

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Монографія

За науковою редакцією
А. К. Солодкої

Миколаїв 2017

УДК 37.015.311.316.72

ББК 74.04

Автори: А. К. СОЛОДКА, Д. В. ПУСТОВОЙЧЕНКО, Р. В. МАЙБОРОДА,
Т. М. ЄФИМЕНКО, Л. В. МАЙСТРЕНКО, М. А. РАКОВСЬКА, О. Є. ДЕМ'ЯНЕНКО,
Т. В. ШИЯН, Л. В. АЙЗІКОВА, Я. І. РУЖЕВИЧ, С. Г. ЗАСКАЛЄТА

РЕЦЕНЗЕНТИ

МИРОПОЛЬСЬКА Н.Є. – доктор педагогічних наук, професор;
ПАНТЮК М. П. – доктор педагогічних наук, професор

*Рекомендовано до друку науковою радою
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № від 2017 року)*

**Стратегії розвитку культурного інтелекту: монографія / за наук. ред. А. К. Солодкої. –
Миколаїв: ФОП Швець В.М., 2017. – с.**

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА.....

РОЗДІЛ 1. СТРАТЕГІЇ РОЗУМІННЯ КУЛЬТУРИ

Вивчення культур (Пустовойченко Д.В.).....

Стратегії взаємодії (Майборода Р.В.).....

Механізми сприйняття культурних контекстів (Солодка А.К.).....

Людина третьої культури (Солодка А.К.).....

Становлення поняття та суть культурного інтелекту (Єфименко Т. М.).....

Дослідження емоційного інтелекту (Майстренко Л.В.).....

Адаптація до нової культури (Раковська М.А.).....

РОЗДІЛ 2. РОЗВИТОК КУЛЬТУРНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Культурний інтелект і кроскультурна компетентність педагога: специфіка мотивації (Дем'яненко О.Є.).....

Сq: розвиток культурної грамотності (Шиян Т.В., Айзікова Л.В.).....

Розвиток культурного інтелекту студентів у процесі вивчення художніх творів зарубіжної літератури (Ружевич Я.І.).....

Тенденції розвитку вищої освіти в країнах європейського союзу (Заскалета С.Г.).....

РОЗДІЛ 1. СТРАТЕГІЇ РОЗУМІННЯ КУЛЬТУРИ

Пустовойченко Д.В.

ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУР

Вивчення культури

Герт Хофстеде (1991) розглядає культуру як ту, що складається з ментальних програм, назвавши їх програмним забезпеченням розуму, а це означає, що кожна людина "несе у собі моделі мислення, відчуття та потенційні дії, які були вивчені протягом усього життя". (Hofstede, G. (1991). Аналогічним чином, Пітер Сенге (1990), стверджував, що ментальні моделі блокують осіб і групи щодо певного сприйняття світу. Як і комп'ютер, ми запрограмовані, щоб виконувати певні програми. Ми піддаємося свідомому і несвідомому навчанню, що з плином часу, перетворюється в впевненість того, що ми вважаємо дійсністю. Потім ми вчимо один одного, що ці впевненості є культурними нормами і згодом виражаються в нашій поведінці і повсякденному житті.

Згадайте свій перший робочий день, де ви працюєте на даний час або про те, де працювали раніше. Як правило, ваш бос або колега орієнтував вас на компанію, розповідаючи про свої цілі, а також про продукти і послуги компанії. Швидше за все, ви зустріли своїх співробітників і отримали екскурсію офісними приміщеннями. Можливо, ви зустрілись і поговорили зі співробітниками, щоб отримати уявлення про те, як ваша робота пов'язана з їх роботою. Мабуть ви витратили час на читання матеріалів компанії, перегляду файлів відділу, або розмовляли зі своїм керівником відносно ваших службових обов'язків. Можливо, ви обідали з іншими співробітниками і вам розповіли дещо про організацію, на кшталт, "Джейн Доу мав би бути звільнений, але до сих пір працює тут", "Генеральний директор має певні проблеми", або "факсимільний апарат виходить з ладу три рази на день. "Що б ви не робили в ці перші години або дні орієнтування і професійної підготовки, ви створили образ того, як би ви вписалися в компанію.

У цей момент, ви подумали про те, як би ви працювати з компанією, і як би компанія працювала з вами, тому що решта співробітників цієї бізнес-культури вам розповіли, як потрібно поводитися. Цей момент настільки потужний, що він формує свій досвід, включаючи ваші думки, дії, поведінку, впевненість і ставлення до рештки вашого часу з компанією.

Культура як спільний корисний досвід

Мінг є нещодавню випускницею коледжу зі ступенем в області бухгалтерського обліку. Вона прийнята на роботу на бухгалтерську фірму. Незважаючи на те, що вона добре ладнає з членами свого відділу, дівчина прагне проводити свій вільний час з іншими колегами, азіатського походження, особливо її однолітками. Вона відчуває, що ця група співробітників розуміє її краще і поділяє її цінності відносно гармонійного поєднання виробничих і сімейних обов'язків.

Джон працює в державній установі протягом тридцяти років. Для нього та шести співробітників його вікової групи було буденною справою щодня зустрітися на обід і обговорювати останні спортивні події. Влітку один раз на тиждень вони зустрічаються після роботи, щоб пограти в бейсбол у місцевому парку та зоні відпочинку.

Ці два приклади описують культуру як спільний корисний досвід. Незважаючи на те, що ви сприймаєте себе як особистість, ви поділяєте переконання, обряди, традиції і припущення з людьми, які виростили або живуть в подібному культурному середовищі. Для вас простіше мати справу з тими, хто поділяє системи цінностей і способи ведення справ, ніж з тими, хто не поділяє ті ж самі цінності. Зразки культури пов'язують людей і дають нам можливість ладнати один з одним. Навіть якщо приємно мати поруч людей, які думають, діють, і поведуться, як ви, спільне навчання може створювати «білі плями». Спільні культури формують динаміку групи людей зі спільними інтересами, де вони відокремлюють себе один від одного. В межах команд в організаціях, групові «білі плями» сприяють "груповому мисленню," термін, придуманий Ірвінгом Янісом (1973), для того, щоб пояснити засоби, якими групи ігнорують альтернативні рішення і переймають на себе дії і поведінку.

Культура ☑ рушійна сила

Культура є динамічною і, таким чином, складною. Культура ☑ сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії; історично набутий набір правил всередині соціуму для його збереження та гармонізації. Розглянемо аспект людського ставлення і почуттів людини, на прикладі діалогу. Альберт Мегарб'ян (1971) припустив, що при особистому спілкуванні, особливо коли хтось намагається зрозуміти ситуацію, є три головні компоненти: - 7% що говориться; - 38% як це говориться; - 55% вираз обличчя. Найцікавіший висновок з цієї роботи, особливо щодо розуміння почуттів і позиції співрозмовника: в разі, коли мова

тіла говорить не те, що говорять слова (психологи називають це неконгруентністю), вирішальним фактором є мова тіла.

Всі ці аспекти культури інтерпретуються по-різному і залежать від культурного контексту. Додавання кількох шарів культури до розмови, таких як час, влада і повноваження, емоції, вік, гендер, релігія, національність, і навіть попередня міжкультурна взаємодія і комунікація на міжкультурному рівні стає складною та важко керованою. Нижче наведено приклад динамізму культури:

Шейла є директором з маркетингу агентства соціальних послуг. Вона надає інформацію одному зі своїх менеджерів про те, як поліпшити якість послуг. Шейла сидить за великим письмовим столом і нахиляється вперед. Працівник сидить, схрестивши руки, і навіть трохи відхиляється від Шейли. Якщо б ви спостерігали цю сцену, чи ви в змозі були сказати за допомогою мови тіла, що кожна людина думає? Які культурні чинники мають місце?

В данному прикладі, мову тіла Шейли можна інтерпретувати наступним чином: готова надати допомогу, сильно зацікавлена в розмові, хоче отримати більше інформації. Мова тіла її працівника свідчить про наступне: захист, підозрілість, незацікавленість або невимушеність. Для того, щоб зрозуміти динаміку культури в цьому прикладі, потрібно задатись питаннями:

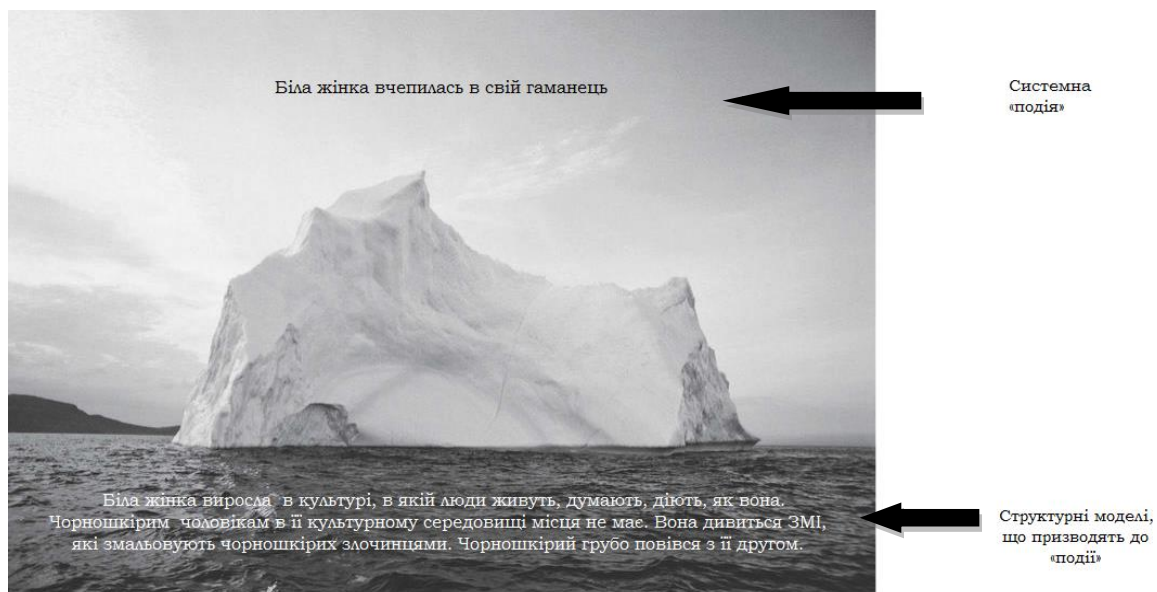
- Чи є Шейла старшою або молодшою за свого співробітника?
- Які між ними трудові відносини?
- Чи Шейла, природно, нахиляється вперед, коли розмовляє зі своїми співробітниками?
- Який тон голосу під час розмови?

Культура є системною

У теорії систем, системи взаємопов'язані, взаємозалежні частини, що створюють одне ціле. Існують моделі поведінки, глибоко вкорінені структурні системи, які знаходяться нище лінії води. Деякі вчені описують культуру, за аналогією з айсбергом. Деякі аспекти культури видимі як верхівка айсберга. Інші аспекти приховані нижче лінії води. Основна частина айсберга прихована під поверхнею. Подібним чином, ті аспекти культури, які приховані, мають велику значимість. Те, що ми бачимо у верхній частині айсберга і моделі поведінки; ми не бачимо, що сприяє цим моделям поведінки. Розглянемо наступну ситуацію, на прикладі якої, біла жінка тихенько йде вулицею. Вона швидко притискає сумочку ближче до себе, як тільки проходить повз чорношкірого чоловіка. Згодом, вона бачить, як біла людина йде в її бік. І з цієї хвилини жінка більшою мірою не стискає руку, тримаючи гаманець.

Для вирішення цієї системи, слід звернутися до підкреслення моделей, тому що вони глибоко вкоренилися в системі і вимагатимуть значних зусиль, часу і ресурсів. Зміни в системі повільні і поступові; видимі зміни не можуть не з'являтися місяцями або навіть роками. Оскільки більшість лідерів витрачають власний час на оцінку та пошук рішень щодо "події", вони знову і знову повертаються до розгляду питань без позитивних і стійких результатів. Наведений нижче приклад ілюструє системний характер культури:

Малюнок 2.3 Культура з точки зору Системного Підходу



Юридична фірма Ленглі, Нокс, і Купер з Середнього Заходу зіштовхнулася з проблемою збереження жіночої робочої сили. Більшість найнятих жінок звільняються упродовж трьох років. Для вирішення цієї проблеми фірма забезпечує навчання з питань гендерної чутливості для всієї компанії, відвідує ярмарки вакансій для випускниць, активно залучає жінок адвокатів і має квоти на просування жінок. Однак, останні п'ять років це не дало значних результатів.

