Качественное исследование межкультурного диалога в дошкольном образовании Беларуси, Казахстана и России

Ольга Крежевских, Адлет Кариев, Наталья Дубешко, Александра Климина, Наталья Жданова

Статья поступила в редакцию в июне 2024 г.

Крежевских Ольга Валерьевна — кандидат педагогических наук, доцент Школы образования, Тюменский государственный университет. Адрес: 625003 Тюмень, ул. Республики, 9. E-mail: o.v.krezhevskikh@utmn.ru. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2227-4702 (контактное лицо для переписки)

Кариев Адлет Дюсембаевич — кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры начального образования, Казахский национальный педагогический университет им. Абая (Алматы, Казахстан). E-mail: adlet.kariyev@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7789-9080

Дубешко Наталья Григорьевна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного и начального образования, Барановичский государственный университет (Барановичи, Беларусь). E-mail: dubeshka@mail.ru. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5393-4243

Климина Александра Игоревна — аспирант, ассистент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Шадринский государственный педагогический университет. E-mail: alexsandra9898@bk.ru. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0272-0365

Жданова Наталья Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Шадринский государственный педагогический университет. E-mail: nat.jdanova@mail.ru. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6714-6002

Аннотация

Дошкольное образование как первый уровень системы образования играет решающую роль в преодолении социальной и образовательной несправедливости и формировании мировоззрения подрастающего поколения в условиях полиэтничности образовательной среды. Концепция межкультурного диалога рассматривается в качестве важнейшей составляющей гуманизации и демократизации образования.

С целью изучения проявлений межкультурного диалога в дошкольном образовании Беларуси, Казахстана и России проведены полуструктурированные глубинные интервью с 20 педагогами дошкольного образования в России, 17 педагогами в Казахстане и 19 педагогами в Беларуси. Полученные материалы обработаны методом осевого кодирования. Установлено, что во всех трех странах педагоги в работе с дошкольными группами уделяют большое внимание как традиционной культуре своей страны, так и межкультурному диалогу. Об этом свидетельствует ось ключевых категорий, выявленных в высказываниях педаго-

гов: ее составляют категории «традиции празднования», «межкультурный диалог» и «национальная идентичность». Среди форм и методов организации межкультурного диалога и формирования национально-культурной идентичности детей, которые применяют педагоги, доминируют использование национальных традиций празднования и вовлечение родителей в деятельность дошкольного учреждения. Среди возможностей улучшения дошкольного образования категория «улучшение через межкультурный диалог» в высказываниях педагогов в Беларуси и Казахстане занимает первую по частоте встречаемости позицию, а в России — вторую. У педагогов всех трех стран сформированы представления о разнообразии возможностей реализации межкультурного диалога в дошкольном образовании.

Ключевые слова межкультурный диалог, дошкольное образование, качественное исследование, осевое кодирование, национально-культурная идентичность

Для цитирования Крежевских О.В., Кариев А.Д., Дубешко Н.Г., Климина А.И., Жданова Н.М. (2026) Качественное исследование межкультурного диалога в дошкольном образовании Беларуси, Казахстана и России. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 145–173. https://doi.org/10.17323/vo-2026-21794

A Qualitative Study of the Manifestation of Intercultural Dialogue in Preschool Education in Belarus, Kazakhstan and Russia

Olga Krezhevskikh, Adlet Kariyev, Natalia Dubeshko, Alexandra Klimina, Natalia Zhdanova

Olga V. Krezhevskikh — Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor at the School of Education, Tyumen State University. Address: 9 Respubliki St, 625003 Tyumen, Russian Federation. E-mail: o.v.krezhevskikh@utmn.ru. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2227-4702 (corresponding author)

Adlet D. Kariyev — Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Primary Education, Kazakh National Pedagogical University named after Abai (Almaty, Kazakhstan). E-mail: adlet.kariyev@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7789-9080

Natalia G. Dubeshko — Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education, Baranovichi State University (Baranovichi, Belarus). E-mail: dubeshka@mail.ru. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5393-4243

Alexandra I. Klimina — Postgraduate Student, Assistant at the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University. E-mail: alexsandra9898@bk.ru. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0272-0365

Natalia M. Zhdanova — Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University. E-mail: nat.jdanova@mail.ru. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6714-6002

Abstract Preschool education as the first level of the education system plays a crucial role in preventing social and educational injustice and educating the worldview of the younger generation in a multiethnic educational environment. The concept of intercultural dialogue in the education system in general and preschool education in particular is considered as an essential component of its humanization and democratization.

The purpose of this article is to study the manifestation of intercultural dialogue in preschool education in Belarus, Kazakhstan and Russia. For this purpose, a semi-structured in-depth interview with 56 preschool teachers was used: Russia — 20, Kazakhstan — 17, Belarus — 19. In order to process the data obtained by semi-structured in-depth interviews, the axial coding technique was used. The study allowed us to establish that in all three countries: Belarus, Kazakhstan and Russia, preschool teachers pay great attention to the traditional culture of their country, at the same time, as well as to intercultural dialogue, since the axis of the key categories is: "Traditions of celebration", "Intercultural dialogue" and "National identity". The main means of embodying intercultural dialogue and the formation of national and cultural identity as interrelated categories are celebrations and the involvement of parents in the activities of preschool institutions, which make up the densest thematic field, various visualizations are also used, less often folklore. Teachers from all three countries see a variety of perspectives for the implementation of intercultural dialogue in preschool education. The category of "Improvement through intercultural dialogue" in the sayings of teachers of the Republic of Belarus and the Republic of Kazakhstan occupies the first position in terms of frequency of occurrence, in Russia — the second.

Keywords iintercultural dialogue, preschool education, qualitative research, axial coding, national and cultural identity

For citing Krezhevskikh O.V., Kariyev A.D., Dubeshko N.G., Klimina A.I., Zhdanova N.M. (2026) A Qualitative Study of the Manifestation of Intercultural Dialogue in Preschool Education in Belarus, Kazakhstan and Russia. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 145–173 (In Russian). https://doi.org/10.17323/vo-2026-21794

Современное общество развивается и действует в условиях одновременного проявления двух противоположных тенденций: глобализация мировых процессов сопровождается усилением потребности групп людей в обособлении, в отстаивании своей национальной и культурной идентичности [Фархетдинова, 2021]. Масштабы миграции населения как внутри отдельных стран, так и между государствами возрастают, увеличивается число этнически смешанных семей, соответственно трансформируется образовательная среда, характерной особенностью которой становится полиэтничность — в одном школьном классе, в одной студенческой аудитории обучаются люди, выросшие в сильно различающихся условиях культурного окружения и придерживающиеся разных систем жизненных ценностей [Алиева, Авшалумова, 2019].

Во Всеобщей декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии, принятой 2 ноября 2001 г., подчеркивается, что «каждый человек должен иметь возможность для самовыражения, творчества и распространения своих произведений на любом языке по своему выбору, и в частности на своем родном языке; каждый че-

ловек имеет право на качественное образование и профессиональную подготовку в условиях полного уважения его культурной самобытности; каждый человек должен иметь возможность участвовать в культурной жизни по своему выбору и придерживаться своих культурных традиций при условии соблюдения прав человека и основных свобод» (ст. 5 «Культурные права как фактор, благоприятствующий культурному разнообразию»)[1].

Признание и поддержка культурного разнообразия позволяет обеспечить эффективное осуществление прав человека в условиях глобализации, способствует формированию и укреплению гуманистических ценностей, таких как уважение к человеческой личности и милосердие, снимает напряженность между представителями разных поколений [Введенская, 2017]. Для реализации идеи культурного разнообразия в образовательной практике необходим межкультурный диалог как условие развития культуры в целом [Меликов, Гезалов, 2014. С. 25]. Развитие межкультурного диалога в образовательной сфере создает условия для приобретения учащимися знаний о традициях, обычаях и других особенностях иных культур, а также навыков общения с представителями разных культур в условиях полиэтничности [Paul-Binyamin, Haj-Yehia, 2019; Martorana, Rania, Lagomarsino, 2021; Virgona, Kashima, 2021].

Сведения о масштабах и реализации межкультурного диалога в России, Казахстане и Беларуси представляют интерес не только в связи с происходящими на постсоветском пространстве общественно-политическими и культурными изменениями. Исследование межкультурного диалога — актуальная задача в рамках изучения сходства и различий в восприятии и осмыслении разными национальными культурами своей идентичности в ходе становления и развития новых независимых государств. Современные авторы считают, что «проблема национальной идентичности в Советском Союзе если и возникала, то только как региональнo-этническая, но ни в коем случае как общегосударственная, поскольку государство было явлением наднациональным, или, как было принято в советской терминологии, «интернациональным»» [Абдина, 2012. С. 163].

