

Таким образом, на основании проведенных диагностических методик видно, что несмотря на высокую потребность в толерантном общении и взаимодействии достаточно большой процент учащихся-подростков имеет трудности в построении такого общения и взаимодействия. Это объясняется наличием выявленных проблем, связанных с определенными барьерами к проявлению толерантности, наличием фрустрационной интолерантности, выбором неконструктивного типа общения. Достаточно высокое процентное соотношение среднего и средне-низкого уровня толерантности у подростков говорит об актуальности и необходимости воспитательной работы в этом направлении. Полученные в ходе экспериментальной работы эмпирические данные повторных диагностических измерений свидетельствуют об успешности проведенной работы по повышению уровня их толерантного поведения.

Выводы. Эти выводы можно изложить в следующих суждениях. К раскрывающим сущность понятия «толерантность» относятся слова: терпимость, признание, уважение, великодушие, снисхождение, сострадание, расположенность к другому, готовность к примирению и др. Выделяются два пути развития личности: толерантный и интолерантный. Деление подростков на толерантных и интолерантных достаточно условно, так как они в своей жизни совершают как толерантные, так и интолерантные поступки. В качестве перспективного направления воспитания толерантности у подростков выступает школьная образовательная среда, где они могут найти для себя образцы толерантного поведения, совершенствовать навыки толерантного взаимодействия. Для этого сама школьная образовательная среда должна быть толерантной.

Литература

- 1 Гершунский, Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 3–12.
- 2 Вислова, А. Д. Формирование толерантной личности – стратегическая задача образования / А. Д. Вислова // Социально-гуманитарные знания. – 2008. – № 4. – С. 152–162.
- 3 Куницына, В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына [и др.]. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
- 4 Мариманова, М. Толерантность как проблема воспитания / М. Мариманова // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 104–116.

УДК 364.62:316.35–057.875

К. Л. Соколова

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье на основании рассмотрения литературных данных обосновывается значимость поведенческого компонента как одного из ключевых в составе этнокультурной компетентности. Делается вывод о том, что деятельностный компонент формируется на основе других компонентов этнокультурной компетентности, таких, как личностные черты и установки. Также рассматривается перечень навыков, влияющих на успешность межкультурного взаимодействия.

Среди основных тенденций развития общества в 21 веке называют распространение технологий, облегчающих коммуникацию, трудовую и академическую мобильность, глобальную взаимозависимость экономик, быстрое развитие мультикультурных сообществ. Все это ставит этнокультурную компетентность в ряд ключевых компетентностей

современного специалиста. Несмотря на широко признанную значимость этнокультурной компетентности, изучение данной проблемы связано с многочисленными трудностями, среди которых выделяется, прежде всего, концептуальная запутанность и неопределенность. Существует множество концепций и моделей этнокультурной компетентности, однако среди исследователей отсутствует консенсус относительно состава ее компонентов. Вместе с тем без определения компонентного состава, а также описание связей между компонентами и их содержания, невозможна эффективная диагностика и развитие этнокультурной компетентности.

Ф. Балчазар, И. Балчазар и их коллегами был произведен поиск в различных базах данных и найдено 259 англоязычных статей, опубликованных в рецензируемых журналах и монографиях в период с 1991 по 2006 год и касающихся различных аспектов культурной компетентности. При помощи двух экспертов было выделено 18 статей, описывающих оригинальные модели этнокультурной компетентности. Данные модели включают от 3 до 12 компонентов. Среди наиболее распространенных компонентов: 1) готовность к взаимодействию (включает установку на открытость или желание взаимодействовать с теми, кто отличается); 2) культурное сознание (развитие критического взгляда на культурные различия); 3) культурное знание (изучение культурных практик различных расовых и этнических групп и факторов разнообразия) 4) культурные навыки (развитие профессиональных практик и поведения для совершенствования предоставления услуг различным популяциям); 5) культурная практика (опыт взаимодействия с другими культурами и приложения предыдущих компонентов). Тринадцать моделей (72 %) включали осознанность, знания и навыки в качестве центральных компонентов, обеспечивающих эффективное межкультурное взаимодействие. Причем, когнитивный и поведенческий компоненты включали все модели [1, с. 287].