Ленглі, Нокс, і Купер зосередили більшу частину своєї уваги на "подіях" системи: втратити жінок, які звільняються впродовж трьох років або забезпечити навчання з питань гендерної чутливості. Погляд на структурні моделі виявляє складну проблему, яка не може бути вирішена через навчання і ярмарки вакансій. Структурна модель є підступним переконанням в тому, що

жінки пов'язують життя з юридичною професією з тими ж можливостями і доступом до юридичної практики, що і чоловіки. Підкреслюючи це пипущення, з'являються більше стереотипів мислення, які підтримують цю структурну схему.

- Інші жінки адвокати не мають цієї проблеми, в чому ж тут справа?
- Кожна людина стикається з тими ж проблемами в досягненні партнерства.
- Ми паруємо наших молодших юристів зі старшими адвокатами, які виступають в якості їх наставників.
- Ця юридична фірма відрізняється від інших. Якщо їм не подобається тут, то вони можуть піти.
- Ми надаємо жінкам більше вільного часу і гнучкості, ніж будь-коли до того, але вони все ще думають, що цього недостатньо.

Розуміння цих процесів допомагає лідерам визнати: щорічне навчання з гендерної чутливості не працює. Такі моделі мислення, в поєднанні і за підтримки (навмисно чи ні), важко розплутати. Системний характер проблеми стає все більш складним і хаотичним, оскільки час йде, і питання не розглядаються.

Культура є символічною

Символи як вербальні так і невербальні в межах культурних системах, мають унікальний спосіб об'єднувати. Люди створюють сенс між символами і тим, що вони собою являють, як наслідок, в різних культурних контекстах різні тлумачення символів. Візьмемо, наприклад, зустріч керівників, яким потрібно прийняти рішення щодо нової послуги. Ця група лідерів має командну культуру, що орієнтується на демократичний процес, а саме : прийняття рішення залежить від одного голосу від кожного члена. Тепер уявіть подібну групу лідерів з подібним завданням, але, на цей раз, група лідерів складається з корінних американців. Лідери, молодші за віком звертаються за порадою до старшого покоління. Це приклад того, як культурні системи відрізняються в інтерпретації та вираженні культури. В деяких культурних системах, голосування не є варіантом. Символ голосування має інше значення та інтерпретацію або просто не може навіть існувати в будь-якому практичному сенсі в залежності від культурного рівня.

Стереотипи та узагальнення

Одна з речей, яка може статися в контексті обговорення культури поділяється на стереотипи і узагальнення культурної групи або норми.

Важливо визначити різницю і вплив цих факторів на культурні взаємодії. Взагалі, стереотипи - це негативні твердження та інтерпретації щодо групи людей. Стереотипи, будь-то позитивні або негативні, затискають людей в категорії і обмежують щодо конкретної точки зору. Стереотип, такий як "Азіати гарні в математиці," не забезпечує повну картину для розуміння азіатської культури або відмінностей між азіатськими культурами. Якщо ви зустрінете 70-річного чоловіка, який не знає як користуватися сучасними технологіями, це не означає, що інші люди його покоління не знають, як це робити.

З іншого боку, узагальнення культур [2] це широкі висловлювання на основі фактів, досвіду, прикладів або логіки. Існують два види узагальнень, дійсні і помилкові, і слід визначити, які узагальнення мають вагомість. Широка характеристика культурних груп може виступати в якості основи для культурних взаємодій. Наприклад, латиноамериканські спільноти мають високий ступінь мужності або в близькосхідних культурах, жінки мають менший статус, ніж чоловіки [2] ці типи узагальнень, які корисні при спілкуванні з людьми цих культур. Але в усіх культурних взаємодіях, культурно інтелектуальне лідерство вимагає від вас визнання того, що узагальнення не поширюються на всіх у межах однієї культурної групи.

Рівні культури

Одним з основних принципів культури є те, що вона складається з рівнів і підрівнів. Доцільно розглядати культуру з точки зору п'ятих основних рівнів: національний, регіональний, організаційний, командний та індивідуальний. В кожному з цих рівнів існують матеріальні і нематеріальні підрівні культури.

Національна культура

Бізнесвумен зі Сполучених Штатів перебуває в Німеччині з метою переговорів щодо контракту між її роботодавцем і великим німецьким банком. Зустріч заплановано на дев'яту годину ранку. Коли жінка прийшла на ділову зустріч за кілька хвилин до її початку, вона була вражена тим, що її німецькі колеги вже сиділи і були готові розпочати діалог. По прибуттю до Сполучених Штатів, вона доповідає американським колегам свій досвід. Зокрема, вона зазначає рівень уважності до пунктуальності, планування і каже: "Я думала, що ми пунктуальні, тут, в США! Це ніщо в порівнянні з тим, як німці розглядають пунктуальність."

Цей приклад ілюструє національні відмінності між двома культурами: американською і німецькою. Національні відмінності відносяться до культурного впливу нації, що відображається в національних особливостях.

Хоча національні держави мають регіональні та політичні відмінності, національна культура може розглядатись як цінності, що підтримуються більшістю населення країни. Ці цінності значною мірою несвідомі і розвиваються протягом усього дитинства.

У межах національних культур, цінності, як правило, є сталими протягом довгого часу. Через те, що національні цінності відображають традиції національної держави, з плином часу будуть змінюватися з покоління в покоління, але загальні цінності залишатимуться незмінними. Наприклад, німець, для якого пунктуальність виступає обов'язковим атрибутом, подорожує до Італії по справі і помічає національні культурні відмінності в тому, як італійці ставляться до визначення часу (більш неквапливі і розслаблені) в порівнянні з їх власною національною культурою.

Регіональна культура

Цікава річ щодо життя в Сполучених Штатах – це регіональні відмінності, які роблять кожен частину країни унікальною. Коли я вчився в коледжі в Бостоні, я досить часто чув слово "жахливий". Після того, як я поцікавився у своїх друзів з Нової Англії, що мали на увазі під словом "жахливий", то дізнався, що слово був використано, з метою акцентування на основному елементі. Якщо б я відвідав концерт, який мені дуже сподобався, то я описав би це таким чином: "Цей концерт був дивовижним!" Нові Англіїці сказали би так: "Цей концерт був жахливо чудовим." Проживаючи в Бостоні протягом чотирьох років, це слово стало частиною мого лексичного запасу. Коли я використовував це слово в розмовах з друзями і членами сім'ї в Міннесоті, вони не розуміли, що я мав на увазі.

Всі національні культури складаються з регіональних субкультур, які відрізняються характеристиками. Слово "поп" відноситься до безалкогольного напою на Середньому Заході, але на Східному Узбережжі, це називається "содова". В інших регіонах Сполучених Штатів, безалкогольний напій називається «Кока-кола». Нижче наведено приклад регіональних культурних відмінностей і один із засобів вираження різниці:

Дайан переїхала з Техасу в Джорджіа у пошуках роботи. Вона живе в Джорджіа протягом 25 років і відчуває, що це її рідний штат. Однак, її сусіди і колеги так не вважають і постійно про це нагадують.

Дайан зазнає регіонального культурного зсуву. Незважаючи на те, що Дайан вважає себе мешканкою штату Джорджіа, їй постійно нагадують про те, що вона не мешканка півдня. На свідомому і несвідомому рівнях, її

регіонально культурний досвід диктуватиме певні думки про себе та інших. Вона може розвинути наступні припущення і переконання в результаті регіональних культурних впливів:

- Я краще просто скажу людям, що я з Техасу.
- Жителі штату Джорджія думають, що потрібно приїхати з певних штатів, щоб бути мешканцем півдня.
- Якщо ви з півдня, ви повинні мати коріння цього регіону, які безпосередньо пов'язують вас з півднем. А переїзд не свідчить про те, що ви справжній мешканець півдня.

У колонці під назвою "Регіональні культурні назви", вкажіть два регіони, нації чи країні, наприклад, Західне Узбережжя і Нова Англія і запишіть регіональні подібності та відмінності, які ви помітили відносно кожному регіону, відібраного для ідентифікації.

Таблиця 2.1 Відбір з метою виявлення регіональних культурних відмінностей і подібностей

Регіональні культурні назви	Культурне самовираження	Регіональні відмінності	Регіональні подібності
	Їжа		
	Дрес код		
	Мова		
	Житло		
	Музика		

Організаційна культура

Коли ви входите до магазину під маркою Target, що ви бачите? Як він виглядає? Які категорії товарів продають в цьому магазині? Що ви бачите, коли ви входите до магазину під маркою Wal-Mart? На що він схожий? Які люди роблять покупки в магазині під маркою Wal-Mart? Хто там працює?

Покупці мають різний досвід, йдучи до магазину під маркою Target замість Wal-Mart, оскільки вони всі є ритейлерами, їх будівлі різні, типи продуктів, якими вони забезпечені відрізняються один від одного, робочі носять різний одяг, розташування магазину під маркою Wal-Mart дуже відрізняється від

магазину під маркою Target і стиль поведінки працівників в кожній організації є унікальною для кожного рітейлера. Ці елементи надають організації свою самобутню культуру, яка віділяє її від інших.

Організаційна культура характеризує культуру, яка є специфічною для організації, культура, яка робить її відмінною від конкурентів і тих, хто не є конкурентом. Організаційну культуру часто називають "корпоративною культурою" і відображають переконання, цінності і пропозиції організації.

Командна культура

Люп курує бізнес-підрозділ, який включає в себе продавців, інженерів, дослідження і персонал обслуговування клієнтів. Всі команди працюють по-різному з метою виконання бізнес-стратегій, але вони також мають роботу, що щоркається відразу кількох функціональних областей, і покладаються один на одного, щоб завершити свою роботу. Час від часу, Люп приголомшена культурними відмінностями команд і впливом, який він чинить на продуктивність і продажі. Вона знає, що кожна команда має свої режими трудової діяльності, але вона не усвідомлювала, наскільки ці режими можуть створювати перешкоди щодо функціонування відділу.

Відділ продажів здається більш енергійним, ніж інженери, які в цілому здаються інтровертами і серйозними. Дослідники відділу за природою науковці, завжди ставлять під сумнів тактику продавців. Співробітники обслуговування клієнтів, які надають послуги клієнтам є ввічливими і завжди хочуть, запевнити, що все добре. Ці відділи працюють наполегливо, але Люп знає, що ефект ізоляції може перешкоджати зростанню і творчості.

Вищенаведений приклад ілюструє культуру на командному рівні. Цінності, переконання, і норми культури присутні в командному середовищі. Деякі команди дуже серйозні, в той час як інші використовують гумор в трудовому житті. Віділи, команди або робочі групи можуть і будуть діяти зовсім по-різному, навіть, якщо вони знаходяться в однаковій будівлі та організації. Хоча ви можете не подумати про особистість або темперамент як про культурні елементи, вони і формують культуру команди.

Індивідуальна культура

Індивідуальні культурні відмінності стосуються ваших уподобань відносно речей через ваші особисті переживання, які включають в себе вплив сім'ї, однолітків, школу, ЗМІ, співробітників тощо. Будучи американцем за походженням, ви можете поділяти національну культуру з іншою людиною і жити в межах тієї ж регіональної культури, наприклад на Середньому Заході.

Ви навіть можете працювати з людиною, в тій самій організації і відомстві, таким чином, розділяти організаційну і командну культуру, і навіть якщо ви поділяєте подібні інтереси, ймовірно, маєте відмінності в індивідуальній культурі на основі того, ким ви є і яке у вас соціальне виховання. Наступний приклад ілюструє індивідуальні відмінності:

Бао, 31 рік і Хуа, 32 роки, обидва китайсько - американські менеджери, які живуть в Сан-Франциско. Вони вирости в цьому районі, як третє покоління американців китайського походження. Обидва відвідували університети на Східному узбережжі в тому ж самому місті і спеціалізуються в сфері державної політики. Бао і Хуа працюють на національну некомерційну організацію, що фінансує, проекти з розвитку навичків лідерства широких мас серед китайсько-американських громад в Сполучених Штатах. Обидва працюють у відділі програмування вже чотири роки.

Бао і Хуа, хоча і належать до однієї культури, мають різні погляди, засновані на їх індивідуальних культурах. Мати Бао померла в той час, як вона була дуже молода і Бао була вихована батьком та тітками. Її батько не був поряд, тому що багато працював. Бао, за допомогою тіточок, підняла молодших братів і сестер. Смерть її матері була значущою подією в її житті, коли вона відчувала, що не мала стосунків з матір'ю, в той час коли багатьом її одноліткам не бракувало материнської любові. В результаті Бао занадто турботлива. Хуа є наймолодшою дитиною в сім'ї. Її батьки все ще живі. Навколо Хуа було багато родичів, які дбали про неї, поки її батьки працювали. Їй завжди давали те, що вона хотіла, або чого потребувала. Коли Хуа мала проблеми, її старші брати і сестри опікувались ситуацією. Як результат, Хуа досить гнучка в поведінці і підході до життя.