В настоящее время Казахстан продолжает модернизировать систему образования и внедрять политику многоязычия в учебный процесс. Молодое поколение, выросшее в независимом Казахстане, сегодня получает образование в условиях многоязычия [Zhumay et al., 2021]. Для Беларуси же характерна относительная этническая однородность и низкая миграция населения [Spulber, Pavlieva, 2020]. При этом в вопросах национального самоопределения и поиска национальной идентичности у Казахстана

[1] https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml

много общего с Беларусью, такое сходство обусловлено многолетним сосуществованием в границах одной страны и одновременным обретением национальной независимости с распадом СССР. В обеих странах русский язык используется достаточно широко, в том числе в системе образования [Абдина, 2012]. Динамично развивающиеся процессы межкультурного языкового общения внутри России и за ее пределами связаны с двуязычием: русско-татарским, русско-башкирским, русско-чувашским, русско-марийским и др. [Gabdulchakov, 2014].

Таким образом, практики межкультурного диалога в России, Казахстане и Беларуси развиваются под влиянием как общих, так и различающихся факторов. Среди общих факторов следует учитывать достигнутый во всех трех странах широкий охват детей системой дошкольного образования, которая играет решающую роль в предотвращении социальной и образовательной несправедливости и формировании гуманистического мировоззрения у подрастающего поколения. Межкультурный диалог в системе образования в целом и дошкольном образовании в частности сегодня рассматривается в качестве важнейшей составляющей гуманизации и демократизации обучения, и для реализации возможностей межкультурного диалога педагогам нужно создать в классе или аудитории такие условия, при которых у обучающихся возникнет открытость и готовность к сравнению реалий, пришедших в нашу жизнь из других исторических и географических контекстов, и изучению культур, отличных от привычной для них [Martorana, Rania, Lagomarsino, 2021; Ojala, 2010].

Современные исследования межкультурного диалога в образовании сфокусированы преимущественно на его изучении как аспекта культуры в целом [Введенская, 2017; Арутюнян, Богатырева, Голотина, 2019; Гаузер, 2018], на выявлении направлений развития культурно-образовательного разнообразия [Baranova, Khartchenkova, Reshke, 2021; Dervin, Jacobsson, 2021a] и способов осознания национально-культурной идентичности личности [Фархетдинова, 2021; Меликов, Гезалов, 2014]. Отдельные работы посвящены методам реализации межкультурного диалога в образовании [Dervin, Jacobsson, 2021a; Baranova, Khartchenkova, Reshke, 2021; Dervin, Yuan, 2021], в том числе роли фольклора [Peng, Zhu, Wu, 2020], а также оценке готовности и системам подготовки педагогов к реализации межкультурного диалога в обучении [Harju-Luukkainen, 2019; Полковникова, 2022; Ojala, 2010]. На выборке будущих педагогов дошкольного образования в Турции, в частности, установлено, что значимыми факторами готовности к реализации межкультурного диалога являются отношение к мультикультурализму и этнокультурная эмпатия, и выявлена корреляция в степени выраженности данных характеристик у будущего педагога [Emiroğlu Ilvan et al., 2023].

Обзор исследований межкультурного диалога, приобретающих все большую актуальность в условиях быстро меняющегося социума, показывает, что они преимущественно анализируют декларируемые основания межкультурного диалога, прописанные в нормативных документах, и не обеспечивают достаточного материала для всестороннего сравнительного изучения его реальных проявлений в процессе образования, являющихся адаптивным ответом на социально-политические изменения, а также для анализа отношения к мультикультурализму со стороны воспитателей. Чтобы оценить эффективность реализации межкультурного диалога, в частности в дошкольных учреждениях, необходимо фиксировать и анализировать конкретные практики педагогов, воплощенные в их высказываниях. Судя по результатам некоторых исследований, в образовании доминирует подход к изучению культурного разнообразия, основанный на «еде, моде и праздниках» [Reid, Kagan, Scott-Little, 2017. P. 976].

Цель настоящей статьи состоит в изучении проявлений межкультурного диалога в дошкольном образовании в Беларуси, Казахстане и России.

В соответствии с этой целью сформулированы основные исследовательские вопросы:

1) какова количественная представленность отдельных категорий, характеризующих практику межкультурного диалога, в высказываниях педагогов дошкольных учреждений в Беларуси, Казахстане и России;

2) какие категории наиболее частотны в общей совокупности выявленных категорий;

3) различаются ли доминирующие категории, отражающие межкультурный диалог, в разных странах?

Для поиска ответов на поставленные вопросы мы используем качественную методологию исследования, которая позволяет зафиксировать проявления межкультурного диалога, воплощенные в языке не только как в средстве кодирования передаваемой информации, но и как в основе ценностно-смыслового самоопределения молодого поколения.

Межкультурная коммуникация в группе детей критически зависит от позиции воспитателя как центральной фигуры в дошкольном обучении, от его видения задач этнокультурного образования и реализации им межкультурного диалога в дошкольной группе [Martorana, Rania, Lagomarsino, 2021; Полковникова, 2022]. В данном исследовании не ставится задача качественно оценить практики межкультурного образования детей дошкольного возраста. Мы описываем отраженные в языковых кодах ритуалы, в которых воплощен реальный повседневный межкультурный диалог. Степень сходства реальной образовательной практики со способами построения межкультурного диалога, описанными

в научно-методических пособиях, вызывает сомнение, исследователи прямо указывают на противоречие «между декларацией и реализацией» [Шеманов, Самсонова, 2021. С. 3].

Исследования показывают, что педагог испытывает трудности при реализации межкультурного диалога в условиях дошкольной образовательной организации [Полковникова, 2022]. Изучение и сравнительный анализ проявления межкультурного диалога в дошкольном образовании Беларуси, Казахстана и России позволит выявить специфические проблемы в работе воспитателей, обусловленные полиэничностью социальных институтов, особенности реализации межкультурного диалога в условиях социально-культурной политики каждой страны.

Межкультурный диалог в научном дискурсе

Диалог — это «коммуникация с обратной связью». При этом философия диалога представляет собой широкое мировоззренческое течение, которое ищет путь к пониманию другого в условиях равноправной коммуникации [Крючкова, 2022].

Межкультурный диалог в научно-педагогическом контексте имеет три основных аспекта: межкультурный диалог как форма существования культуры [Введенская, 2017; Арутюнян, Богатырева, Голотина, 2019; Гаузер, 2018], как элемент культурно-образовательного разнообразия [Baranova, Khartchenkova, Reshke, 2021; Dervin, Jacobsson, 2021b] и как способ обретения национально-культурной идентичности личности [Фархетдинова, 2021; Меликов, Гезалов, 2014].

Признание культурного разнообразия позволяет обеспечить эффективное осуществление прав человека в условиях глобализации, и диалог культур становится формой существования культуры, которая внутренне неоднородна и распадается на множество несхожих культур [Введенская, 2017]. При этом диалог культур может проходить на личностном, этническом, межнациональном и цивилизационном уровнях [Гаузер, 2018]. На рубеже тысячелетий диалог культур обрел статус весьма значимого фактора их развития [Галинская, 2015].

Исследователи, рассматривающие межкультурный диалог как элемент культурно-образовательного разнообразия, понимают культурную коммуникацию как совокупность разнообразных форм общения между индивидами, группами и подгруппами разных культур [Baranova, Khartchenkova, Reshke, 2021]. Анализ особенностей разных культур, постепенный переход от этноцентрической позиции к принятию и уважению новой культуры является содержанием этнокультурного образования [Dervin, Jacobsson, 2021a]. Методы межкультурного образования используются в этнопедагогике: в образовательных системах разных стран они служат для сравнения традиций, возникших в разных культурах, и ценностей, характерных для разных обществ [Piller, 2017].

С позиций диалогической версии культуры, которая нашла применение и в педагогической практике, диалог определяется как важный компонент образовательного процесса, а развитие образования видится в переходе от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры» [Арутюнян, Богатырева, Голотина, 2019. С.194].

Одним из важнейших результатов диалога культур является осознание человеком собственной индивидуальности и обретение национально-культурной идентичности [Фархетдинова, 2021; Еровенко, 2014]. В ходе диалога культур возникает понимание «я» и «ты» как онтологически различных личностей, обладающих — актуально или потенциально — разными культурами и логиками мышления. «Диалог культур, таким образом, — это условие развития культуры» [Меликов, Гезалов, 2014. С. 25].

Внедрение инклюзии — один из главных приоритетов гуманистической образовательной деятельности сегодня и в ближайшие годы, и оно требует активного участия всей системы образования [Хухлаев, Чибисова, Шеманов, 2015]. При этом дошкольное образование как первое звено системы образования в России, Казахстане и Беларуси образует для ребенка первичную социальную среду и не только закладывает паттерны поведения, но и влияет на формирование базового доверия к миру. Ключевую роль в этом процессе играет педагог как носитель социокультурных норм и ценностей, именно его установки в отношении построения межкультурного диалога в группе детей определяют, станет ли принятие опыта и традиций, отличных от его собственных, нормой для растущего человека. В недавнем исследовании установлено, что педагоги дошкольных учреждений обращают внимание на этническую идентичность детей или родителей, с которыми они работают, только если дети или родители не говорят или очень плохо говорят по-русски, если имеют ярко выраженные внешние признаки принадлежности к иному этносу, например монголоидный тип лица или темный цвет кожи, если в их одежде есть необычные элементы, например мусульманские головные уборы. В остальных случаях воспитатели дошкольных учреждений не оценивают этническую принадлежность детей, не задумываются о ней в своей работе [Polkovnikova, Osipenko, Lesin, 2020]. Ни один из опрошенных дошкольных педагогов не ответил утвердительно на вопрос, знакомы ли они с культурой, бытом и традициями воспитания детей в тех этносах, с представителями которых они взаимодействуют в ходе профессиональной деятельности [Полковникова, 2022].

