медіану	101	92	193	
Сума	194	191	385	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	96,74805	95,25195	192	Критеріальне значення
				0,292682

продовження табл.

Кількість спостережень, менших за медіану	97,25195	95,74805	193	Табличне значення
				3,841459
Сума	194	191	385	Висновок: гіпотезу прийнято, різниці немає
Результати тестування за критерієм Z				
Група	ЕГ	КГ	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	94	98	192	0,47896
Кількість спостережень, менших за медіану	100	93	193	
Сума	194	191	385	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	96,74805	95,25195	192	Критеріальне значення
				0,157339
Кількість спостережень, менших за медіану	97,25195	95,74805	193	Табличне значення
				3,841459
Сума	194	191	385	Висновок: гіпотезу прийнято, різниці немає
Результати тестування (за загальною оцінкою)				
Група	ЕГ	КГ	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	94	98	192	0,519255
Кількість спостережень, менших за медіану	100	93	193	
Сума	194	191	385	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	96,74805	95,25195	192	Критеріальне значення
				0,157339
Кількість спостережень, менших за медіану	97,25195	95,74805	193	Табличне значення
				3,841459
Сума	194	191	385	Висновок: гіпотезу прийнято, різниці немає



**Додаток Л**  
**Навчально-тематичний план**  
**елективного курсу «Основи професійної діяльності менеджерів освіти**  
**в полікультурному навчальному середовищі»**

Теми	Кількість годин		
	Лекції	Практ. зан.	Сам. роб.
1. Специфіка полікультурного навчального середовища в умовах глобалізації та сучасних освітніх трансформацій	лекція-презентація 2 год.	<i>Дискусія:</i> «Полікультурна інтеграція в галузі освіти – за і проти» – 2 год.	Складання аналітичної записки «Проблеми полікультурності в сучасній періодиці»
2. Конструктивна та деструктивна парадигми конфліктної взаємодії в полікультурному навчальному середовищі.	лекція-презентація 2 год.	<i>Тренінг:</i> «Ні – конфліктам!» – 4 год.	
		<i>Кейс-стаді:</i> «Менеджер освіти прийняв рішення ...» – 2 год.	
3. Толерантність як соціально-психологічна якість особистості.		<i>Тренінг:</i> «Толерантний простір особистості» – 4 год.	
		<i>Тренінг:</i> «Етнічна толерантність менеджерів освіти в полікультурному навчальному середовищі» – 4 год.	
4. Механізми ефективної реалізації державної мовної політики в галузі освіти	лекція-презентація 2 год.	<i>Круглий стіл:</i> «Специфіка регулювання мовної політики в багатомовному регіоні: стан проблем та перспективи розвитку» – 4 год.	
		<i>Кейс-стаді:</i> «Альтернативні моделі формування та реалізації державної мовної політики в галузі освіти» – 2 год.	
5. Інноваційні педагогічні технології в управлінні полікультурним навчальним середовищем	лекція-презентація – 2 год.		Аналіз полікультурного середовища навчального закладу
6. Технології крос-культурного менеджменту в професійній діяльності керівників закладів освіти	лекція-презентація 2 год.	<i>Ігрове моделювання:</i> «Складання плану навчально-виховної діяльності освітнього закладу з урахуванням етносоціокультурних традицій регіону» – 4 год.	Підготовка проекту: «Всі різні – всі рівні»
		<i>Бліц-гра:</i> «Досягти мети» – 4 год.	
		<i>Комунікативні вправи:</i> «Міжкультурне порозуміння» – 2 год.	
<b>Усього:</b>	<b>10</b>	<b>32</b>	<b>30</b>

## Додаток М

**Перевірка статистичної значущості різниці результатів діагностування  
експериментальних і контрольних груп після експерименту**

Результати тестування за критерієм 1				
Група	ЕГ	КГ	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	138	54	192	0,729938
Кількість спостережень, менших за медіану	56	137	193	
Сума	194	191	385	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	96,74805	95,25195	192	Критеріальне значення
				35,45472
Кількість спостережень, менших за медіану	97,25195	95,74805	193	Табличне значення
				3,841459
Сума	194	191	385	Висновок: гіпотезу не прийнято, різниця є
Результати тестування за критерієм 2				
Група	ЕГ	КГ	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	170	22	192	0,646092
Кількість спостережень, менших за медіану	24	169	193	
Сума	194	191	385	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	96,74805	95,25195	192	Критеріальне значення
				111,7953
Кількість спостережень, менших за медіану	97,25195	95,74805	193	Табличне значення
				3,841459

продовження табл.