Коли Бао і Хуа приймають програмні рішення, Бао наближається до процесу прийняття рішень з методичної і ретельної точки зору, розглядаючи потреби програми і організації. Хуа є більш гнучкою в своєму підході, в більшій мірі готова забезпечити двозначність. Культурний досвід Бао і Хуа сформували різних особистостей і вплинули на їх управлінські та лідерські стилі. Незважаючи на те, що вони поділяють достатньо багато подібного стосовно культурного досвіду, їх індивідуальний культурний досвід дуже вплинув на них. Методичні та ретельні процеси прийняття рішень Бао є результатом того, що вона несе відповідальність з раннього віку. Підхід Хуа відрізняється, він гнучкий і все відбувається тому, що вона була молодшою дитиною і завжди знала, що про неї будуть піклуватися, і все врешті-решт буде добре.

Ці п'ять рівнів культури мають важливе значення, щоб про них міркувати і визнавати, але також слід розуміти, що кожна з культур може бути виражена в субкультурах або мікрокультурах. Не кожен діє або поводить себе так само в національній культурі, як, наприклад, в Сполучених Штатах. Існують регіональні, окружні та міські відмінності в рамках національної культури, коли мова йде про американців. Існують релігійні відмінності такі як гендерні культури, а також культури, що стосуються сексуальної орієнтації, і навіть культури, що торкаються понять або станів буття, наприклад, культура безпритульності або культура неповнолітніх.

Коріння культури

Культури з'являються у багатьох формах і виражені по-різному. Проте всі форми і рівні культур виражають і поділяють три основні аспекти: цінності, припущення та символи.

Цінності

Слід визнати, що системи цінностей є основою для розуміння того, як культура виражає себе. Цінності часто виступають в якості принципів, якими керуються люди в своїй поведінці та діях. Наші цінності, в ідеалі повинні співпадати з тим, що ми говоримо і що будемо робити, і наші цінності найбільш очевидні в символічних формах. Розглянемо, наприклад, зображення американського прапора. Якби ви були американцем, то які слова викликали б у вас ці знімки? Можливо наступне: свобода, Америка, об'єднаний, незалежність, демократія, або патріотизм? А якщо б на американському прапорі був намальований нацистський символ? Щоб ви відчували? Відразу, сум, злість, помсту? Що буде символізувати осквернення прапора? Ненависть, тероризм, націоналізм? А як щодо свободи слова? Такі символи, як американський прапор викликають сильні емоції у людей, а коли символ спаплюжений, він може відчувати на собі атаку щодо системи цінностей людини та її увлечення про світ. Відчувається узгодженість від того, що ми вважаємо правдою, а саме те що бачимо, яка наша реальність. Це відбувається тому, що наші цінності та увлечення укоренились в історіях, які ми повторюємо знову і знову. Джозеф Кемпбел (1988) зазначав, що історії та міфи є нашими психологічними картами світу. Ми використовуємо їх, щоб керувати нашим мисленням і поведінкою, і коли нам не подобаються історії, які ми знаємо, ми відмовляємось від них. Ми вчимося створювати історію про історію через культуру. Кемпбелл зазначав,

що, коли ми розгадуємо наші історії, ми починаємо бачити сенс, який в них вкладаємо і яким чином вони впливають на наше життя. Наведені нижче приклади ілюструють поняття цінностей:

Джеймс працює повний робочий день, керуючи мережею ресторанів швидкого харчування. Працюючи понаднормово щотижня, він має змогу більше заробити для своєї родини з чотирьох чоловік. Він робитиме все можливе, щоб допомогти своїй родині. Анна також менеджер в цьому ресторані. Вона відпрацьовує свої сорок годин на тиждень, а потім йде додому до своєї сім'ї з трьох осіб. Вона не хоче працювати понаднормово, оскільки хоче проводити якомога більше часу зі своєю сім'єю.

Чим відрізняються сімейна ситуація Джеймса від ситуації Анни? Якими сімейними цінностями вони володіють? Які сімейні цінності вони формують? Обидва мають сімейні цінності, але їх значення виражені по-різному через поведінку. Значення таких цінностей, як сім'я може бути виражено по-різному в різних культурах. Джеймс вважає, що його надмірна робота ілюструє цінність сім'ї, в той час, як Анна впевнена, що час, проведений зі своєю сім'єю демонструє її прихильність до сімейних цінностей. Ці припущення не виражені вербально, а також, в деяких випадках, припущення можуть бути несвідомими. Зверніть увагу, як у наступному варіанті претензії Джеймса оскаржуються:

Анна і Джеймс отримують бонус за свою роботу. Джеймс дізнається, що Анна отримала однаковий відсоток бонусу. Він дуже засмучений, тому що знає, що працює більше, ніж вона, а іноді відпрацьовує її зміни по причині сімейних обставин. Він думає про себе: "Чому ми отримали однакові бонуси? Вона не працює так наполегливо і приходить в кінці своєї зміни, використовуючи вибачення, що відсутня була за поважної причини".

У цьому конкретному випадку, припущення, які Джеймс має щодо Анни (Анна виправдовується; приходить пізно; або Анна не працює наполегливо) можуть стати проблемою і навіть конфліктом між ними. Його припущення засновані на його власному визначенні сім'ї і можуть складатись з наступного: відповідальність, пунктуальність або наполеглива праця, яка забезпечує його родину. Його припущення ставляться під сумнів, коли Анна отримує однаковий бонус за зовсім інший рівень виконання зобов'язань.

Лідеру важливо зрозуміти і донести до співробітників, що більшість з нас поділяють однакові цінності. Саме інтерпретація і вираження цінностей створюють конфлікт. Багато людей виправдовують упередженість та дискримінацію на підставі "цінностей", не розуміючи, що це не цінності, а

різниця між нашим вираженням і його інтерпретацією, а також тих, з ким ми вступаємо в конфлікт.

Припущення

Наші цінності підтримуються припущеннями нашого світосприйняття. Вони виступають в якості переконань або ідей, в які ми віримо і які вважаємо правдивими. Вони виникають через повторення подій. Це повторення стає звичкою, яку ми формуємо і призводить до звичних моделей мислення і дій. Ми не розуміємо наших припущень, тому що вони стали нашою невід'ємною частиною нас самих на несвідомому рівні. Ми усвідомлюємо це, коли зіштовхуємося з переконанням або цінністю, які відрізняються від наших власних і це змушує нас відчувати, що нам потрібно захищатись або підтвердити свої переконання.

Деякі аспекти культури видимі як верхівка айсберга. Інші аспекти, а саме припущення приховані нижче лінії води. Основна частина айсберга прихована під поверхнею. Подібним чином, ті аспекти культури, які приховані, мають велику значимість. Припущення відносно нашого світосприйняття керують нашою поведінкою та формують наше ставлення.

Розглянемо, наступний приклад:

Конг виріс в Південно-Східній Азії і бачив тільки чоловіків в ролі лідерів. Після того, як він переїхав в США, він вважав, що чоловіки є єдині авторитети. Тим часом його дочки, Шен і Лія, які виростили в США здобули освіту, що дало їм можливість стати лідерами. У професійній середовищі колеги бачили їх також лідерами. Одного разу, Шен запрошує свого батька на святковий захід, на якому він зустрічає білого чоловіка, керівника його дочки. Він каже Конг: "Ваша дочка - справжній лідер. Вона дійсно нам дуже допомогла". Пізніше, Конг розповідає дружині цю історію. Він каже: "Я не знаю, чому керівник Шен думає, що вона лідер. Жінки не лідери. Тільки чоловіки лідери".

Символи

Антрополог Кліффорд Гертц (1973) вважав, що культура є це система, яка заснована на символах. Він зазначав, що люди використовують символи, щоб визначати свій внутрішній світ і виражати свої емоції. Як людські істоти, ми всі вчимося, як свідомо, так і несвідомо, починаючи з самого раннього віку. Те, що ми усвідомлюємо, відбувається через спостереження, досвід, взаємодію і через те, що ми вивчаємо. Ми маніпулюємо символами, щоб створити сенс та історії, які диктують нашу поведінку, організовують наше життя і взаємодіють з іншими людьми.

Значення, які ми надаємо символам довільні. Погляд в очі означає, що ви прямий і шанобливий в деяких країнах, проте, в інших культурних системах, погляд в бік є ознакою поваги. Значення, які ми надаємо символам можуть створити культурний хаос, коли ми зіштовхуємось з тими, хто вірить в інший зміст або тлумачення і ми можемо отримати культурний шок. Цей шок може бути дезорієнтованим, заплутаним або дивним. Це може викликати тривогу чи нервозність, а в деяких випадках ☒ відчуття втрати контролю.

Під час підготовки вищих керівників за програмою лідерства, постало питання дрес-коду. Всі менеджери були згодні, що виникла проблема дрес-коду. Керівникам здавалось, що два працівника не дотримуються політики дрес-коду. В даній організації середньої ланки, дрес-код був діловим, але ці працівники (молодші, точніше) прийшли на роботу в футболках з тонкими ремінцями. Менеджери були збиті з пантелику, чому цим двом співробітниками було так важко дотриматись дрес-коду. Було очевидно, що для лідерів діловий стиль був ознакою професійності і охайності. Незалежно від того, скільки було пояснень щодо дрес-коду, ці два співробітника так і не змінили свою думку відносно дрес-коду.

Під час тренінгу ми деконструювали проблему, щоб зрозуміти, що сталося насправді. Менеджери визнали, що офісний дрес-код може означати кілька речей, якщо прямо не зазначено в політиці. Фактично, один з менеджерів сказав: "Ми продовжуємо говорити, що "діловий стиль" ☒ це здоровий глузд, але наша ідея щодо здорового глузду може бути цілком відрізнятись від версії здорового глузду цього працівника". Вони зрозуміли, що чіткість і жорсткість у висловлюваннях, зведе до нуля спокійну і невимушену обстановку в офісі; А проведення політики, яка диктуватиме всім навколо, що і як робити, може символізувати зовсім інший тип робочого середовища.

В результаті менеджери визнали реальні засоби, через які виявляються символи. Вони стали пам'ятати про вживану мову та слова, які були умиснішими щодо поведінки, визнаючи, що кожна їх реакція або не реакція є символом.

Ціннісні виміри культури

У період з кінця 1960-х років на початку 1970-х, Герт Хофстеде, який заснував науково-дослідний відділ IBM, проводив дослідження культурних цінностей стосовно лідерства на робочому місці. Він порівняв відповіді на одне і теж опитування 117 тисяч співробітників IBM з різних країн. Спочатку він зосередив свої дослідження на 40 найбільших країнах, а потім розширив список до 50 країн і 3 регіонів (в той час, ймовірно, це була міжнародна база даних з

найбільшою вибіркою). Хоча це дослідження узагальнено для конкретних країн, його робота з культурних цінностей є корисною для будь-якого бізнесу, що здійснює глобальну та багатокультурну роботу.

Згідно Хофстеде, п'ять основних вимірів [2] це ідентичність, влада, гендер, невизначеність і час. Можна усвідомлювати виміри культурних цінностей в масштабі чи континуумі, де один аспект цінності лежить на одній боці шкали, а інший на протилежному.

Таблиця 2.2 П'ять вимірів культурних цінностей

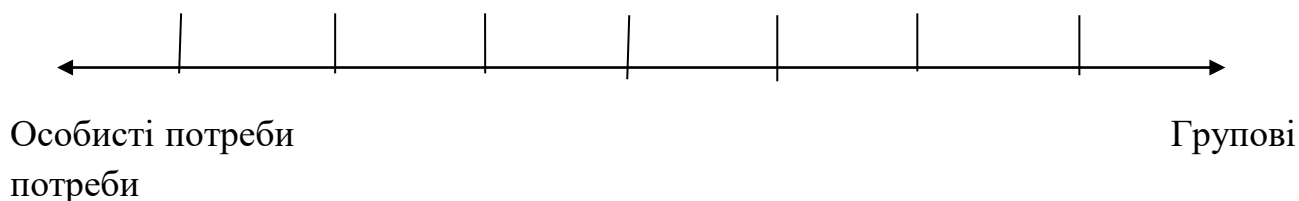
Ціннісні виміри	Характеристика	Протилежність
Ідентичність	Груповий	Індивідуальний
Влада	Егалітарний	Ієрархальний
Гендер	Жіночий	Чоловічий
Невизначеність	Неоднозначність	Структура
Час	Відносини	Завдання

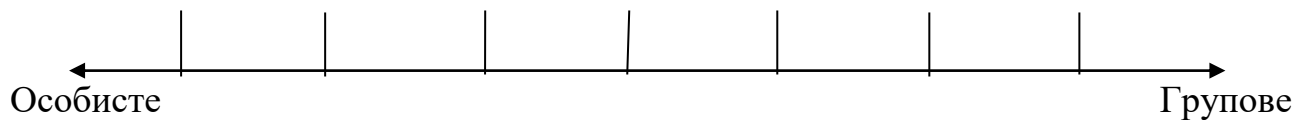
Виміри культурних цінностей допоможуть вам розуміти і сприймати культуру. Ці виміри відкривають перспективу погляду на культуру для вас самих, а також на те, як інші сприймають власну культуру. Всі культури відчувають ці виміри різниці в багатьох відношеннях, і різні культури сприймають ці відмінності багатьма засобами. Усвідомлення цих понять допомагає вам здобути знання по відношенню до вашої культури. Виміри культурних цінностей забезпечують чіткість і виступають відправною точкою культурної свідомості.