Если рассматривать обучение как процесс усвоения культуры, специфический в разное время и в разных местах, ознакомление детей с разнообразием культур в пределах «еды, моды и праздников» вряд ли можно считать достаточным для воспитания у них

интереса и уважения к иным культурам [Reid, Kagan, Scott-Little, 2017. P. 976]. Это формальный и поверхностный подход, и тем не менее он доминирует в мировой практике обучения детей младшего возраста.

С 2018 г. национальная базовая учебная программа по дошкольному образованию и уходу за детьми в Финляндии, признавая рост в стране численности населения, которое говорит на иных языках, ставит целью развитие языкового репертуара детей, их интереса к иным языкам и культуре. В 2024 г. проведено исследование с целью оценить ход внедрения многоязычной педагогики в финских учреждениях дошкольного образования. Выяснилось, что только в 10% дошкольных групп такая педагогика практикуется систематически, а единственным конкретным вкладом в развитие многоязычия, о котором упоминали сотрудники детских садов, было устное поощрение опекунов за то, что они говорили с детьми на родном для них языке. В некоторых группах сотрудники также подчеркивали, что не запрещают детям говорить на родном языке, что здороваются с детьми и поют с ними песенки на родном для детей языке, если понимают этот язык [Aerila et al., 2024].

В научно-методических пособиях и исследовательских публикациях приводятся описания способов, которые могут быть использованы в системе дошкольного образования для построения диалога культур, в том числе эффективных методов оказания помощи детям в адаптации к группе, состоящей из представителей разных культур, и взаимодействии с ними [Fiedler, Mitchell, Triandis, 1971]; кросскультурного адаптера как средства повышения чувствительности к темам, значимым для представителей других культур, и развития межкультурной компетентности [Deardorff, 2019]; особых педагогических приемов формирования диалога культур и культурных смыслов [Апанасенко, Косолапова, 2020; Dervin, Jacobsson, 2021a; Baranova, Khartchenkova, Reshke, 2021]; актуализации опыта народной педагогики для развития ценностных ориентаций детей как представителей своего народа [Peng, Zhu, Wu, 2020; Piller, 2017].

В частности, для построения межкультурного диалога предлагаются следующие педагогические приемы: создание ситуации диалога с культурным текстом при помощи поиска опорных мотивов, базовых знаний и представлений, личного опыта учащихся; продумывание опорных потенциальных точек будущего диалога; создание «точек удивления» у учащихся с помощью отдельных слов, чисел, феноменов, событий, Я-сознания; создание игры по «точкам удивления»; рефлексия [Апанасенко, Косолапова, 2020]. Образовательная ассоциация как метод межкультурного обучения направлена на установление сходства между выделенными объектами по определенным признакам

и позволяет понять высказывания, отражающие реалии разных культур [Dervin, Jacobsson, 2021a; Dervin, 2016]. Например, педагог называет шведские пословицы, дети разбирают услышанное, а затем ищут похожие по смыслу поговорки, пословицы, изречения у других народов [Dervin, 2016]. Под руководством воспитателя дети анализируют пословицы, поговорки, сказки, созданные разными народами, как тексты, в которых отразились ценностные ориентации разных культур [Peng, Zhu, Wu, 2020].

Демонстрация, сравнение и обмен традициями в области кулинарии — излюбленный способ общения представителей разных культур на самых разных уровнях: от межнациональных фестивалей до школьных конкурсов. Их применение в дошкольном образовании методически хорошо проработано [Baranova, Khartchenkova, Reshke, 2021]. Также для реализации этнокультурного образования предложен прием изучения символики цвета в разных культурных традициях [Baranova, Khartchenkova, Reshke, 2021], метод лингвокультурного анализа понятий, имеющих различия и сходства в восприятии разных культурных сообществ [Dervin, Yuan, 2021].

В основании нашего исследования лежит представление о межкультурном диалоге как о форме общения культурных субъектов, «как диалоге логик, сведенных воедино в точках начала и самозамыкания…» [Библер, 1991. С. 230]. При этом сам межкультурный диалог рассматривается как одно из важнейших направлений гуманизации и демократизации образования [Martorana, Rania, Lagomarsino, 2021; Ojala, 2010], которая достигается активизацией обмена содержанием культур-контрагентов при сохранении ими своей самобытности [Меликов, 2014].

Мы рассматриваем педагогов как профессионалов, работа которых критически важна для приобщения детей к культуре и ознакомления их с социальными ролевыми моделями [Juaristi, Larrea, Muela, 2023]. Изучение такого рода профессиональной деятельности предполагает не столько оценку ее среднестатистических характеристик, сколько описание индивидуальных социальных практик реализации межкультурного диалога, которые осуществляются в конкретных образовательных организациях Беларуси, России и Казахстана, и сравнительное исследование этих практик в условиях происходящих социально-политических и культурных изменений.

Итак, обзор современных публикаций, в которых затрагивается проблема межкультурного диалога, позволил выявить наиболее разработанные темы в данной предметной области: сущность межкультурного диалога как части общей личностной культуры и элемента культурно-образовательного разнообразия; мировоззренческое значение межкультурного диалога как способа обретения национально-культурной идентичности; специфические

методы и приемы реализации межкультурного диалога; подготовка будущих педагогов к работе в полиэтнических группах детей; особенности реализации межкультурного диалога в образовательном пространстве. При этом сравнительных исследований, в которых рассматривалась бы реализация межкультурного диалога в дошкольном образовании разных стран или регионов, очень мало. На этом основании мы считаем актуальной цель настоящего исследования — изучение проявлений межкультурного диалога в дошкольном образовании Беларуси, Казахстана и России.

Материалы и методы

Определяясь с методом исследования, мы исходили из того, что решающая роль в организации межкультурного диалога в группе детей дошкольного возраста принадлежит конкретному педагогу, реализующему образовательную деятельность в этой группе [Martorana, Rania, Lagomarsino, 2021]. Наша задача состояла в том, чтобы выяснить мнения педагогов о значении межкультурного диалога между детьми, раскрыть содержание их опыта в организации такого диалога, выявить проявления межкультурного диалога в дошкольном образовании Беларуси, Казахстана и России [Showkat, Parveen, 2017]. Другими словами, это была задача «изучения индивидуального аспекта социальной практики — реального опыта жизни конкретных людей в конкретных обстоятельствах, обозначающего качество отношения или, другими словами, субъективную ценность, значимость данного предмета для индивида в его собственных словах, исходя из его социального опыта» [Симакова, 2010. С. 60].

Наиболее релевантным средством для решения этих задач мы сочли полуструктурированное глубинное интервью как метод качественного исследования, который заключается в проведении интенсивных индивидуальных интервью с небольшим числом респондентов для изучения их взглядов на конкретную идею или ситуацию [Boyce, Neale, 2006].

Использование таких методов исследования, как глубинное интервью, накладывает большую ответственность на того, кто интерпретирует полученные материалы. «Каждое исследовательское высказывание — это акт неизбежного концептуального произвола, в результате которого исследователь делает свое латентное знание доступным для всех реципиентов его теории в виде соответствующих словесных формулировок. Но любое утверждение обосновано соответствующим опытом только для его автора, так как только автор “видит” обе составляющие дуального знания» [Каныгин, Полтинникова, Корецкая, 2021. С. 55]. С целью обработки полученных данных применялась методика осевого кодирования. В основу этого метода качественного анализа текста положена так называемая обоснованная теория.

В процедуре кодирования:

1) исходной информацией являются качественные данные;

2) данные фрагментируются исследователем (аналитиком) на заранее не оговариваемых основаниях;

3) на тех же основаниях аналитиком вводятся аналоги исследовательских понятий — коды;

4) коды соотносятся исследователем с фрагментами данных;

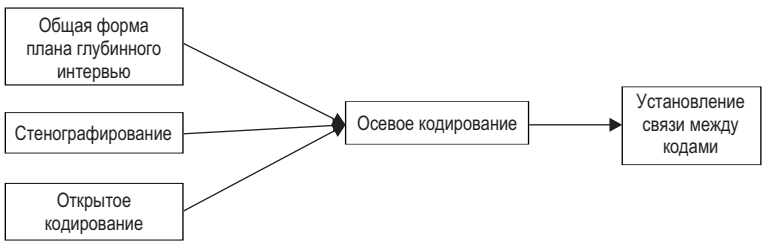
5) фрагмент данных считается контекстом для кода, т.е. формальным описанием тех обстоятельств, в которых вводится код;

6) аналитические процедуры с кодами не оговариваются, исследователь вводит их по собственному усмотрению;

7) данные рассматриваются как факты, т.е. «обосновывают сугубо авторские коды в традиции научного эксперимента — через предъявление связи между наблюдаемым событием, существующим в виде фрагментированного свидетельства информанта, и его описанием, выраженным в виде кода» [Каныгин, 2009. С. 21].