В исследовании Д. Дирдорфф на основании данных, полученных от межкультурных ученых при помощи метода Делфи, среди определений этнокультурной компетентности, которые набрали более 85 % согласия, фокус делался, в основном, на коммуникации и поведении в межкультурных ситуациях. Из конкретных компонентов этнокультурной компетентности были отмечены, во многом, персональные черты, такие как любопытство, общая открытость и уважение к другим культурам. Другие очерченные компоненты включают культурную осознанность, различные адаптивные черты и культурные знания. Большое согласие, к удивлению, было достигнуто по таким навыкам, как навыки анализа, интерпретации, а также умение слушать и наблюдать. Были отмечены когнитивные навыки, в том числе сравнительные навыки мышления и когнитивная гибкость. Также большинство исследователей сошлись в том, что только одного из компонентов не хватает для обеспечения компетентности (т. е. знаний самих по себе). Среди компонентов, по которым было достигнуто более 80 % согласия: понимание чужого мировоззрения, культурное самосознание и способность к самооценке, адаптивность и приспособление к новому культурному окружению, навыки слушания и наблюдения, общая открытость к межкультурному обучению и людям из других культур, способность адаптироваться к различным стилям межкультурного общения и обучения [2].

Постепенно исследователи приходили к точке зрения на этнокультурную компетентность как интегральную совокупность трех взаимосвязанных и равноважных измерений: когнитивного, аффективного и поведенческого. В частности в виде когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов представлены модели этнокультурной компетентности в работах М. Беннета, Г.-М. Чена и У. Старосты, Фрица, Графа, Б. Шпицберга, С. Тинг-Туми. М. Хаммер даже выделяет такой взгляд на этнокультурную компетентность в качестве отдельной парадигмы, которую он обозначает как когнитивную/аффективную/поведенческую парадигму.

В модели П. Педерсена, описывающей стадии развития этнокультурной компетентности, существует три последовательных этапа: 1) Осознанность; 2) Знания; 3) Навыки.

Осознанность включает в себя распознавание собственных установок и предубеждений, которые влияют на межкультурные отношения. Стадия знаний включает в себя приобретение фактической информации о различных этнокультурных группах. Навыки строятся на основе предыдущих двух стадий.

В спирали межкультурного обучения, основанной на модели Д. Дирдорфф, описана следующая последовательность развития компонентов этнокультурной компетентности. На начальной стадии находятся межкультурные установки в виде уважения культурного разнообразия и толерантности к неопределенности. Следующая стадия характеризуется развитием и взаимодействием компонентов знаний и навыков (коммуникативные навыки и умение управлять конфликтами). На основе данных компонентов формируется внутреннее образование в виде межкультурной рефлексии. Высшей стадией развития этнокультурной компетентности является конструктивное взаимодействие. Опыт конструктивного межкультурного взаимодействия влияет на установки личности и движение по спирали развития этнокультурной компетентности повторяется, но на более высоком уровне.

С. Энг и Л. Ван Дин предполагают, что межкультурные личностные черты являются предикторами культурного интеллекта, который можно считать измерением межкультурных способностей. Соглашаясь с данным аргументом, К. Уорд и Р. Фишер обнаружили, что индивидуальные черты гибкости, социальной инициативности и эмоциональной стабильности влияют на общую адаптивность иностранных студентов через мотивационный культурный интеллект. Как указывает Д. Дирдорфф межкультурные черты, а также межкультурные установки и мировоззрение, вероятно, влияют на усилия, которые прилагаются для приобретения межкультурных способностей. Эти результаты поддерживают аргумент, что личностные черты являются предшественниками межкультурных способностей.

Исследователями было обнаружено множество различных измерений, которые имеют отношение к эффективному поведению в ситуации межкультурного взаимодействия. Их можно разделить на пять основных категорий: коммуникативные навыки, навыки управления взаимодействием, поведенческая гибкость, навыки управления идентичностью и поддержания отношений.

Коммуникативные навыки относятся к способности использовать язык культуры отличной от собственной, включая отзеркаливание особенностей вербального и невербального поведения своего собеседника. По мнению Р. Рубина эти вербальные и невербальные формы поведения включают четыре компонента: 1) коммуникативные коды – соответствующее использование слов, произношения, грамматики и невербальных сигналов, а также умение слушать; 2) оценка устного сообщения – умение выделять в сообщении основные идеи, отличать факты от мнений, а также определять, когда собеседник не понимает сообщение; 3) базовые коммуникативные навыки – умение выражать свои мысли четко и лаконично, отстаивать точку зрения, формулировать свои сообщения так, чтобы они могли быть поняты, умение задавать вопросы, давать краткие указания и суммировать сообщения; и 4) коммуникативные умения, связанные с человеческими отношениями – способность описывать чужую точку зрения, объяснять различия во мнениях, выражать чувства, а также выполнять социальные ритуалы[3].