Ідентичність

Ціннісні виміри ідентичності привертають увагу груп або окремих осіб до потреб групи проти індивідуальних потреб, а також до індивідуальних досягнень та міжособистісних відносин. На малюнку ви бачите тотожність виміру ідентичності:

Малюнок 2.5 Вимір ідентичності





На одному спектрі зображено очікування здійснення вчинків скоріше відносно групи, ніж відносно себе самого. На зворотньому \square індивідуалізовані досягнення та потреби. Хофстеде (2001) визначив, що культури, які спирались на цінність відносно індивідуалізму і на низький ступінь цінності відносно колективізму цінують особисті права; культури, що спирались на високу цінність щодо колективізму цінували відносини і гармонію. На його думку, ця орієнтація може мати великий вплив на управління організаціями та людьми.

Наприклад, у багатьох латиноамериканських культурах поняття сім'ї, *la familia*, має вирішальне значення для їх культурної історії та соціальних систем. *La familia* є найважливішою соціальною одиницею і включає розширених членів родини. Прийняття рішень, врегулювання конфліктів та переговори ґрунтуються на потребах групи, а не на окремих перевагах; звертаючи увагу на групові та колективні потреби, гармонія та відносини залишаються незмінними. Як альтернатива, в індивідуалістичних культурах, перш за все, потріба в людині. Американська культура вчить цьому дітей у молодому віці. Нижче наведений приклад, який ілюструє відмінності між індивідуалістичними та колективістськими культурами:

Мері веде свого восьмирічного Джонні до магазину, щоб купити морозиво. Вона просить його вибрати смак морозива. Згодом він навчиться розповідати матері про свої особисті симпатії та антипатії. Щоразу, Мері з захопленням реагує на рішення свого сина. З часом він дізнається, що може і повинен вміти виражати себе.

Мері виховує сина, заохочуючи його самостійно приймати рішення і робити вибір, враховуючи його особисті потреби та бажання. Якщо б Джонні був у колективі, він можливо б засмутився, коли б вся група повинна була погодитися з певним смаком морозива, а це означало би, що його особистий вибір в групі нічого не вартий. Наведемо ще один приклад індивідуальної та колективної культур:

Викладач історії дає урок на тему «Білль про права» і пояснює, що кожна людина має права і свободи. Сахара – учениця, їй тринадцять років, вона нещодавня емігрантка з Сомалі. Дівчина дізнається, що у неї є особисті права і на диво батьків, поведінка дівчинки починає змінюватись. Вона пізно

вовертається зі школи, припиняє виконувати хатні обов'язки і огризається з матір'ю. Вона каже: "Я можу робити все, що захочу. У цій країні я вільна! "

Сахара походить від культури, яка є колективною та племінною за своїм характером. Її батьки відчувають замішання, коли чують: "Я можу робити все, що хочу". Вони не розуміють, що дочка має на увазі, і чому вона розмовляє таким чином. Батьки починають думати, що дівчинка втрачає власні культурні цінності.

Наступним є ще один приклад, який ілюструє відмінності цінностей між колективістськими та індивідуалістичними культурами:

Табіті 22 роки і вона переїздить в квартиру поблизу помешкання батьків разом зі своїм хлопцем Ренді, який також навчається в коледжі. Батьки Табіти дуже схвильовані по причині того, що дочка дуже самостійна і живе окремо.

Сіолі - американка китайського походження є подругою Табіти і Ренді, яка також навчається в коледжі. Вона також бажає переїхати від батьків. Ренді і Табіта запропонували Сіолі тимчасово своє житло. Батьки Сіолі думають, що вона надто молода, щоб жити самостійно. Вони також вважають, що це є прояв неповаги до них, оскільки вона занадто молода, щоб жити з чоловіком.

Хофстеде визначає вимір дистанції влади, як збереження жорстких правил, які встановлюють типи людських взаємовідносин. Влада відображує ступінь нерівності і рівності, а також рівень ієрархії і вертикальної мобільності, в рамках культурної групи. Дистанція влади [2] атрибут національної культури, що описує межі, в яких суспільство сприймає ідею нерівності розподілу влади в організаціях. Цей параметр показує допустимий ступінь нерівномірності в розподілі влади. В одних культурах втручання сильної влади розглядається як обмеження прав індивідуума. В інших, навпаки, як благо сприймається «сильна рука», яка «і покарає і допоможе». Хофстеде виявив, що культури з низьким рівнем дистанції влади підкреслюють рівність і мінімізують силу та статус. Нижче наведений приклад це демонструє:

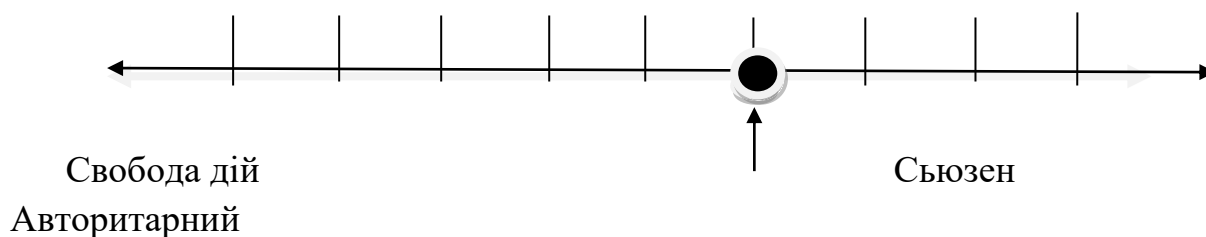
Сьюзен [2] президент великого виробничого бізнесу. Незважаючи на те, що Сьюзен керівник і має авторитет, вона дотримується підходу "покірного невтручання" в роботу своїх співробітників, а на засіданнях відбувається демократичний процес залучення громадськості.

Мал. 2.6. Вимір цінності влади





Съюзен



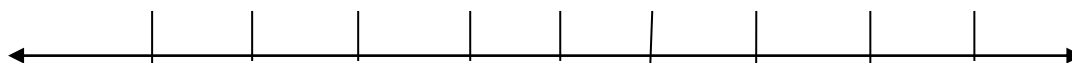
Гендер

Хофстеде (2001) описує ціннісний вимір гендеру як репрезентацію двох парадигм мислення та практики щодо свіосприйняття у зв'язку з традиційними цінностями, пов'язаними з гендерними ролями. Гендер торкається тенденцій культури або орієнтації на зміцнення чоловічої та жіночої ролі в роботі. Чоловічі культури, як правило, характеризують ступінь прояву амбіцій, контролю, конкуренції, агресивності та досягнень, тоді як для жіночих культур це виховання, турбота, відносини, якість життя та стосунки. Іноді ці цінності виражаються як "кількість життя" та "якість життя".

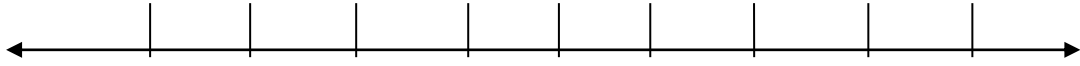
У своїх висновках Хофстеде зазначив, що культури, які мають високу маскуліність, в таких країнах як Японія, Австрія, Венесуела та Італія, показали високий відсоток чоловіків у домінуючих структурах. У жіночих культурах, таких як Данія, Норвегія, Нідерланди та Швеція, до жінок ставляться однаково в межах соціальних систем.

Важливо визнати, що ці цінності не пов'язані з чоловіком чи жінкою. Іншими словами, це не означає, що чоловіки не можуть бути частиною жіночих культур або що жінки не орієнтуються на "чоловічі" культурні цінності. Нарешті, як і інші значення, гендерні аспекти можуть сильно відрізнятися в будь-якій культурі.

Мал. 2.7 "Гендерні виміри".



Співпраця
Конкуренція



Скромний
Рішучий

Невизначеність

Вимір невизначеності визначає культури, які орієнтовані на невизначеність або на створення певності та стабільності. Хофстеде назвав це толерантністю суспільства до неоднозначності. Hofstede (2001). Суспільства, які перебувають у великому обсязі невизначеності – регламентовані правилами та приділяють більше уваги письмовим процедурам, правилам чи цілям. Особи, які мають більшу потребу у формалізованих структурах, процедурах або дипломатії, як правило, мінімізують свої рівні невизначеності, щоб впоратися з невідомими їм ситуаціями. Той, хто знаходиться на іншому кінці цього виміру, більш розслаблений щодо правил і процедур; вони більш гнучкі у ставленні до правил і політики. Неприйняття невизначеності показує, як суспільство і його окремі члени ставляться до того, що змушені жити в умовах невизначеності. Товариства зі слабким неприйняттям невизначеності готують своїх членів до прийняття невизначеності і домагаються ослаблення її тиску

Цей вимір також свідчить про орієнтацію культури на прямолінійність та чесність. Едвард Холл (1981) популяризував терміни "висококонтекстуальна" та "низько контекстуальна" культури для зображення культурних відмінностей між двома різними типами суспільств. Ідеї часто використовуються для зображення засобів спілкування культур і розуміння того, які культурні конструкції лежать в основі спілкування.

Висококонтекстні культури ☒ це суспільства, в яких люди часто роблять висновки; вони залишають речі невизначеними, знаючи, що інша людина зрозуміє, що малось на увазі в процесі спілкування. Люди в цих суспільствах, як правило, покладаються на групи для підтримки. Низькоконтекстуальні культури ☒ суспільства, явні та чіткі у спілкуванні. Вони, як правило, більш покладаються на себе, як індивідуумів і випрацюовують шляхи вирішення проблем. Як і для культури високого контексту, важливі відносини і для

суспільства з низьким контекстом; різниця полягає в довговічності відносин. Взагалі, товариства з низьким рівнем контексту мають багато взаємин, менш інтимних і близьких, ніж культури високого контексту.

Обидва типи культурних диференціацій ілюструються у Табл. 2.3 "Дескриптори висококонтекстуальної і низькоконтекстуальної культур".

Таблиця 2.3 Дескриптори висококонтекстної та низькоконтекстної культур

Культурний контекст	Країни / Культури	Дескриптори	Як вони сприймають інший контекст	
Високий контекст	Іспанія	<ul style="list-style-type: none"> • Менше вербального чіткого спілкування • Прихований сенс • Довгострокові відносини • Рішення та заходи спрямовані на особисті стосунки 	Низькоконтекстні культури ...	
	Мексика			
	Греція			
	Близький Схід			<ul style="list-style-type: none"> • Занадто агресивні • Занадто зосереджені на завданнях і цілях
	Китай			
	Японія			
	Корея			
Таїланд				
Низький контекст	США	<ul style="list-style-type: none"> • Орієнтований на правило • Знання є публічними та доступними • Короткострокові відносини • Зосереджені на завданні 	Висококонтекстуальні культури... <ul style="list-style-type: none"> • Надто неоднозначні • Тихі і скромні • Задають багато питань 	
	Германія			
	Велика Британія			
	Австралія			

Культура і час

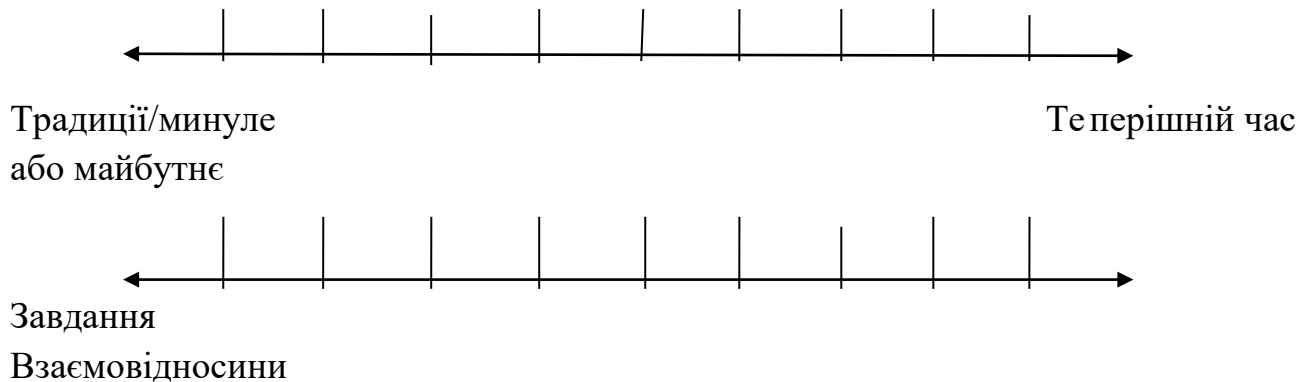
Вимір часу свідчить про те, як громади орієнтуються в просторі і часі, враховуючи їхнє ставлення до традицій та минулого, їх орієнтація на майбутнє і теперішнє. У багатьох культурних системах дотримання традицій є важливим у повсякденній діяльності та відносинах. Деякі товариства звертатимуться до традицій з метою збереження та підтримання культурних норм, тобто захисту того, що існує зараз.