На рис. 1 представлена общая схема исследования.

Рис. 1. **Общая схема исследования**



Общий план интервью разработан на основе результатов фокус-групп с участием педагогов дошкольного образования из Беларуси, Казахстана и России и включает следующие вопросы:

- фамилия, имя и отчество респондента, образовательная организация, в которой он работает;
- представителями каких культур являются дети, посещающие данную дошкольную образовательную организацию;
- как учитываются культурные особенности представителей разных культур в ходе образовательного процесса;
- какие методы и приемы используются в этнокультурном образовании детей;
- какие культурные традиции реализуются в образовательном учреждении;
- как, по мнению респондента, можно было бы улучшить процесс этнокультурного образования в его дошкольной образовательной организации?

Интервью стенографировались, и затем было проведено открытое кодирование, т.е. были маркированы все темы, имеющиеся в тексте, как категории, находящиеся на очень низком уровне абстракции. Это категории, которые задаются содержанием исследовательских вопросов и результатами первого погружения в текст [Семенова, 1998].

Осевое кодирование является вторым «проходом» через данные. На этом этапе мы концентрировались на самих кодах и их возможном уточнении применительно к определенному контексту в том, что касается организации идей или установления оси ключевых категорий [Симакова, 2010]. Далее выяснялись связи между кодами, создавались так называемые промежуточные таблицы по определенным частям выборки — по странам, а затем реализовывалась процедура осевого кодирования, которая представляет собой определение иерархии категорий.

Кодирование выполняли два носителя русского языка, имеющих ученые степени кандидата педагогических наук, опыт работы с качественными данными и подготовки педагогов дошкольного образования. Основным условием кодирования являлась фрагментация качественных данных на заранее не известных кодировщикам основаниях, в дальнейшем коды приводились к единому терминологическому обозначению для удобства обработки. Маркировка тем осуществлялась с использованием заметок, выполняемых вручную на русском языке.

Участники исследования рекрутировались методом стихийной выборки. Критериями отбора выступили: владение русском языком, полиэтничность группы дошкольников, в которой работает педагог, и согласие на участие в исследовании. Владение русским языком необходимо для проведения осевого кодирования в равных языковых условиях. Итоговую выборку респондентов составили 56 педагогов дошкольного образования: 20 человек в России, 17 — в Казахстане, 19 — в Беларуси. Такая численность выборки соответствует качественной методологии исследования, в которой первостепенное значение имеет не число объектов изучения, а глубокое понимание исследуемых явлений, внутренних установок, интересов и отношений людей [Boyce, Neale, 2006]. Все респонденты — женщины, средний возраст 40,2 года.

Результаты

На рис. 2 показан пример маркирования в соответствии с процедурой осевого кодирования тем, которые содержатся в стенограмме интервью. Эти темы представляют собой категории, находящиеся на очень низком уровне абстракции.

В табл. 1 представлены результаты осевого кодирования данных интервью через определение субкатегорий и категорий по странам.

Рис. 2. **Маркировка тем, имеющихся в высказываниях педагогов дошкольного образования**

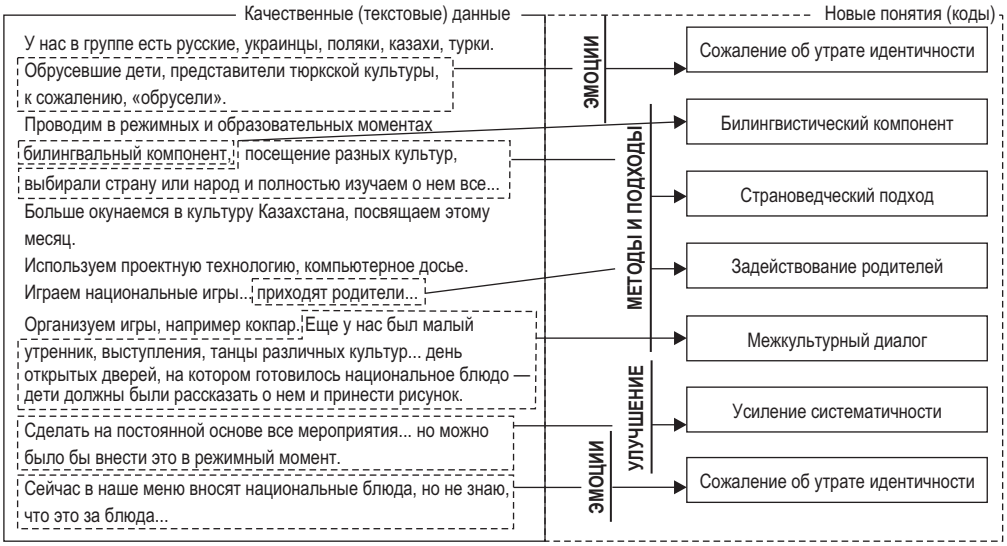


Таблица 1. **Количественная представленность субкатегорий и категорий по странам**

Субкатегория	Количество	Категория
Беларусь		
Национальная идентичность	11	Национальная идентичность
Межкультурный диалог	9	Межкультурный диалог косвенно
	5	Межкультурный диалог
Формы, методы и подходы	16	Традиции празднования
	8	Игровой подход
	7	Вовлечение родителей
	7	Наглядные методы
	6	Фольклор
Улучшение процесса этно-культурного образования	4	Улучшение через вовлечение родителей
	4	Улучшение через межкультурный диалог
	1	Улучшение через деятельностный подход
	1	Улучшение через увеличение количества
	1	Улучшение через традиции празднования
	1	Улучшение через страноведческий подход
	1	Улучшение через наглядные методы
	1	Улучшение через создание развивающей предметно-пространственной среды
Казахстан		
Межкультурный диалог	8	Косвенно межкультурный диалог
	6	Межкультурный диалог
Национальная идентичность	8	Национальная идентичность
	3	Сожаление об утрате национальной идентичности

Субкатегория	Количество	Категория
Формы, методы и подходы	12	Традиции празднования
	6	Вовлечение родителей
	3	Игровой подход
	4	Наглядные методы
	2	Фольклор
Улучшение процесса этно-культурного образования	6	Улучшение через межкультурный диалог
	4	Улучшение через увеличение количества
	4	Улучшение через наглядные методы
	2	Улучшение через вовлечение родителей
	1	Улучшение через деятельностный подход
	1	Улучшение через усиление систематичности
Россия		
Межкультурный диалог	15	Косвенно межкультурный диалог
	10	Межкультурный диалог
Национальная идентичность	9	Национальная идентичность
Формы, методы и подходы	23	Традиции празднования
	7	Игровой подход
	6	Вовлечение родителей
	8	Наглядные методы
	1	Фольклор
Улучшение процесса этно-культурного образования	8	Улучшение через создание развивающей предметно-пространственной среды
	7	Улучшение через межкультурный диалог
	4	Улучшение через увеличение количества
	4	Улучшение через наглядные методы
	4	Улучшение через вовлечение родителей
	2	Улучшение через деятельностный подход

Рассмотрим примеры контекстов высказываний, из которых выделены анализируемые категории.

К субкатегории «межкультурный диалог» относятся высказывания, кодируемые как «межкультурный диалог» и «косвенно межкультурный диалог». Высказывания, отражающие одновременное существование, принятие разных культур, что предполагает стимулирование активного обмена их содержанием при сохранении ими своей самобытности, маркировались как «межкультурный диалог».

> Проводятся занятия <…> каждый представитель может выразить себя, свой наряд, свою поделку <…> Мы показываем, что мы все едины (Казахстан).

> Проводятся народные праздники: колядки, Масленица, Рождество и Пасха — религиозные. Художественные произведе-

ния русских и белорусских авторов читаем... декоративно-прикладное искусство различных культур... (Беларусь).

Изготовление атрибутов к русским национальным играм, игры этих народов, дидактические игры, кукол одеваем в разные костюмы... (Беларусь).

Игровые, словесные, метод ассоциаций, например, пословицы, поговорки подобные есть у разных народов. Каждому свое — найти аналогию высказывания с другими культурами (Беларусь).

Беседы, встречи с представителями разных культур, телестудия «Росинка», репортажи о культуре разных народов, сняли фильм «Прошлое и настоящее нашего города», совместные проекты родителей и детей — создание коллекций и мини-музеев (Россия).

Мы придерживаемся традиций культур детей, которые находятся в нашей группе, отмечаем дни рождения по их принципам, читаем национальные сказки (Россия).

Отдельные педагоги стараются рассмотреть мировоззренческую составляющую межкультурного диалога через ее воплощение в методах, приемах и подходах к воспитанию и обучению.