Сума	194	191	385	Висновок: гіпотезу не прийнято, різниця $\epsilon$
Результати тестування за критерієм 3				
Група	ЕГ	КГ	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	156	36	192	0,585679
Кількість спостережень, менших за медіану	38	155	193	
Сума	194	191	385	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	96,74805	95,25195	192	Критеріальне значення
				73,14597
Кількість спостережень, менших за медіану	97,25195	95,74805	193	Табличне значення
				3,841459
Сума	194	191	385	Висновок: гіпотезу не прийнято, різниця $\epsilon$
Результати тестування (за загальною оцінкою)				
Група	ЕГ	КГ	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	159	33	192	0,687644
Кількість спостережень, менших за медіану	35	158	193	
Сума	194	191	385	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	96,74805	95,25195	192	Критеріальне значення
				80,74042
Кількість спостережень, менших за медіану	97,25195	95,74805	193	Табличне значення
				3,841459
Сума	194	191	385	Висновок: гіпотезу не прийнято, різниця $\epsilon$

## Додаток Н

**Перевірка статистичної значущості різниці результатів діагностування  
експериментальних груп до і після експерименту**

Результати тестування за критерієм 1				
Група	ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	47	146	193	0,658568
Кількість спостережень, менших за медіану	147	48	195	
Сума	194	194	388	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	96,5	96,5	193	Критеріальне значення
				50,78238
Кількість спостережень, менших за медіану	97,5	97,5	195	Табличне значення
				3,841459
Сума	194	194	388	Висновок: гіпотезу не прийнято, різниця є
Результати тестування за критерієм 2				
Група	ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	21	173	194	0,619918
Кількість спостережень, менших за медіану	173	21	194	
Сума	194	194	388	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	97	97	194	Критеріальне значення
				119,0928

продовження табл.

Кількість спостережень, менших за медіану	97	97	194	Табличне значення
				3,841459
Сума	194	194	388	Висновок: гіпотезу не прийнято, різниця $\epsilon$
Результати тестування за критерієм 3				
Група	ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	38	156	194	0,586403
Кількість спостережень, менших за медіану	156	38	194	
Сума	194	194	388	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	97	97	194	Критеріальне значення
				71,7732
Кількість спостережень, менших за медіану	97	97	194	Табличне значення
				3,841459
Сума	194	194	388	Висновок: гіпотезу не прийнято, різниця $\epsilon$
Результати тестування (за загальною оцінкою)				
Група	ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	26	168	194	0,643682
Кількість спостережень, менших за медіану	168	26	194	
Сума	194	194	388	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	97	97	194	Критеріальне значення
				103,9381
Кількість спостережень, менших за медіану	97	97	194	Табличне значення
				3,841459
Сума	194	194	388	Висновок: гіпотезу не прийнято, різниця $\epsilon$

## Додаток П

**Перевірка статистичної значущості різниці результатів діагностування  
контрольних груп до і після експерименту**

Результати тестування за критерієм 1				
Група	КГ до експерименту	КГ після експерименту	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	95	95	190	0,557565
Кількість спостережень, менших за медіану	96	96	192	
Сума	191	191	382	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	95	95	190	Критеріальне значення
				0
Кількість спостережень, менших за медіану	96	96	192	Табличне значення
				3,841459
Сума	191	191	382	Висновок: гіпотезу прийнято, різниці немає
Результати тестування за критерієм 2				
Група	КГ до експерименту	КГ після експерименту	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	94	96	190	0,476686
Кількість спостережень, менших за медіану	97	95	192	
Сума	191	191	382	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	95	95	190	Критеріальне значення
				0,021053

продовження табл.

Кількість спостережень, менших за медіану	96	96	192	Табличне значення
				3,841459
Сума	191	191	382	Висновок: гіпотезу прийнято, різниці немає
Результати тестування за критерієм 3				
Група	КГ до експерименту	КГ після експерименту	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	94	96	190	0,481256
Кількість спостережень, менших за медіану	97	95	192	
Сума	191	191	382	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	95	95	190	Критеріальне значення
				0,021053
Кількість спостережень, менших за медіану	96	96	192	Табличне значення
				3,841459
Сума	191	191	382	Висновок: гіпотезу прийнято, різниці немає
Результати тестування (за загальною оцінкою)				
Група	КГ до експерименту	КГ після експерименту	Всього	Значення медіани
Кількість спостережень, більших за медіану	95	96	191	0,51996
Кількість спостережень, менших за медіану	96	95	191	
Сума	191	191	382	
Очікувані значення				
Кількість спостережень, більших за медіану	95,5	95,5	191	Критеріальне значення
				0,005236
Кількість спостережень, менших за медіану	95,5	95,5	191	Табличне значення
				3,841459
Сума	191	191	382	Висновок: гіпотезу прийнято, різниці немає