Час також є посиленням на орієнтацію культури на завдання або стосунки. Наприклад, менеджер зі Сполучених Штатів, який подорожує до Індії для ведення переговорів стосовно бізнес-контракту, повинен знати, що засідання відбуватимуться кожного разу, коли люди виходитимуть на зустріч, яка може

розпочатися на кілька годин пізніше, ніж заплановано Лідер, орієнтований на завдання, безсумнівно, буде розчарований, коли зустрінеться з індіанцем, який більше зосереджений на відносинах. З американської точки зору, оперативність це професіоналізм; однак, з іншої точки зору, концепція часу більш вільна та гнучка.

Цінність часу показана на малюнку 2.9 "Вимір цінності часу".

Малюнок 2.9



Розуміння цих п'яти ціннісних вимірів та їх вплив у різних культурних системах буде корисним в роботі відносно культурного інтелекту. Культурні чинники лідерства і організацій, як зазначає Тейлор Кокс, відрізняються "через гендер, національність та расові / етнічні групи, оскільки це стосується орієнтації на час і простір, на стиль лідерства, індивідуалізму проти колективізму, конкурентоспроможності проти узгодженої поведінки, стилей комунікації. "(Сох (1994). Потрібно визнати, що мікрокультури існують у межах макрозбуду; це важливо для ефективною роботи на міжкультурному рівні.

Культура і лідерство

В чому ж важливість розуміння культурних цінностей у бізнесі? Як і інші культурні системи, організаційна культура контролює поведінку, цінності, припущення та переконання членів організації. Це поєднання власних переконань членів організації та цінностей, переконань і припущень організації. Роль організаційного лідера, як агента змін, полягає у створенні позитивної організаційної культури, яка відповідає вимогам конкурентного середовища, очікуванням ради директорів та акціонерів, а також просуванням працівників по службі.

Дослідження в рамках проекту GLOBE розширює оцінку Хофстеде і пропонує сучасним менеджерам більш широке тлумачення. Проект GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness, Глобальне лідерство та ефективне організаційна поведінка) використовував дані, отримані від 17 тисяч менеджерів з 62 країн, щоб визначити дев'ять характеристик, які пояснюють культурні відмінності.

Виміри культурних цінностей

На додаток до характеристик, виявлених Хофстеде, проект GLOBE дозволив ідентифікувати, що в різних суспільствах існують дев'ять основних вимірів культур. Перші шість вимірів, наведені нижче в таблиці, виникли за характером культурних ціннісних вимірів, запропонованих Гертом Хофстеде в 80-х роках двадцятого століття. Грунтуючись на відповідях, отриманих у ході вивчення та використання інших досліджень, дослідники GLOBE об'єднали товариства в регіональні кластери. Кластери виступали засобом створення сенсу навколо суспільних поглядів на культуру і лідерство. Кожний кластер мав характеристики, характерні для власного регіону, мови, релігії, історії та спільного культурного розуміння.

Лідерська поведінка і культура

Висновки дослідження в рамках проекту GLOBE допомагають організаціям та суспільствам зрозуміти, що сприяє ефективності або неефективності лідера. Багатоманітна поведінка лідерів є подібною в різних суспільствах і це означає, що не має різниці, в якому культурному середовищі лідер перебуває. Існують певні моделі поведінки, які є ефективними. Дослідження в рамках проекту GLOBE визначило, як культури сприймають ефективно та неефективно лідерство, що допомагає лідерам у полегшенні міжкультурних взаємодій.

Було ідентифіковано шість глобальних моделей поведінки керівників. Нижче наведені приклади ранжування країн за деякими характеристиками GLOBE. Ці характеристики дають керівникам додатковий інструмент для того, щоб визначити культурні відмінності і впоратися з ними. Домінуючі в суспільстві цінності багато в чому визначають функціонування організації і використані в ній стилі управління.

Таблиця 2.4. Культурні виміри, які досліджені в рамках проекту GLOBE

Вимір	Характеристика	Протилежність
Уникнення невизначеності	Необхідність встановлених соціальних	Комфорт з невизначеності та

	норм, ритуалів та практик	передбачуваності
Дистанція влади	Егалітарність і протилежність ієрархії	Ієрархія, влада, нерівність у соціальному положенні і майновому статусі
Інституційний колективізм	Колективні дії і спільне використання ресурсів	Індивідуальні дії і заохочення відносно досягнення цілей
Внутрішній колективізм / груповий	Вираження гордості, відданості та єдності	Вірність собі і своїм потребам
Гендерний егалітаризм	Виховання, догляд, відносини, обмін	Амбіція, напористість, контроль
Наполегливість	Жорсткість, конфронтація і агресивність у соціальних відносинах	Страх, покірність й гнучкість в соціальних відносинах
Орієнтація на майбутнє	Планування, інвестування, і затримка на індивідуальними або колективними досягнутими результатами	Спонтанність, задоволення теперішнім
Орієнтація на продуктивність	Заохочення і винагорода за високі показники роботи і передовий досвід	Жодних винагород і відзнак за досягнення цілей
Гуманітарна направленість	Заохочення і винагорода за справедливість, альтруїзм, доброзичливість, щедрість, турботу	Побоювання за себе, нечутливість, відсутність заохочування соціальної підтримки та суспільних цінностей

У дослідженні також наголошується на сприйнятті культури, що торкається універсально бажаних і небажаних лідерських атрибутів. Бажані атрибути розглядаються як ті, без яких лідер не може існувати, тобто ті, які сприяли лідерству. Небажані атрибути розглядалися як перешкоди і труднощі на шляху до ефективного лідерства. Таблиця 2.9 "Перелік бажаних і небажаних

атрибутів для лідера в ході дослідження в рамках проекту GLOBE ілюструє позитивні та негативні атрибути ефективного лідерства.

Таблиця 2.5

Кластер	Країни
Англомовні	Канада, США, Австралія, Ірландія, Англія, ПАР, Нова Зеландія
Конфуціанська Азія	Сінгапур, Гонконг, Тайвань, Китай, Південна Корея, Японія
Східна Європа	Греція, Угорщина, Албанія, Словенія, Польща, Росія, Грузія, Казахстан
Німецькомовна Європа	Австрія, Нідерланди, Швейцарія, Східна Німеччина, Західна Німеччина
Латинська Америка	Еквадор, Сальвадор, Колумбія, Болівія, Бразилія, Гватемала, Аргентина, Коста-Ріка, Венесуела, Мексика
Латинська Європа	Ізраїль, Італія, Швейцарія (франкомовна), Іспанія, Португалія, Франція
Близький Схід	Туреччина, Кувейт, Єгипет, Марокко, Катар
Північна Європа	Данія, Фінляндія, Швеція
Південна Азія	Філіппіни, Індонезія, Малайзія, Індія, Таїланд, Іран
Африка на Південь від Сахари	Зімбабве, Намібія, Замбія, Нігерія, Південна Африка

Таблиця 2.6 Кластери товариств та їх культурних ціннісних вимірів

Культурний вимір	Кластер з високим балом	Кластер з низьким балом
Уникнення невизначеності	Німецькомовна Європа	Східна Європа, Латинська Америка
	Північна Європа	Близький Схід
Влади/ієрархії	☐	Північна Європа
Інституційний колективізм	Північна Європа	Німецькомовна Європа, Латинська Америка
	Конфуціанська Азія	Латинська Європа
Груповий колективізм	Конфуціанська Азія, Східна Європа	Англомовна і Німецькомовна Європа
	Латинська Америка, Близький Схід, Південна	Північна Європа

	Азія	
Гендер	Східна Європа	Близький Схід
	Північна Європа	

Табл.2.7 Дослідження в рамках проекту GLOBE стосовно ключових моделей поведінки лідера

Вимір	Характеристика лідера
Харизматичне лідерство	Надихає, мотивує, чекає високої продуктивності; фантазер, самовідданий, надійний, рішучий
Лідерство орієнтоване на команду	Орієнтований на взаємини, відноситься до всіх членів своєї команди однаково, дружелюбний і завжди готовий допомогти
Колективне лідерство	Дозволяє своїй команді брати активну участь в ухваленні рішення, заохочує креативність і членів команди в процес прийняття рішень.
Гуманно-орієнтоване лідерство	Уважний, співчутливий, скромніший, чутливий
Автономне лідерство	Самостійний і індивідуалістичний; автономний і унікальний
Самозахисне лідерство	Гарантує безпеку лідера і групи; егоцентричний, зберігає гідність

Бізнес-лідери мають величезну владу, щоб змінити організаційну культуру, використовуючи декілька методів вирішення базових припущень, переконань, цінностей; однак, це не просте завдання. Культура, як вже зазначалось, часто проявляється в несвідомих моделях поведінки, цінностях і припущеннях. Значущість дослідження в рамках проекту GLOBE в тому, що воно допомагає керівникам зрозуміти культуру лідерства. Визнання елементів лідерства і культури дозволяє використовувати відмінності, які культури створюють і використовують для налагодження позитивного міжкультурного збагачення.

Табл 2.8. Профілі лідерської поведінки по відношенню до кластерів

Кластер	1	2	3	4	5	6
Східна Європа	Автономний	Самозахисний	Харизматичний	Орієнтований на	Гуманний	Колективний

				команду		
Латинська Америка	Гуманний	Командний	Самозахисний	Колективний	Гуманний	Автономний
Латинська Європа	Гуманний	Командний	Колективний	Самозахисний	Гуманний	Автономний
Конфуціанська Азія	Самозахисний	Командний	Гуманний	Харизматичний	Автономний	Колективний
Північна Європа	Харизматичний	Колективний	Командний	Автономний	Гуманний	Самозахисний
Англомовні	Харизматичний	Колективний	Гуманний	Командний	Автономний	Самозахисний
Африка на південь від Сахари	Гуманний	Харизматичний	Командний	Колективний	Самозахисний	Автономний
Південна Азія	Самозахисний	Харизматичний	Гуманний	Командний	Автономний	Колективний
Німецькомовна Європа	Автономний	Харизматичний	Колективний	Гуманний	Командний	Самозахисний
Близький Схід	Самозахисний	Гуманний	Автономний	Харизматичний	Командний	Колективний

Табл. 2.9 Перелік бажаних і небажаних атрибутів лідерства в процесі дослідження в рамках проекту GLOBE

Бажані лідерські атрибути	Небажані лідерські атрибути
Довірливість	Самотність
Справедливість	Асоціальність
Чесність	Дратівливість
Передбачливість	Неточність
Планування майбутнього	Егоцентричність
Заохочення	Жорстокість

Позитив	Диктатура
Динамічність	
Мотиваційність	
Атмосфера впевненості	
Розум	
Надійність	
Уміння згуртувати колектив	
Комунікативність	

Висновки розділу

- Культура складається з матеріальних і нематеріальних речей, які ви бачите, чуєте, відчуваєте і сприймаєте. Вона складається із загальних переконань, цінностей і припущень групи людей, які навчаються один у одного і навчають інших правильно думати, діяти і відчувати.
- Культура ☐ це процес навчання і обміну досвідом; вона є динамічною і символічною.
- Культурні проблеми мають системний характер і розуміння цього процесу допомагає лідерам оцінити культуру в найширшому сенсі цього слова.
- Обізнаність допомагає позбутися стереотипів, які є похідними від культурних непорозумінь, що обмежують позитивні сторони, в яких розглядається культура. Проте узагальнення щодо культур можуть виступати основою для взаємодії з незнайомими культурними системами.
- Культура є багатовимірною, що складається з декількох шарів. Є п'ять основних рівнів: національний, регіональний, організаційний, командний та індивідуальний, які є найбільш корисними в культурних контекстах.
- Кожен культурний шар, коли відшаровуються один від одного, виявляє "коріння" культури, які складаються із значень, припущень і символів.
- Знайомство з моделлю ціннісних вимірів Хофстеде (ідентичність, влада, гендер, невизначеність і час) допомагає лідерам усвідомити вплив цінностей і переконань в культурному середовищі.
- Дослідження в рамках проекту GLOBE 62 країн є на сьогоднішній день найбільш комплексним дослідженням, яке аналізує, яким чином лідерство сприймається культурами.
- Дев'ять вимірів культурних цінностей, в тому числі п'ять, з яких запропоновані Хофстеде, ілюструють важливість розуміння цінностей в контексті лідерства.