В первую очередь показать философию: какие законы вселенной работают, отражение в пространстве и времени... Метод сравнения, аналогии, законы вселенной — отражение, единство и взаимопроникновение противоположностей (Казахстан)

Категория «косвенно межкультурный диалог» отражена в высказываниях, свидетельствующих о том, что респонденты знают, какова этническая принадлежность каждого ребенка в их дошкольной группе, способны различать представителей разных культур, не имеющих ярких признаков этничности во внешности. На основании таких знаний педагоги меняют воспитательный подход к тому или иному ребенку или к целой группе во время занятий или при обсуждении режимных моментов. Наличие у педагога знаний об этнической принадлежности детей в группе свидетельствует о его интересе к данному аспекту личности ребенка, но не гарантирует реализации принципов диалогичности.

Разные национальности: татары, казахи, дагестанцы, русские, башкиры (Россия).

Субкатегорией «национальная идентичность» маркировались высказывания педагогов о том, как они знакомят детей с национально-культурными особенностями их собственной страны.

Мы занимаемся играми <…> казахские предметы, наряды, казахские песни — только казахский народ. Цель казахского народа мы учитываем (Казахстан).

Белорусская народная культура, фольклор, декоративно-прикладное искусство, устное народное творчество, пословицы, загадки, народные песни, сказки, народные праздники, непосредственное участие детей… Нерегламентированная и организованная деятельность… Летопись семьи (Беларусь).

Ну, дети всегда должны знать свою историю в той стране, в которой мы проживаем. Поэтому все народные праздники реализуются в детском саду, например рождественские колядки — дети ходят, колядуют, Масленица, Пасха и так далее (Россия).

Субкатегория «формы, методы и подходы» отражает все многообразие используемых в дошкольном образовании воспитательных, обучающих и культурных практик.

В художественно-эстетическом направлении мы можем рассматривать картины художников, представленных в нашем саду, и учитывать происхождение детей из разных республик. Также мы можем слушать музыку композиторов ближнего зарубежья, изучать танцы и элементы танцев национальностей ближайших стран, а также проводить выставки и интегрированные занятия с использованием методов и приемов, характерных для национальностей, представленных в нашей группе (Россия).

Проекты, праздники, тематические занятия. Разные по времени проекты, начинаем все со столицы, страны. Все в игровой форме… Национальные игры, сказки, костюмы (Казахстан).

В отдельных высказываниях найдены сразу несколько категорий: например, категории «вовлечение родителей» и «межкультурный диалог» в первом из приведенных ниже высказываний и категории «национальная идентичность» и «традиции празднования» — во втором.

Вечера отдыха с привлечением родителей, являющихся представителями разных культур (Беларусь).

Но одно из направлений в нашем детском саду — это, конечно, изучение обычаев, традиций родного народа. Как правило, у нас осуществляется знакомство с народными праздниками, такими как Масленица, у нас проходит также ярмарка, также Новый год (Россия).

Субкатегория «улучшение процесса этнокультурного образования» служит кодом для фиксации многообразных высказываний о путях, средствах и подходах к развитию межкультурного диалога в дошкольном образовании. В первом из приведенных далее высказываний выделены коды «улучшение через межкультурный диалог», «улучшение через вовлечение родителей», «улучшение через деятельностный подход», во втором — «улучшение через межкультурный диалог».

> Я считаю, что можно внедрить программу, которая учитывает интересы различных национальностей. Можно реализовать проекты в группе, где дети из разных культур смогут познакомиться с костюмами и обычаями других народов. Родители могут помочь в подготовке таких мероприятий. Также можно организовать театральные представления, где дети будут знакомиться со сказками разных народов, а также провести творческие мероприятия, на которых будут представлены танцы различных культур, например лезгинка, или башкирские народные костюмы (Россия).

> Знаний давать о родной народной культуре <...> воспитание дружеского отношения к людям разных национальностей» (Беларусь).

На рис. 3 отражены результаты анализа представленности отдельных категорий по странам и иерархии категорий в стране респондента, в табл. 2 приведены данные о доле отдельных категорий в общей совокупности выявленных категорий.

Рис. 3. **Представленность отдельных категорий в выборке по странам (%)**

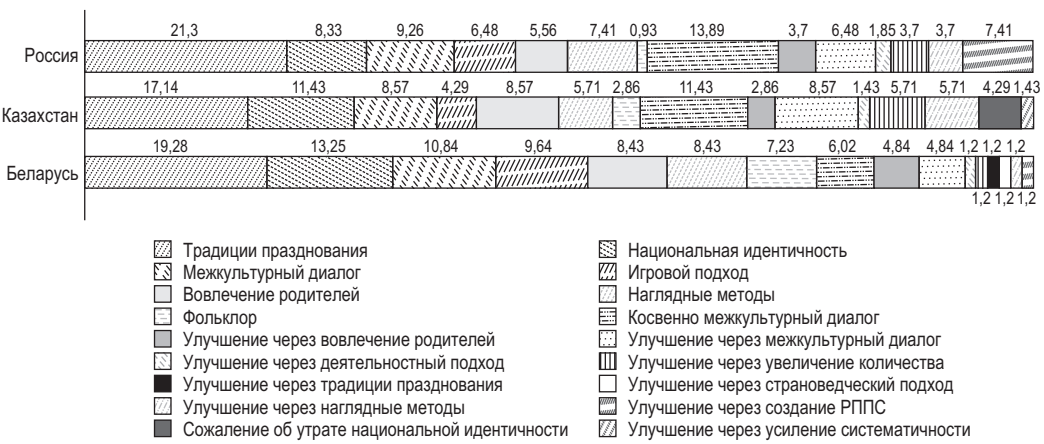


Таблица 2. **Представленность отдельных категорий в общей совокупности выявленных категорий**

№	Категория	Доля в общей совокупности категорий (%)
Беларусь		
1	Традиции празднования	6,13
2	Национальная идентичность	4,21
3	Межкультурный диалог	3,45
4	Игровой подход	3,07
5	Вовлечение родителей	2,68
6	Наглядные методы	2,68
7	Фольклор	2,3
8	Косвенно межкультурный диалог	1,92
9	Улучшение через вовлечение родителей	1,53
10	Улучшение через межкультурный диалог	1,53
11	Улучшение через деятельностный подход	0,38
12	Улучшение через увеличение количества	0,38
13	Улучшение через традиции празднования	0,38
14	Улучшение через страноведческий подход	0,38
15	Улучшение через наглядные методы	0,38
16	Улучшение через создание развивающей предметно-пространственной среды	0,38
Итого		31,78
Казахстан		
1	Традиции празднования	4,6
2	Косвенно межкультурный диалог	3,07
3	Национальная идентичность	3,07
4	Межкультурный диалог	2,3
5	Вовлечение родителей	2,3
6	Улучшение через межкультурный диалог	2,3
7	Наглядные методы	1,53
8	Сожаление об утрате национальной идентичности	1,15
9	Игровой подход	1,15
10	Улучшение через увеличение количества	1,53
11	Улучшение через наглядные методы	1,53
12	Улучшение через вовлечение родителей	0,77
13	Фольклор	0,77
14	Улучшение через деятельностный подход	0,38
15	Улучшение через усиление систематичности	0,38
Итого		26,83
Россия		
1	Традиции празднования	8,81
2	Косвенно межкультурный диалог	5,75

№	Категория	Доля в общей совокупности категорий (%)
3	Межкультурный диалог	3,83
4	Национальная идентичность	3,45
5	Улучшение через создание развивающей предметно-пространственной среды	3,07
6	Наглядные методы	3,07
7	Игровой подход	2,68
8	Улучшение через межкультурный диалог	2,68
9	Вовлечение родителей	2,3
10	Улучшение через увеличение количества	1,53
11	Улучшение через наглядные методы	1,53
12	Улучшение через вовлечение родителей	1,53
13	Улучшение через деятельностный подход	0,77
14	Фольклор	0,38
Итого		41,38

Как видно из табл. 2, в высказываниях респондентов присутствуют как общие для разных стран коды — их большинство, так и специфические, зафиксированные только в интервью представителей одной страны. Так, категории «сожаление об утрате национальной идентичности» и «улучшение через усиление систематичности» обнаружены только при анализе высказываний педагогов Казахстана.

«Традиции празднования» оказались центральной категорией — именно она чаще всего кодировалась в высказываниях практикующих педагогов всех трех стран на тему межкультурного диалога в детских группах дошкольного образования. Далее по частоте встречаемости следуют категории «национальная идентичность» и «межкультурный диалог». В высказываниях российских педагогов категория «межкультурный диалог» занимает вторую строчку, в высказываниях воспитателей из Казахстана и Беларуси — третью, а на второй строке у них находится категория «национальная идентичность».