Навыки управления взаимодействием включают такие аспекты, как соблюдение очередности в дискуссии, умение начинать и прекращать взаимодействие на основе точной оценки потребностей и желаний других людей. Управление взаимодействием, в первую очередь, касается процедурных аспектов поддержания взаимодействия, включая такие санкционированные правила, как: не прерывать собеседника, говорить по очереди, избегать частых и длительных пауз, направлять все свое внимание на взаимодействие с собеседником.

Поведенческая гибкость относится к способности сохранять взаимодействие, различать и использовать уместное поведение и адаптироваться к конкретному ситуационному

контексту. Р. Дюран показал, что личность помимо того, что должна надлежащим образом выбирать свое поведение, должна также корректировать свои цели в рамках конкретного взаимодействия для выбора лучшей стратегии и адаптации к ситуации. Поведенческая гибкость считается важным элементом межкультурной эффективности в концепциях Т. Имахори, Дж. Мартина, М. Хаммера, Б. Рубена, Р. Вайзмана. Б. Шпицберг также отмечает, что для успешной адаптации люди должны осознавать особенности их собственной физической и социальной среды, которая используется как основа для сравнения. Кроме того поведенческая гибкость зависит от когнитивного осознания культурных вариаций и способности аффективного самомониторинга.

Навыки управления идентичностью основываются на том, что идентичность индивида формируется главным образом в процессе взаимодействия и интериоризации полученного опыта. Будь это взаимодействие с членом семьи, сверстником, или случайным членом сообщества, каждое из них играет роль в определении идентичности индивида. Межкультурная коммуникация создает дополнительную сложность в управлении идентичностью индивидуума, так как каждый из участвующих имеет собственную культурную идентичность, которая должна быть обсуждена, сохранена и поддержана обоими лицами. Управление идентичностью было идентифицировано в качестве важного элемента эффективного общения в межкультурном контексте в концепциях Г.-М. Чена, М. Коле, Й. Ким, Р. Мартина.

Навыки поддержания отношений относятся к способности устанавливать определенную глубину отношений с партнером для удовлетворения потребностей друг друга и достижения положительного результата взаимодействия. М. Хаммер, У. Гудикунст и Р. Вайзман обнаружили, что способность устанавливать межличностные отношения имеет жизненно важное значение в формировании межкультурной эффективности. Б. Рубен обнаружил, что при помощи использования невербального и вербального поведения группа может добиться таких положительных результатов, как разрешение конфликтов, создание группового консенсуса и развитие групповой динамики. Т. Имахори и У. Купач отмечают также особую важность признания взаимного и взаимозависимого характера межкультурного взаимодействия. Это свидетельствует о том, что навыки поддержания отношений характеризуются направленностью на другого, для того чтобы быть компетентными в сфере межкультурных отношений, люди должны уметь эффективно сотрудничать с другими.

Таким образом, на основании рассмотренных литературных источников можно сделать вывод, что поведенческий компонент является одним из ключевых в составе этнокультурной компетентности. Межкультурные навыки формируются позднее, чем иные компоненты этнокультурной компетентности, опираясь на черты мультикультурной личности, толерантные установки и т.д. Основные навыки, относящиеся к поведенческому компоненту этнокультурной компетентности, можно разделить на пять основных категорий: коммуникативные навыки, навыки управления взаимодействием, поведенческая гибкость, навыки управления идентичностью и поддержания отношений.

Литература

1 Balcazar, F. Race, culture, and disability: rehabilitation science and practice / F. Balcazar, Y. Suarez-Balcazar, T. Taylor-Ritzler, C. Keys. – SudburyMA: Jones and Bartlett Publishers, 2010. – 413 p.

2 Deardorff, D. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization / D. Deardorff // Journal of Studies in International Education. – 2006. – Vol. 10, № 3 – P. 241–266.

3 Rubin, R. B. Assessing speaking and listening competence at college level: the communication competency assessment instrument / R. B. Rubin // Communication Education. – 1982. – № 31. – P. 19–32.