- Існує шість глобальних категорій лідерства, які з'явилося в ході дослідження в рамках проекту GLOBE: харизматичність, орієнтація на команду і на принцип гуманності, колективність, автономність та самозахист.
- Дані дослідження в рамках проекту GLOBE вказують на позитивні і небажані атрибути лідерів. Всі культури згодні з тим, що негативні атрибути включають в себе, самотність, дратівливість, жорстокість, асоціальність, диктатуру, некооперативність і егоцентричність.
- Лідери відіграють роль у створенні бізнес-культур, які дають можливість робітникам відчувати прихильність і усвідомлювати, що їх цінують, незалежно від їх культурного походження.

Майборода Р.В.
СТРАТЕГІЇ ВЗАЄМОДІЇ

Взаємодія - складний багатоетапний і багатогранний процес, в ході якого здійснюються спілкування, сприйняття, взаємини, взаємовплив і взаєморозуміння людей. Це процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок. У взаємодії реалізується ставлення людини до іншої людини як до суб'єкта, у якого свій власний світ. Взаємодія людини з людиною в суспільстві - це і взаємодія їх внутрішніх світів: обмін думками, ідеями, образами, вплив на цілі й потреби, вплив на оцінки іншого індивіда, його емоційний стан.

Під взаємодією в соціальній психології, крім того, зазвичай розуміється не тільки вплив людей один на одного, але і безпосередня організація їх спільних дій, що дозволяє групі реалізувати загальну для її членів діяльність. Саме ж взаємодія в цьому випадку виступає як систематичне, постійне здійснення дій з метою викликати відповідну реакцію з боку інших людей. Спільне життя і діяльність (на відміну від індивідуальної) має разом з тим більш жорсткі обмеження будь-яких проявів активності-пасивності індивідів. Це змушує людей будувати і погоджувати образи «Я - Він», «Ми - Вони», координувати зусилля між ними. В ході реальної взаємодії формуються адекватні уявлення людини про себе, інших людей, їх груп. Взаємодія людей виступає провідним фактором у регуляції їх самооцінок і поведінки в суспільстві.

Отже, визначимо мотиви взаємодії. **Мотивами взаємодії є:**

- **Кооперація** - максимізація загального виграшу, об'єднання зусиль учасників для досягнення спільної мети при одночасному поділі між ними функцій, ролей і обов'язків.
- **Індивідуалізм** - максимізація власного виграшу.
- **Конкуренція** - максимізації відносного виграшу, досягнення індивідуальних або групових цілей, інтересів в умовах протиборства з тими, хто домагається цих же цілей і інтересів.
- **Альтруїзм** - максимізації виграшу іншого, безкорислива турбота про благо інших людей.
- **Агресія** - мінімізації виграшу іншого.
- **Рівність** - мінімізації відмінностей в виграші [17].

Підкреслимо, що взаємодія людей різноманітна. Тому вчені прагнуть упорядкувати різноманітні типи взаємодії, створити цілісну картину, що моделює багатство спілкування.

Слід зазначити, що у соціальній психології існує кілька підходів до розуміння *структури взаємодії*. Один з них належить теорії Парсонса (1902—1979) [15], завдяки якій в основі соціальної діяльності лежать міжособистісні взаємодії, і на них будується людська діяльність в її широкому прояві, тобто людська діяльність є результатом поодиноких дій. Одиначне є певний елементарний акт, із сукупності яких згодом і складаються системи дій.

Кожен акт являє собою набір таких елементів:

- діяч;
- інша людина - той, на кого спрямована дія;
- відповідна реакція іншого на дії діяча;
- мотивація діяча, що складається в прагненні реалізувати свої установки або задовольнити свої потреби;
- система орієнтації і очікувань діяча по відношенню до іншої людини;
- норми, за якими організується взаємодія;
- цінності, які приймає кожен учасник;
- ситуація, в якій відбувається дія.

Дж. Хоманс, автор теорії обміну [28; 29], вважає, що люди взаємодіють один з одним на основі свого досвіду, зважуючи можливі винагороди і витрати. Ця теорія спирається на чотири принципи:

- 1) чим більше винагороджується певний тип поведінки, тим частіше він буде повторюватися;
- 2) якщо винагорода за певні типи поведінки залежить від якихось умов, людина прагне їх відтворювати;
- 3) якщо винагорода велика, людина готова затратити більше зусиль заради її отримання;
- 4) коли потреби людини близькі до насичення, вона меншою мірою готова докладати зусиль для їх задоволення.

За допомогою теорії Дж. Хоманса можуть бути описані різні складні види взаємодій: ставлення до влади, переговорний процес, лідерство і т.п. Він розглядає соціальну взаємодію як складну систему обмінів, обумовлених способами врівноваження винагород і витрат.

Така взаємодія в загальному випадку більше, ніж простий обмін винагородами, і реакція людей на винагороди не завжди визначається лінійним зв'язком "стимул-реакція". Так, високі винагороди можуть приводити до втрати активності.

З. Фрейд [22; 23] вважав, що міжособистісна взаємодія визначається в основному уявленнями, засвоєними в ранньому дитинстві, і конфліктами, пережитими в цей період життя. Таким чином, згідно з психоаналітичної теорії в процесі взаємодії люди відтворюють дитячий досвід.

В основі підходу Е. Гоффмана [27] - "теорії управління враженнями" - лежить припущення, що ситуації соціальної взаємодії нагадують драматичні спектаклі, в яких люди, як актори, прагнуть створювати і підтримувати сприятливе враження.

Найбільш докладно інтерактивна сторона спілкування досліджувалася в роботах представників символічного інтеракціонізму (Дж. Мід, Г. Блумер), які вважали, що поведінка людей по відношенню один до одного і предметів навколишнього світу визначається тим значенням, яке вони їм надають.

Дж. Мід [30] розглядав вчинки людини як соціальну поведінку, засновану на обміні інформацією. Він вважав, що люди реагують не тільки на вчинки інших людей, але і на їх наміри. Він виділяв у взаємодії два типи дій:

1. незначущий жест (автоматичний рефлекс типу моргання).
2. значний жест (пов'язаний з осмисленням вчинків і намірів іншої людини). У другому випадку необхідно поставити себе на місце іншої людини або прийняти його роль.

Сутність концепції символічного інтеракціонізму полягає в тому, що взаємодія між людьми розглядається як безперервний діалог, в процесі якого вони спостерігають, осмислюють наміри один одного і реагують на них. Дана концепція дає більш реалістичне уявлення про взаємодію між людьми, ніж теорія обміну, проте вона надає дуже великого значення символічним аспектам взаємодії.

Цікаву спробу побудувати *структуру інтерактивної взаємодії* зробив польський соціолог Ян Щепанський [25]. Він ввів поняття соціального зв'язку для опису соціальної дії спілкуються суб'єктів. Соціальний зв'язок являє собою послідовне здійснення:

- просторового контакту;
- психічного контакту, який розуміється як взаємна зацікавленість;
- соціального контакту, що розуміється як спільна діяльність;
- взаємодії, що розуміється як систематичне, постійне здійснення дій, що викликають відповідну реакцію партнера;
- соціальних відносин.

Ще один, виключно оригінальний, підхід до *структурного опису інтерактивної взаємодії* зробив Ерік Берн у своїй концепції трансактного

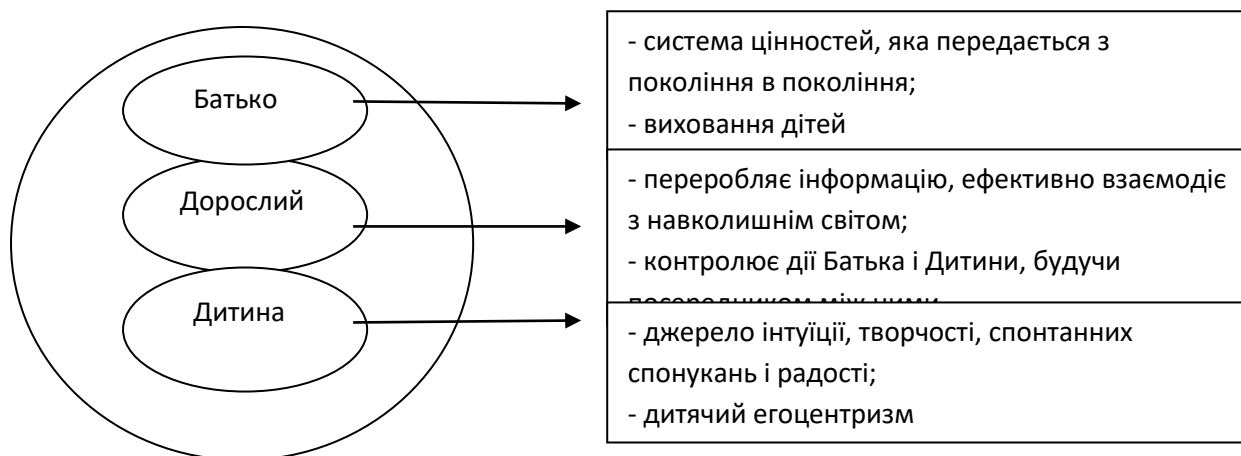
аналізу (1988) [3; 4]. Тут дії учасників спілкування регулюються коригуванням їх позицій в контексті певних ситуацій і стилю взаємодії.

З точки зору Е. Берна, кожен учасник взаємодії знаходиться в одній з трьох позицій, які умовно позначаються як «Дитя», «Батько» і «Дорослий». Ці позиції не обов'язково повинні бути пов'язані з відповідною соціальною роллю. Це всього лише психологічний опис певної стратегії в поведінці: позиція «Дитя» - «Хочу!», Позиція «Батька» - «Треба!», Позиція «Дорослого» - інтеграція «Хочу» і «Треба», компроміс між ними. Кожен тип стану важливий для учасників взаємодії:

- *партнер-Батько* все знає, все розуміє, ніколи не сумнівається, з усіх вимагає, за все відповідає;
- *партнер-Дорослий* тверезо, реально аналізує, не піддається емоціям, логічно мислить;
- *партнер-Дитина* емоційний, імпульсивний і нелогічний.

Взаємодія ефективна тоді, коли трансакції носять паралельний характер, тобто збігаються з позиціями («Дитя» - «Дитя», «Батько» - «Батько», «Дорослий» - «Дорослий»). Взаємодія виявляється неефективною або неможливою, коли трансакції носять характер перетинання - будь-які двовимірні комбінації з трьох позицій.

Рисунок 1.
Структура «Я» по Е.Берну [3].



Отже, Батько дає можливість ефективно діяти в якості реальних батьків, здійснює автоматичні реакції і рішення, зменшує тривогу, зберігає моральні і етичні норми і передає традиції культури. Дорослий виробляє об'єктивну обробку інформації, вираховує імовірності, істотні для взаємодії зі світом і задоволення своїх потреб, регулює діяльність Батька і Дитини, здійснює об'єктивне посередництво між ними, формує «Я - Образ». Сфери Дитини - інтуїція, порив, радість, чарівність, наслідування, цікавість,

переляк, страх, необачні вчинки і все біологічне, інстинктивне, потребує захисту і відчутті безпеки.

Аналогічний підхід запропонований П.М. Єршовим [9], який, позначаючи позиції, говорить про три можливості:

- прибудова зверху;
- прибудова знизу;
- прибудова на рівних.

Американський психолог В. Сатир [19] пропонує свою класифікацію стратегій спілкування (вони ще називаються категоріями або моделями):

- *Обвинувач*. Така людина поводиться так, ніби вона найголовніша й від неї усе залежить. Це диктатор, господар ситуації, який постійно шукає тих, хто винний. Його внутрішній стан: самотність, невпевненість, потреба в самоствердженні за рахунок інших.

- *Той, що догоджає*. Він завжди в розмові прагне догодити іншим, вибачається, не вступає в суперечки. Демонструє свою безпорадність і залежність від інших, почуття провини за все, що відбувається. Внутрішній стан характеризується висловлюваннями типу: «нічого в мене не виходить», «я ні на що не здатен».