«Косвенно межкультурный диалог» также относится к числу часто встречающихся категорий, частота ее обнаружения в высказываниях педагогов России — 13,89%, Казахстана — 11,43%, Республики Беларусь — 6,02%. Довольно частотной во всех странах является категория «вовлечение родителей»: в России она составляет 5,56% всех выявленных категорий, в Казахстане — 8,57%, в Беларуси — 8,43%. Далее следует категория «наглядные методы»: в России 7,41%, в Казахстане 5,71%, в Беларуси 8,43% общего количества маркированных категорий по стране.

Субкатегория «улучшение процесса этнокультурного образования» представлена разнообразными темами, маркируемыми в

высказываниях: «улучшение через увеличение количества» (мероприятий), «улучшение через вовлечение родителей», «улучшение через наглядные методы», «улучшение через деятельностный подход» и др. В высказываниях воспитателей из Беларуси доминируют категории «улучшение через вовлечение родителей» и «улучшение через межкультурный диалог», в Казахстане — «улучшение через межкультурный диалог», в России — «улучшение через создание развивающей предметно-пространственной среды». Интересующая нас категория «улучшение через межкультурный диалог» лидирует по частоте в высказываниях педагогов из Беларуси и Казахстана и занимает вторую по частоте встречаемости позицию в России. В целом субкатегория «улучшение процесса этнокультурного образования» уступает по частоте встречаемости таким субкатегориям, как «формы, методы и подходы», «национальная идентичность» и «межкультурный диалог».

Обсуждение результатов

Таким образом, ось ключевых категорий составляют «традиции празднования», «межкультурный диалог» и «национальная идентичность», что свидетельствует о внимании педагогов дошкольного образования в Беларуси, Казахстане и России одновременно и к традиционной культуре, и к межкультурному диалогу в образовании детей. Анализ связей между выявленными в материалах интервью темами и категориями показывает, что основным средством организации межкультурного диалога и формирования национально-культурной идентичности как взаимосвязанных задач являются празднования, поскольку это тематическое поле характеризуется максимальной частотностью упоминания.

Также анализ логических отношений между категорией «межкультурный диалог» как центральной темой исследования и категориями, которыми обозначены способы его реализации, показывает, что наиболее часто для осуществления межкультурного диалога и воспитания национально-культурной идентичности педагоги прибегают к вовлечению родителей в деятельность дошкольного учреждения, а также к применению разного рода наглядных пособий, реже — к использованию фольклора.

Полученные нами данные согласуются с выводами о том, что доминирующим подходом к обеспечению культурного разнообразия в воспитании является воспроизведение фрагментов тех или иных национальных традиций празднования [Reid, Kagan, Scott-Little, 2017]. При этом практика реализации межкультурного диалога в России, Казахстане и Беларуси имеет свою специфику, связанную с активным применением методов диалога и обсуждения, ролевых игр и проектного обучения [Karanikola, Katsiouli, Palaiologou, 2022], методологии кукол-персонажей, внедренной организацией *Anti-Bias Curriculum* [Pitsou, Aikaterini, Karanikola, 2025].

В Беларуси субкатегория «улучшение процесса этнокультурного образования» представлена восемью категориями, что свидетельствует о том, что педагоги видят разнообразные перспективы для реализации межкультурного диалога в дошкольном образовании. В Казахстане и России субкатегория «улучшение процесса этнокультурного образования» содержит по шесть тематических категорий, при этом в России доминирует тематическое поле «улучшение через создание развивающей предметно-пространственной среды», т.е. педагоги сосредоточены прежде всего на сопровождении этнокультурного образования наглядными материалами, на использовании экспозиций музеев, дидактических игр и др. Тематическое поле «улучшение процесса этнокультурного образования» гораздо разнообразнее по содержанию, чем поле «формы, методы и подходы», что свидетельствует о наличии у педагогов представлений о различных подходах к развитию межкультурного диалога на уровне дошкольного образования.

В то же время в нашем исследовании педагоги не упоминали в интервью подход к этнокультурному образованию, который широко распространен в США, Бельгии, Польше, Швейцарии и Японии: он основан на включении в образовательный процесс дополнительных услуг, таких как двуязычная или трехъязычная игровая практика [Gabdulchakov, 2014]. Такой вариант организации межкультурного диалога дает возможность учесть в образовательном процессе конкретные национально-культурные характеристики каждой дошкольной группы детей.

Заключение

На основании проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

Во всех трех странах — в Беларуси, Казахстане и России — педагоги дошкольного образования в процессе воспитания уделяют большое внимание ознакомлению детей с традиционной культурой своей страны и организации межкультурного диалога. Об этом свидетельствует ось ключевых категорий, которую составляют «традиции празднования», «межкультурный диалог» и «национальная идентичность». В высказываниях российских педагогов категория «межкультурный диалог» вторая по частоте упоминания, в высказываниях воспитателей из Казахстана и Беларуси — третья. Категория «национальная идентичность» в Беларуси и Казахстане занимает вторую позицию.

Основными средствами выполнения взаимосвязанных воспитательных задач — организации межкультурного диалога и формирования национально-культурной идентичности — являются воспроизведение национальных традиций празднования и вовлечение родителей в деятельность дошкольного учреждения.

Эти две категории в составе субкатегории «формы, методы и подходы» встречаются в высказываниях педагогов наиболее часто. Кроме того, используются такие средства, как разнообразные наглядные пособия, реже — фольклор.

У педагогов всех трех стран сформированы представления о разнообразии возможностей для реализации межкультурного диалога в дошкольном образовании. В высказываниях воспитателей из Беларуси доминируют категории «улучшение через вовлечение родителей» и «улучшение через межкультурный диалог», в высказываниях педагогов из Казахстана — «улучшение через межкультурный диалог», у российских педагогов — «улучшение через создание развивающей предметно-пространственной среды».

Категория «улучшение через межкультурный диалог» в интервью педагогов Беларуси и Казахстана занимает первую по частоте встречаемости позицию, в России — вторую. При этом тематическое поле «улучшение процесса этнокультурного образования» гораздо разнообразнее по содержанию, чем поле «формы, методы и подходы», что свидетельствует о понимании педагогами вариативности методов развития межкультурного диалога на уровне дошкольного образования, о видении ими перспектив развития методической базы межкультурного диалога.

Научная значимость выполненного исследования состоит в описании образовательных ритуалов, в которых воплощен межкультурный диалог в реальной повседневности и на данном историко-культурном этапе развития независимых государств: России, Казахстана и Беларуси. В исследовании показано, как эти образовательные ритуалы отражены в языковых кодах, и приведены примеры их описания в высказываниях педагогов дошкольного образования. Материалы исследования могут быть использованы для разработки методических рекомендаций при реализации образовательных программ дошкольного образования.

Ограничения настоящего исследования прежде всего касаются возможности экстраполяции полученных данных, которые отражают конкретную практику педагогов в строго определенных обстоятельствах. Используя выводы относительно организации межкультурного диалога в детских садах той или иной из рассмотренных в исследовании стран, следует учитывать, что представители разных культур, естественно, распределены в этих садах неравномерно. Своеобразие миграционных процессов в каждой стране задает неодинаковые условия для реализации практики культурного разнообразия.

Перспективными направлениями дальнейшего изучения межкультурного диалога в детских дошкольных группах мы считаем проведение исследований с использованием метода наблюдения в детских садах для анализа практики межкультурного диалога. Среди наиболее актуальных исследовательских вопросов — опре-

деление препятствий в реализации политики межкультурного диалога в дошкольном образовании, а также факторов, влияющих на эффективность его внедрения, как на уровне личности педагога, так и на уровне политико-правового обеспечения данного процесса.

Литература

1. Абдина А.К. (2012) О национальной и государственной идентичности Беларуси и Казахстана. *Социологический альманах*, № 3, сс. 163–173.
2. Алиева Б.Ш., Авшалумова Л.Х. (2019) Этнокультурная компетентность как условие профилактики экстремизма и терроризма. *Мир науки, культуры, образования*, № 6, сс. 34–37. https://doi.org/10.24411/1991-5497-2019-10015
3. Апанасенко О.М., Косолапова Л.А. (2020) Диалог культур как смыслообразующий компонент поликультурного образования. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*, № 3, сс. 15–21.
4. Арутюнян О.А., Богатырева Ж.В., Голотина Ю.И. (2019) Диалог культур в современном образовании. *Мир науки, культуры, образования*, № 1, сс. 194–195.
5. Библер В.С. (1991) *От наукоучения — к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век*. М.: Политиздат.
6. Введенская О.В. (2017) Диалог поколений как диалог культур. *Общество: философия, история, культура*, № 11, сс. 116–120. https://doi.org/10.24158/fik.2017.11.24
7. Галинская И.Л. (2015) В.А. Петрицкий. Диалог эпох — диалог культур. *Вестник культурологии*, № 2, сс. 135–137.
8. Гаузер И.В. (2018) Диалог культур в пространстве коммуникации. Сборник материалов Международной научной конференции «*Интерэкспо Гео-Сибирь»*, вып. 6, сс. 143–147.
9. Еровенко В.А. (2014) Диалог культур в гуманитарном и математическом образовании. *Вестник Московского университета. Серия 20; Педагогическое образование*, № 2, сс. 34–43.
10. Каныгин Г.В. (2009) *Разработка контекстноориентированных методов анализа качественных данных в социологии управления:* дис. … докт. социол. наук. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов.
11. Каныгин Г.В., Полтинникова М.С., Корецкая В.С. (2021) Проблемы смысловой реконструкции теоретического текста в социологии. *Петербургская социология сегодня*, № 16, сс. 44–63. https:/doi.10.25990/socmstras.pss-16.9ccw-h915
12. Крючкова С.Е. (2022) Культура диалога: метафизический аспект. *Культура и искусство*, № 7, сс. 12–21. https://doi.org/10.7256/2454-0625.2022.7.38340
13. Меликов И.М., Гезалов А.А. (2014) Диалог культур и культура диалога: концептуальные основы. *Вопросы философии*, № 12, сс. 24–34.
14. Полковникова Н.Б. (2022) Изучение готовности дошкольных педагогов к организации и ведению межкультурного диалога. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*, т. 16, № 1, сс. 78–93. https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.1.04
15. Семенова В.В. (1998) *Качественные методы: введение в гуманистическую социологию.* М.: Добросвет.
16. Симакова С.И. (2010) Осевое кодирование как метод качественного анализа медиатекста на примере анализа цифрового контента региональной газеты «Челябинский рабочий» (методический аспект). *Знак: проблемное поле медиаобразования*, № 1, сс. 60–69.

17. Фархетдинова Ф.Ф. (2021) Диалог культур в парадигме современности. *Международный научно-исследовательский журнал*, № 11-4, сс. 117–119. https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.113.11.141
18. Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Шеманов А.Ю. (2015) Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании. *Психологическая наука и образование*, т. 20, № 1, сс. 15–27. https://doi.org/10.17759/pse.2015200103
19. Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В. (2021) Оценка инклюзивной культуры в дошкольной образовательной организации. *Психолого-педагогические исследования*, т. 13, № 3, сс. 3–17. https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130301
20. Aerila J.-A., Tyrer M., Harju-Luukkainen H., Repo E., Goyi G.G. (2024) Implementing Multilingual Pedagogy in Finnish ECEC Groups — from Monolingual Practices towards More Systematic Approaches. *International Journal of Multilingualism*, vol. 22, iss. 4, pp. 2421–2438. https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2418862
21. Baranova I., Khartchenkova L., Reshke N. (2021) Didactic Aspects of Intercultural Communication. *Business Intelligence and Modelling* (eds D.P. Sakas, D.K. Nasiopoulos, Y. Taratuhina). Cham: Springer, pp. 329–344. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57065-1_33
22. Boyce C., Neale P. (2006) *Conducting In-Depth Interviews: A Guide for Designing and Conducting In-Depth Interviews for Evaluation Input*. Available at: https://cnxus.org/wp-content/uploads/2022/04/Boyce_In20Depth20Interviews.pdf (accessed 29.03.2026).
23. Deardorff D.K. (2019) *Manual for Developing Intercultural Competencies*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429244612
24. Dervin F. (2016) Misnomers. *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. London: Palgrave Pivot, pp. 7–12. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2_2
25. Dervin F., Jacobsson A. (2021a) *Teacher Education for Critical and Reflexive Interculturality*. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66337-7
26. Dervin F., Jacobsson A. (2021b) What Is Interculturality? *Teacher Education for Critical and Reflexive Interculturality*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 11–21. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66337-7_2
27. Dervin F., Yuan M. (2021) *Revitalizing Interculturality in Education. Chinese Minzu as a Companion*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351044554
28. Emiroğlu Ilvan T., Varol Ş.N., Şenöz E.G., Ceylan R. (2023) Early Childhood Preservice Teachers' Levels of Multiculturalism Perception and Ethnocultural Empathy: A Study in the Turkish Context. *Participatory Educational Research*, vol. 10, no 2, pp. 64–81. https://doi.org/10.17275/per.23.29.10
29. Fiedler F.E., Mitchell T.R., Triandis H.C. (1971) The Culture Assimilator: An Approach to Crosscultural Training. *Journal of Applied Psychology*, no 55, no 2, pp. 95–102. https://doi.org/10.1037/h0030704
30. Gabdulchakov V.F. (2014) Multicultural Language Development of Preschool Children in Russia. Procedia — Social and Behavioral Sciences, vol. 146, August, pp. 222–225. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.118
31. Harju-Luukkainen H. (2019) Migration and Mobility in Childhood (Finland). *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. https://doi.org/10.5040/9781474209441.0013
32. Juaristi O., Larrea I., Muela A. (2023) The Enculturation Process in Early Childhood Education and Care: A Mixed Methods Study. *European Early Childhood Education Research Journal*, no 32, pp. 1–14. https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2268879
33. Karanikola Z., Katsiouli G., Palaiologou N. (2022) Teachers' Global Perceptions and Views, Practices and Needs in Multicultural Settings. *Education Sciences*, vol. 12, no 4, Article no 280. https://doi.org/10.3390/educsci12040280

34. Martorana F., Rania N., Lagomarsino F. (2021) Which Intercultural Competences for Teachers, Educators, and Social Workers? A Literature Review. *International Journal of Intercultural Relations*, no 85, November, pp. 92–103. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.09.003
35. Ojala M. (2010) Developing Multicultural Early Childhood Education in a Finnish Context. *International Journal of Child Care and Education Policy*, no 4, February, pp. 13–22. https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-13
36. Paul-Binyamin I., Haj-Yehia K. (2019) Multicultural Education in Teacher Education: Shared Experience and Awareness of Power Relations as a Prerequisite for Conflictual Identities Dialogue in Israel. *Teaching and Teacher Education*, no 85, October, pp. 249–259. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.021
37. Peng R.-Z., Zhu C., Wu W.-P. (2020) Visualizing the Knowledge Domain of Intercultural Competence Research: A Bibliometric Analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 74, January, pp. 58–68. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.10.008
38. Piller I. (2017) *Intercultural Communication: A Critical Introduction.* Edinburgh: University Press. https://doi.org/10.1515/9781474412926
39. Pitsou C. & Aikaterini P. & Karanikola Z. (2025) The Persona Dolls Approach for Cultural Diversity in Educational Settings. *European Journal of Education Studies*, vol. 12, no 8, pp. 170–185. https://doi.org/10.46827/ejes.v12i8.6122
40. Polkovnikova N.B., Osipenko L.E., Lesin S.M. (2020) Training Preschool Specialists for Organization and Realization of Intercultural Dialogue. Proceedings of the Conference "*Dialogue of Cultures — Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding" (Moscow, 2020, 23–25 April),* London: European Publisher, pp. 732–740. https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.78
41. Reid J., Kagan S., Scott-Little C. (2017) New Understandings of Cultural Diversity and the Implications for Early Childhood Policy, Pedagogy, and Practice. *Early Child Development and Care*, vol. 189, iss. 6, pp. 976–989. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1359582
42. Showkat N., Parveen H. (2017) *In-Depth Interview*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/319162160_Indepth_Interview (accessed 16 March 2024).
43. Spulber D., Pavlieva T. (2020) Analysis of Pre-School Teachers Training in HEI Belarus and Italian Multicultural Setting. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, vol. 7, no 1, pp. 63–74. https://doi.org/10.18844/prosoc.v7i1.4868
44. Virgona A., Kashima E.S. (2021) Diversity Ideologies and Flourishing: An Australian Study Comparing Polyculturalism, Multiculturalism, and Colorblindness. *International Journal of Intercultural Relations*, no 81, March, pp. 236–251. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.02.002
45. Zhumay N., Tazhibayeva S., Shaldarbekova A., Jabasheva B., Naimanbay A., Sandybayeva A. (2021) Multilingual Education in the Republic of Kazakhstan: Problems and Prospects. *Social Inclusion*, vol. 9, no 1, pp. 56–62. https://doi.org/10.17645/si.v9i1.3561

References

Abdina A.K. (2012) On the National and State Identity of Belarus and Kazakhstan. *Sotsiologicheskiy Almanakh*, iss. 3, pp. 163–173 (In Russian).

Aerila J.-A., Tyrer M., Harju-Luukkainen H., Repo E., Goyi G.G. (2024) Implementing Multilingual Pedagogy in Finnish ECEC Groups — from Monolingual Practices towards More Systematic Approaches. *International Journal of Multilingualism*, vol. 22, iss 4, pp. 2421–2438. https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2418862

Aliyeva B.Sh., Avshalumova L.Kh. (2019) Ethno-Cultural Competence as a Condition for Preventing Extremism and Terrorism. *The World of Science, Culture and Education*, no 6, pp. 34–37 (In Russian). https://doi.org/10.24411/1991-5497-2019-10015

Apanasenko O.M., Kosolapova L.A. (2020) Dialogue of Cultures as a Sense-Forming Component of Multicultural Education. *Bulletin of the Adyghe State University. Series: Pedagogy and Psychology*, no 3, pp. 15–21 (In Russian).