- *«Комп'ютер»* — це людина, яка завжди коректна, занадто спокійна, зібрана.

- *Руйнівник*. Він ніколи не говорить і не робить нічого конкретного, на запитання відповідає недоречно, невчасно й невлучно.

Окрім перелічених категорій, В. Сатир виокремлює й такий стратегічний тип, як *«вирівнювання»*, для якого властиві свобода, гармонійність і послідовність. Така людина ніколи не принижує людську гідність, відкрито висловлює свою думку. Це — врівноважена, цілісна особистість на відміну від перших чотирьох категорій, які свідчать про занижену самооцінку людини, почуття власної неповноцінності.

Зауважимо, що одним з показників ефективності взаємодії виступає адекватне розуміння ситуації і адекватний стиль дії в ній. Розрізняють три **основні стилі дій**:

- ритуальний (формальний);
- маніпулятивний (управління партнером без його відома і згоди і в корисливих цілях);
- гуманістичний.

Слід зазначити, що у комунікації із собі подібними, самі того не усвідомлюючи, люди часто використовують маніпулятивні методи, особливо, коли вони хочуть від іншої людини чогось досягти. Маніпуляція в

спілкуванні - це вид психологічного впливу, майстерне виконання якого веде до прихованого порушення в іншій людині намірів, що не збігаються з його дійсними бажаннями. Ключове слово тут - «приховане». При маніпуляціях зовнішній сенс слів, звернення або дії по відношенню до іншої людини не збігається зі змістом внутрішнім. Зовнішній зміст слів, як правило, є невинним, що не містить якогось утиску потреб іншої людини, зате внутрішній зміст несе зміст, що підбиває цю людину до того, що хоче від нього автор маніпуляції. Виходить, що людина, якою маніпулюють, робить те, що потрібно її партнеру по спілкуванню, нібито сам це вибираючи. Насправді його до цього вибору м'яко підвели, і цей його вибір є невольним і неусвідомленим.

На технологічному рівні як мінімум два фактори сприяють маніпуляції:

1) хитрувати доводиться тому, що грубо домагатися від людини необхідного не дозволено, а по-хорошому - не всі вміють;

2) успішна маніпуляція провокує в маніпуляторі відчуття прихованої переваги, отже, може впливати на самооцінку.

Вигода при маніпуляції може бути не тільки матеріальною, а й психологічною: підвищена увага значущих людей, підвищення самооцінки і, отже психологічного комфорту. А також заради придбання більш високого статусу, авторитету, поваги і положення, заради так званого високого «рангу» серед собі подібних і благ, що прямують з цього більш високого становища в суспільстві.

Так, Еверетт Шостром вважає, що «в кожному з нас сидить маніпулятор. ... Я скажу вам ще страшнішу річ: в кожному з нас сидить кілька маніпуляторів. У різні моменти життя то один, то інший з них береться керувати нами. Серед них є головний, тобто в кожній людині переважає один, характерний для нього тип маніпулятора» [24; с. 23].

Маніпулятори - це люди, основна мета яких (свідома або несвідома) - контроль над ситуацією. Маніпулятор не приймає себе як особистість, не цінує себе і бачить навколо тільки «речі», тобто об'єкти для маніпуляції. Він виходить із припущення власної неповноцінності, поширюючи її на всіх людей. При цьому він припускає, що ця неповноцінність може бути подолана шляхом боротьби з собою і іншими.

Отже, існує вісім основних маніпулятивних типів [7; 8]:

ДИКТАТОР. Він, безумовно, перебільшує свою силу, він домінує, наказує, цитує авторитети - коротше робить все, щоб керувати своїми жертвами. Різновиди ДИКТАТОРА: Настоятель, Начальник, Бос.

ГАНЧІРКА. Зазвичай жертва Диктатора та його пряма протилежність. Ганчірка розвиває велику майстерність у взаємодії з Диктатором. Вона перебільшує свою чутливість. При цьому характерні прийоми: забувати, не чути, пасивно мовчати. Різновиди Ганчірки - Недовірливий, Дурний, Хамелеон, Конформіст.

КАЛЬКУЛЯТОР. Перебільшує необхідність все і всіх контролювати. Він обманює, ухиляється, бреше, намагається, з одного боку, перехитрити, з іншого - перевірити ще раз інших. Різновиди: Ділок, Аферист, Гравець в покер, Виробник реклами, Шантажист.

ПРИЛИПАЛА. Полярна протилежність Калькулятору. Щосили перебільшує свою залежність. Це особистість, яка жадає бути предметом турбот. Дозволяє і поволі змушує інших робити за неї її роботу. Різновиди: Паразит, Скиглій, Вічний Дитина, Іпохондрик, Утриманець, Безпомічний, Людина з девізом «Ах, життя не вдалося, і тому ...».

ХУЛІГАН. Перебільшує свою агресивність, жорстокість, недобррозичливість. Керує за допомогою погроз різного роду. Різновиди: Образник, Ненависник, Гангстер, Загрозливий. Жіноча варіація Хулігана - Сварлива Баба («Пила»).

СЛАВНИЙ ХЛОПЕЦЬ. Перебільшує свою дбайливість, любов, уважність. Він вбиває добротою. У певному сенсі зіткнення з ним значно складніше, ніж з Хуліганом. Ви не зможете боротися із Гарним Хлопцем. Дивно, але в будь-якому конфлікті Хулігана із Гарним Хлопцем Хуліган програє. Різновиди: Догідливий, Доброчесний Мораліст, Людина організації.

СУДДЯ. Перебільшує свою критичність. Він нікому не вірить, сповнений обвинувачень, обурення, ніяк не прощає. Різновиди: Всезнаючий, Обвинувач, Викривач, Колекціонер доказів, Ганебний, Оцінювач, Месник, що змушує визнати провину.

ЗАХИСНИК. Протилежність Судді. Він надмірно підкреслює свою підтримку і поблажливість до помилки. Він псує інших, співчуваючи понад усяку міру, і відмовляється дозволити тим, кого захищає, стати на власні ноги і вирости самостійним. Замість того щоб зайнятися власними справами, він піклується про потреби інших. Різновиди: Квочка з курчатами, Утішитель, Покровитель, Мученик, Помічник, Самовідданий.

Необхідно пам'ятати, що маніпулятор безпомилково знаходить собі партнера, найбільш гідного йому за «типом». Наприклад, дружина-Ганчірка швидше за все вибере собі чоловіка-Диктатора з тим, щоб найбільш ефективно керувати ним за допомогою своїх підривних заходів.

Іноді ми здаємося зовсім різними різним людям. І справа тут зовсім не в їх сприйнятті. Просто різним людям ми демонструємо різних маніпуляторів, які живуть в нас. «Ось чому ми повинні бути дуже обережні в своїх судженнях про людей, якщо ці судження ґрунтуються на чужих думках. Пам'ятайте, вони бачили лише частину особистості. Може бути, аж ніяк не головну», - вважає Е. Шостром [24; с. 24].

Крім того, Е. Шостром стверджує, що можна виділити різні типи маніпулятивних систем:

- *Активний маніпулятор* намагається керувати іншими за допомогою активних методів. Його філософія заснована на тому, щоб панувати і безроздільно панувати у що б то не стало. Як правило, він користується своїм соціальним становищем або рангом (батько, учитель, керівник і т.п.).
- *Пасивний маніпулятор* прикидається безпорадним і дурним. Його філософія - ніколи не викликати роздратування. У той час як активний маніпулятор виграє, перемагаючи супротивника, пасивний маніпулятор виграє, терплячи поразку. Кращий його помічник - млявість і пасивність.
- *Маніпулятор, що змагається*, сприймає життя «як постійний турнір, нескінченний ланцюжок вигравань і програвань» [24; с. 31]. Для нього життя - це постійна битва, а люди - суперники і навіть вороги, реальні або потенційні. Філософія маніпулятора, що змагається, - виграти за будь-яку ціну.
- *Байдужий маніпулятор* грає в байдужість і відчуженість; намагається піти, усунутися від контактів. Його девіз: «Мені наплювати», філософія - відкидати турботу. Однак, насправді, йому далеко не «наплювати», інакше він не затівав би настільки складні маніпулятивні ігри з оточуючими людьми.

Однак бути маніпулятором досить складно, адже в підсумку відбувається руйнування не тільки міжособистісних відносин (дружніх, подружніх, виробничих), але і виникають непоправні зміни в особистості самого маніпулятора. Втім, людина не народжується маніпулятором. Це результат взаємодії з соціальним середовищем.

Крім основних стилів дій, взаємодію зазвичай **класифікують за формою**. У цьому випадку розрізняють міжособистісну і міжгрупову взаємодію, міжособистісні стосунки і спілкування [11; 12; 20].

Спілкування можна розглядати як складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів і зв'язків між людьми, породжуваний

потребами спільної діяльності і включає в себе обмін інформацією та вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння партнера.

Спілкування зазвичай включено в практичну взаємодію людей (спільна праця, вчення, колективна гра і т.д.), забезпечує планування, здійснення і контролювання їхньої діяльності. У ході спілкування його учасникам можна не тільки брати участь у комунікації, а й організувати обмін діями, спланувати загальну діяльність, виробити форми і норми спільних дій. Адже спілкування - це не тільки обмін інформацією, а й організація спільних дій. Воно завжди передбачає досягнення певного результату. Таким результатом зазвичай є зміна поведінки і діяльності інших людей.

У найзагальнішому вигляді спілкування виступає як форма життєдіяльності. Його соціальний сенс у тому, що воно виступає середовищем передачі форм культури і суспільного досвіду.

Специфіка спілкування визначається тим, що в його процесі світ однієї людини розкривається для іншого, таким чином, людина самовизначається, виявляючи свої індивідуальні особливості. За формою впливів можна судити про комунікативні уміння і риси характеру людини, по специфіці організації мовного спілкування - про загальну культуру і грамотність.

У самих узагальнених класифікаціях виділяються три сторони спілкування:

- комунікативну;
- інтерактивну;
- перцептивну.

Поняття спілкування близько співвідноситься з поняттям комунікації. **Комунікативна сторона спілкування** пов'язана з виявленням специфіки інформаційного процесу між людьми як активними суб'єктами: з урахуванням відносин між партнерами, їх установок, цілей і намірів. Все це призводить не просто до руху інформації, але й до уточнення і збагачення знань, відомостей і думок, якими обмінюються люди. Засобами комунікативного процесу є різні знакові системи:

- мова;
- жести, міміка;
- інтонація, немовні вкраплення в мову (наприклад, паузи);
- система організації простору і часу комунікації;
- система «контакту очима».

Важлива характеристика комунікативного процесу - намір його учасників вплинути один на одного, впливати на поведінку іншого,

забезпечити свою ідеальну представленість в іншому (персоналізацію). Необхідна умова для цього процесу - розуміння ситуації спілкування.

Головний зміст спілкування - це вплив на партнера. Описуючи його, ми часто використовуємо терміни дій. Наприклад: «Він на мене тиснув, але я не піддався», «Він підлаштувався під мене» і т. д. У спілкуванні відбувається постійна реакція на дії іншої людини. В одному випадку нам, наприклад, здається, що партнер нас до чогось підштовхує, і ми чинимо опір, в іншому - що наші дії «заодно», в третьому - що партнер зачіпає наші інтереси і ми відстоюємо їх і т. д. За словами стоять дії, і, спілкуючись, ми постійно відповідаємо для себе на питання: «Що він робить?» - І наша поведінка будується виходячи з отриманої відповіді.

Узгодження і координація позицій партнерів відбуваються за допомогою обміну думками і почуттями. Цей процес підпорядкований цілям коригування планів спільної діяльності. У ході спілкування формуються цілі, мотиви і програми поведінки включених до нього індивідів. В цей же час здійснюється взаємна стимуляція і взаємний контроль поведінки.

Інтерактивна сторона спілкування - побудова загальної стратегії взаємодії. Інтерактивну сторону спілкування можна представити як послідовність реакцій людей на дії один одного. Наприклад, вчинок Іванова, що змінює поведінку Петрова, викликають з боку останнього відповідні реакції, які, в свою чергу, змінюють поведінку Іванова. Різняться ряд типів взаємодії між людьми, перш за все - кооперація (співробітництво) і конкуренція. Найчастіше люди об'єднуються заради поліпшення, полегшення або підвищення ефективності спільної діяльності. Цей мотив можна назвати мотивом кооперації. У спортивних змаганнях, наприклад, теж є взаємодія, але іншого роду: серед мотивів взаємодії найбільш яскраво виражені конкуренція (скажімо, при грі в футбол) або агресія (в боротьбі, боксі).