Arutyunyan O.A., Bogatyreva Zh.V., Golotina Yu.I. (2019) Dialogue of Cultures in Modern Education. *The World of Science, Culture and Education,* no 1, pp. 194–195 (In Russian).

Baranova I., Khartchenkova L., Reshke N. (2021) Didactic Aspects of Intercultural Communication. *Business Intelligence and Modelling* (eds. D.P. Sakas, D.K. Nasiopoulos, Y. Taratuhina). Cham: Springer, pp. 329–344. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57065-1_33

Bibler V.S. (1991) *From the Science of Science to the Logic of Culture. Two Philosophical Introductions to the Twenty-First Century*. Moscow: Politizdat (In Russian).

Boyce C., Neale P. (2006) *Conducting In-Depth Interviews: A Guide for Designing and Conducting In-Depth Interviews for Evaluation Input*. Available at: https://cnx-us.org/wp-content/uploads/2022/04/Boyce_In20Depth20Interviews.pdf (accessed 29.03.2026).

Deardorff D.K. (2019) *Manual for Developing Intercultural Competencies*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429244612

Dervin F. (2016) Misnomers. *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. London: Palgrave Pivot, pp. 7–12. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54544-2_2

Dervin F., Jacobsson A. (2021a) *Teacher Education for Critical and Reflexive Interculturality*. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66337-7

Dervin F., Jacobsson A. (2021b) What Is Interculturality? *Teacher Education for Critical and Reflexive Interculturality*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 11–21. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66337-7_2

Dervin F., Yuan M. (2021) *Revitalizing Interculturality in Education. Chinese Minzu as a Companion*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351044554

Emī roğlu Ilvan T., Varol Ş.N., Şenöz E.G., Ceylan R (2023) Early Childhood Preservice Teachers' Levels of Multiculturalism Perception and Ethnocultural Empathy: A Study in the Turkish Context. *Participatory Educational Research*, vol. 10, no 2, pp. 64–81. https://doi.org/10.17275/per.23.29.10

Erovenko V.A. (2014) Culture's Dialog in the Humanitarian and Mathematical Education. *Lomonosov Pedagogical Education Journal*, no 2, pp. 34–43 (In Russian).

Farkhetdinova F.F. (2021) The Dialogue of Cultures in the Paradigm of Modernity. *International Research Journal*, no 11-4, pp. 117–119 (In Russian). https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.113.11.141

Fiedler F.E., Mitchell T.R., Triandis H.C. (1971) The Culture Assimilator: An Approach to Crosscultural Training. *Journal of Applied Psychology*, no 55, no 2, pp. 95–102. https://doi.org/10.1037/h0030704

Gabdulchakov V.F. (2014) Multicultural Language Development of Preschool Children in Russia. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, vol. 146, August, pp. 222–225. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.118

Galinskaya I.L. (2015) V.A. Petritsky. The Dialogue of Epochs Is a Dialogue of Cultures. *Herald of Culturology*, no 2, pp. 135–137 (In Russian).

Gauzer I.V. (2018) Dialogue of Cultures in the Communicative Space. *Collection of materials of the International Scientific Conference "Interexpo Geo-Siberia"*, iss. 6, pp. 143–147 (In Russian).

Harju-Luukkainen H. (2019) Migration and Mobility in Childhood (Finland). *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. https://doi.org/10.5040/9781474209441.0013

Juaristi O., Larrea I., Muela A. (2023) The Enculturation Process in Early Childhood Education and Care: A Mixed Methods Study. *European Early Childhood Education Research Journal*, no 32, pp. 1–14. https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2268879

Kanygin G.V. (2009) *Development of Context-Oriented Methods for Analyzing Qualitative Data in Management Sociology* (PhD Thesis). Saint Petersburg: St. Petersburg State University of Economics (In Russian).

Kanygin G.V., Poltinnikova M.S., Koretskaya V.S. (2021) Problems of Semantic Reconstruction of a Theoretical Text in Sociology. *St.Petersburg Sociology Today*, no 16, pp. 44–63 (In Russian). https:/doi.10.25990/socmstras.pss-16.9ccw-h915

Karanikola Z., Katsiouli G., Palaiologou N. (2022) Teachers' Global Perceptions and Views, Practices and Needs in Multicultural Settings. *Education Sciences*, vol. 12, no 4, Article no 280. https://doi.org/10.3390/educsci12040280

Khukhlaev O.E., Chibisova M.Y., Shemanov A.Yu. (2015) Inclusive Approach to the Integration of Migrant Children in Education. *Psychological Science and Education*, vol. 20, no 1, pp. 15–27 (In Russian). https://doi.org/10.17759/pse.2015200103

Kryuchkova S.E. (2022) Culture of Dialogue: Metaphysical Aspect. *Culture and Art,* no 7, pp. 12–21 (In Russian). https://doi.org/10.7256/2454-0625.2022.7.38340

Martorana F., Rania N., Lagomarsino F. (2021) Which Intercultural Competences for Teachers, Educators, and Social Workers? A Literature Review. *International Journal of Intercultural Relations*, no 85, November, pp. 92–103. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.09.003

Melikov I.M., Gezalov A.A. (2014) Dialogue of Cultures and Culture of Dialogue: Conceptual Foundations. *Voprosy filosofii*, no 12, pp. 24–34 (In Russian).

Ojala M. (2010) Developing Multicultural Early Childhood Education in a Finnish Context. *International Journal of Child Care and Education Policy*, no 4, February, pp. 13–22. https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-13

Paul-Binyamin I., Haj-Yehia K. (2019) Multicultural Education in Teacher Education: Shared Experience and Awareness of Power Relations as a Prerequisite for Conflictual Identities Dialogue in Israel. *Teaching and Teacher Education*, no 85, October, pp. 249–259. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.021

Peng R.-Z., Zhu C., Wu W.-P. (2020) Visualizing the Knowledge Domain of Intercultural Competence Research: A Bibliometric Analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 74, January, pp. 58–68. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.10.008

Piller I. (2017) *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh: University Press. https://doi.org/10.1515/9781474412926

Pitsou C., Aikaterini P., Karanikola Z. (2025) The Persona Dolls Approach for Cultural Diversity in Educational Settings. *European Journal of Education Studies*, vol. 12, no 8, pp. 170–185. https://doi.org/10.46827/ejes.v12i8.6122

Polkovnikova N.B. (2022) Preparation of Preschool Education Specialists for the Organization and Conduct of Intercultural Dialogue. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series "Pedagogy and Psychology,* vol. 16, no 1, pp. 78–93 (In Russian). https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.1.04

Polkovnikova N.B., Osipenko L.E., Lesin S.M. (2020) Training Preschool Specialists for Organization and Realization of Intercultural Dialogue. Proceedings of the Conference "*Dialogue of Cultures — Culture of Dialogue: from Conflicting to Understanding" (Moscow, 2020, 23–25 April),* London: European Publisher, pp. 732–740. https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.03.78

Reid J., Kagan S., Scott-Little C. (2017) New Understandings of Cultural Diversity and the Implications for Early Childhood Policy, Pedagogy, and Practice. *Early Child Development and Care*, vol. 189, iss. 6, pp. 976–989. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1359582

Semenova V.V. (1998) *Qualitative Methods: An Introduction to Humanistic Sociology*. Moscow: Dobrosvet (In Russian).

Shemanov A.Yu., Samsonova E.V. (2021) Assessment of Inclusive Culture in a Preschool Educational Organization. *Psychological-Educational Studies*, vol. 13, no 3. pp. 3–17 (In Russian). https://doi.org/10.17759/psyedu.2021130301

Showkat N., Parveen H. (2017) *In-depth Interview*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/319162160_Indepth_Interview (accessed 16 March 2024).

Simakova S.I. (2010) Axial Coding as a Method of Qualitative Analysis of Media Text on the Example of Digital Content Analysis of the Regional Newspaper "Chely-

abinskiy rabochiy" (Methodological Aspect)]. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*, no 1, pp. 60–69 (In Russian).

Spulber D., Pavlieva T. (2020) Analysis of Pre-School Teachers Training in HEI Belarus and Italian Multicultural Setting. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, vol. 7, no 1, pp. 63–74. https://doi.org/10.18844/prosoc.v7i1.4868

Virgona A., Kashima E. S. (2021) Diversity Ideologies and Flourishing: An Australian Study Comparing Polyculturalism, Multiculturalism, and Colorblindness. *International Journal of Intercultural Relations*, no 81, March, pp. 236–251. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.02.002

Vvedenskaya O.V. (2017) Intergenerational Dialogue as an Intercultural Dialogue. *Society: Philosophy, History, Culture*, no 11, pp. 116–120 (In Russian). https://doi.org/10.24158/fik.2017.11.24

Zhumay N., Tazhibayeva S., Shaldarbekova A., Jabasheva B., Naimanbay A., Sandybayeva A. (2021) Multilingual Education in the Republic of Kazakhstan: Problems and Prospects. *Social Inclusion*, vol. 9, no 1, pp. 56–62. https://doi.org/10.17645/si.v9i1.3561