Перцептивна сторона спілкування включає в себе процес формування образу іншої людини, що досягається «прочитанням» за фізичними характеристиками партнера його психологічних властивостей і особливостей поведінки. Основні механізми пізнання іншої людини - ідентифікація (уподібнення) (найважливіший механізм соціалізації, що виявляється у прийнятті індивідом ролі соціальної при входженні в групу; процес і результат самоототожнення себе з іншою людиною або групою людей) і рефлексія (процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів - припускає особливий напрямок уваги на діяльність власної душі, а також достатню зрілість суб'єкта).

Одним з можливих способів розуміння спілкування, який дає можливість побачити сенс і зміст слів, своїх дій та дій партнера - сприйняття положення партнерів, а також їхніх позицій відносно один одного. У будь-якій розмові, бесіді, публічному спілкуванні величезне значення має відносний статус партнерів: хто в даній ситуації ведучий і хто - ведений.

Спілкування як взаємодію можна розглядати з позицій орієнтації на контроль і орієнтації на розуміння. Орієнтація на контроль передбачає прагнення контролювати, керувати ситуацією і поведінкою інших, які зазвичай поєднуються з бажанням домінувати у взаємодії. Орієнтація на розуміння включає в себе прагнення зрозуміти ситуацію і поведінку інших; пов'язана з бажанням краще взаємодіяти і уникати конфліктів, з уявленнями про рівність партнерів у спілкуванні і необхідності досягнення взаємної, а не односторонньої задоволеності.

Аналіз взаємодії при виділенні цих двох орієнтацій дозволяє виявити деякі цікаві закономірності спілкування. Так, «контролери» і «ті, хто розуміють» дотримуються зовсім різних стратегій в спілкуванні. Стратегія «контролера» - це прагнення змусити партнера прийняти свій план взаємодії, нав'язати своє розуміння ситуації, і досить часто вони дійсно досягають контролю над взаємодією. Стратегія «того, хто розуміє» - це адаптація до партнера. Орієнтація на розуміння включає в себе прагнення зрозуміти ситуацію і інших людей. При цьому поведінка людини заснована на уявленні про рівність партнерів, тому, як правило, спрямована на досягнення взаємної задоволеності ходом взаємодії. Ті, хто бажають зрозуміти іншого зазвичай уважно прислухаються до співрозмовників, спостерігають, аналізують. Вони намагаються якомога краще зрозуміти іншого, адаптуватися до нього, часом навіть підлаштуватися. Показово, що різні орієнтації пов'язані з різним розподілом позицій в спілкуванні. Так, «контролери» завжди прагнуть до нерівної взаємодії з підлеглими і домінуючих позицій. Орієнтація на розуміння більше сполучається з рівними взаємодіями.

Таким чином, в процесі взаємодії партнери реалізують свої плани, цілі і вирішують професійні проблеми. В ході взаємодії поведінка учасників спілкування, як уже зазначалося раніше, може змінюватися, так як виробляються загальні підходи до спільного вирішення проблеми та для досягнення необхідного результату.

Серед учасників спілкування зустрічаються люди, які спокійно і байдуже ставляться до різних ситуацій, зберігаючи врівноваженість і здатність приймати оптимальні рішення, і ті, які схильні до конфліктної поведінки. Традиційно вся психологічна література робила і робить акцент на

«дозвіл» конфлікту, підкреслюючи, що конфлікт можна і необхідно дозволити або елімінувати (від лат. - виключати, видаляти). Метою вирішення конфліктів було досягнення ідеального безконфліктного стану, коли люди взаємодіють в повній гармонії з самими собою і оточуючими. Однак повсякденна практика і її аналіз внесли нові нюанси в вивчення цієї проблеми, виявилось, що:

1) більшість зусиль щодо повної ліквідації конфліктів при взаємодії виявилися марними;

2) конфлікти, крім негативної функції, можуть нести і позитивний початок, бувають конструктивними.

Виходячи зі сказаного, К. Томас вперше запропонував новий підхід до вивчення конфліктів, в якому акцент був зроблений на управління ними. Він запропонував сконцентрувати увагу на наступних проблемах вивчення конфліктів: які форми поведінки в конфліктних ситуаціях характерні для людей, які з них є більш продуктивними чи деструктивними і як можна управляти всіма фазами конфлікту і стимулювати конструктивну поведінку. Для опису можливих типів поведінки людей в конфліктних ситуаціях К. Томас застосував двомірну модель регулювання конфліктів взаємодії, основними вимірами в якій є кооперація (врахування інтересів іншого) і напористість, енергія, для якої характерний акцент на захисті власних інтересів.

Оскільки будь-яке спілкування здійснюється з приводу того чи іншого предмета, то характер взаємодії визначається відкритістю або закритістю предметної позиції. Відкритість спілкування - це відкритість предметної позиції в сенсі здатності висловити свою точку зору на предмет і готовність врахувати позиції інших, і навпаки - закритість спілкування означає нездатність чи небажання розкривати свої позиції. Крім відкритого і закритого спілкування, в чистому вигляді існують ще і змішані типи: одна зі сторін намагається з'ясувати позицію іншої сторони, не розкриваючи своєї. У крайньому варіанті це виглядає так: «Питання задаю я!»; спілкування, при якому один із співрозмовників відкриває партнеру всі свої зобов'язання, розраховуючи на допомогу, не цікавлячись намірами іншого. Обидва ці види взаємодії асиметричні, оскільки спілкування здійснюється з нерівноправних позицій партнерів.

При виборі позиції в спілкуванні слід враховувати всі обставини: ступінь довіри до партнера, можливі наслідки відкритості спілкування. І разом з тим, як показують соціально-психологічні дослідження,

максимальна ефективність ділового спілкування досягається при його відкритому характері.

Психологами виявлено соціальні якості людей, які найбільш яскраво проявляються при взаємодії з іншими людьми і впливають на ефективність спілкування. Розглянемо деякі з них.

Учасники спілкування можуть розглядатися як доміантний і недоміантний співрозмовник. Доміантний співрозмовник, якщо відчуває потребу звернутися до партнера, не надто піклується про те, чи доречно це, чи не перешкодить, чи зрозуміють його. Йому притаманна підсвідома впевненість в тому, що саме він вирішує, чи вступати у взаємодію, відповідати чи на звернення або прохання. Зазвичай це людина напориста, жорстка. Вона легко перебиває співрозмовника, але при цьому болісно реагує, якщо перебивають її. Якщо вона щось пояснює, то буквально «втворює». Якщо вислуховує - неодмінно задає уточнюючі питання. Одним словом, вона лідирує в спілкуванні. Не завжди така манера спілкування виявляється приємною. Для повноцінного спілкування з таким співрозмовником варто триматися спокійно і впевнено. Але не варто припиняти або висміювати її манеру або словесні прийоми. Важливо пам'ятати, що розумний доміант дуже цінний партнер по взаємодії: він вміє приймати на себе відповідальність. Наділені благородством і великодушністю, такі партнери по спілкуванню нерідко стають улюбленцями в своєму середовищі.

Протилежний описаному вище типу партнера по спілкуванню є найчастіше сором'язливим, чуйним, нерішучим. Для того щоб взаємодія з ним відбулася, потрібно пам'ятати, що його краще частіше хвалити, підбадьорювати, заохочувати. Виходячи з того, що недоміантний співрозмовник схильний перекладати відповідальність на інших, доречно дати йому відчуття, що він сам в змозі прийняти рішення.

Інша пара протилежностей в спілкуванні - мобільні і ригідні співрозмовники. Перші з легкістю переключаються на спілкування від будь-яких інших занять, контактні, хоча легко відволікаються. Мова такого співрозмовника швидка, навіть кваплива, міміка мінлива. У розмові він часто перескакує з однієї теми на іншу. Якщо з таким співрозмовником вирішується проблема, йому приходять в голову десятки версій, які, втім, легко змінюються іншими. Очевидно, що для успішної взаємодії з таким партнером важливо допомогти йому зосередитися на обраній стратегії спільної дії.

Зовсім інша справа - ригідний співрозмовник. У бесіду він включається не відразу, йому потрібен час, щоб все обміркувати, скласти план своїх дій. Він, як важкий маховик, поступово набирає обертів, а набравши їх, проявляє ґрунтовність. Слухач він зазвичай ідеальний, говорить вдумливо, намагається підібрати найбільш точні слова, не любить, коли його перебивають. Якщо він образиться, відходить не скоро. Для нетерплячої людини спілкування з таким партнером досить складне. Однак, якщо знати особливості такого партнера по взаємодії, їх можна успішно використовувати, варто лише не лінуватися повторити ще раз те, про що ви домовилися, не дратуватися і не поспішати завершувати розпочату розмову, поки партнер не усвідомить собі найголовніше.

Екстраверти та інтроверти (від лат. extra - поза, intro - всередину, versio - повертати, звертати) також різняться в спілкуванні при взаємодії. Екстраверт вельми розташований до спілкування. Не маючи можливості поговорити, він нудьгує. Йому потрібен будь-який партнер, він упевнений, що люди завжди можуть зрозуміти один одного без праці. Іноді його дружелюбність поверхнева, не дуже стійка. Щоб привернути увагу, він здатний на екстравагантні вчинки, висловлювання, зовнішні прояви (деталі одягу, зачіска і т. п.). Найчастіше спільна діяльність з такою людиною протікає легко і невимушено, образ він не пам'ятає, «каменя за пазухою не тримає».

Інтроверт, навпаки, не схильний до зовнішньої комунікації. Йому часто здається, що його не зрозуміють (його і справді іноді важко зрозуміти, тому що він як би веде внутрішню розмову з собою).

Звичайно, в реальній взаємодії партнери по спілкуванню нерідко постають як щось середнє між цими ідеальними типами, несуть в собі риси тих і інших. Однак, для того щоб спілкування проходило як успішна взаємодія, корисно мати на увазі, що потрібно враховувати психологічні особливості учасників спілкування, прагнути зрозуміти іншого, стати на місце іншого.

Р. Бейлз вважає, що будь-яка взаємодія може бути описано за допомогою чотирьох феноменів (позитивні емоції, рішення проблем, постановка проблем, негативні емоції). У кожній з них він виділяв три типи поведінки (рис. 2).

Рисунок 2

Основні області взаємодії і відповідні поведінкові прояви

Області взаємодії	Основні поведінкові прояви
Позитивні емоції	- вираження солідарності;

	<ul style="list-style-type: none"> - зняття напруги; - вираження згоди.
Рішення проблем	<ul style="list-style-type: none"> - пропозиції, вказівки; - висловлювання думок; - видача орієнтацій.
Постановка проблем	<ul style="list-style-type: none"> - прохання про інформацію; - прохання висловити думку; - прохання про вказівки.
Негативні емоції	<ul style="list-style-type: none"> - вираз незгоди; - створення напруженості; - демонстрація антагонізму.

Істотним недоліком такого підходу є відсутність змістовних моментів взаємодії. Подібна система категорій фіксує лише форму взаємодії.

Американські психологи Р. Блейк і Дж. Моутон описали модель поведінки в умовах конфлікту. Відповідно до цієї моделі існує два незалежних параметра поведінки людей в конфлікті:

- а) орієнтація на досягнення власних інтересів і цілей;
- б) орієнтація на інтереси іншого, на облік його потреб і бажань.

Найбільш поширеним виявилось дихотомічний розподіл: кооперація і конкуренція, злагода і конфлікт, пристосування і опозиція. Виділення полярних типів взаємодії, хоча і припускає наявність проміжних, дає кілька спрощену картину людського спілкування.

Комбінація і сила вираженості цих двох показників дає 5 стратегій поведінки в конфлікті: суперництво, співробітництво, компроміс, уникнення, поступка.

Перш за все позначимо суттєві **особливості стратегій міжособистісної взаємодії:**

- в ідеальному плані стратегії міжособистісної взаємодії являють собою особливий усвідомлений - неусвідомлений план або програму поведінки (в нашому випадку комунікативної), тим самим, направляючи і контролюючи процес міжособистісної взаємодії;

- виступаючи як план, стратегії міжособистісної взаємодії передбачають саме комунікативну поведінку, задають певну установку на неї;

- стратегія міжособистісної взаємодії завжди пов'язана з метою взаємодії, але однозначно нею не визначається, в силу мінливості, непередбачуваності процесу взаємодії і впливу особистісних стильових особливостей взаємодії;

- в матеріальному плані стратегії міжособистісної взаємодії складаються з приватних дій - тактик, поєднання яких реалізує ту чи іншу стратегію;

- враховуючи взаємний характер міжособистісної взаємодії, кожна стратегія міжособистісної взаємодії повинна розглядатися не ізольовано, а в контексті інших стратегій (в першу чергу партнера) [13; с. 37].

Проаналізувавши все вищесказане, виводимо наступне визначення категорії "стратегія міжособистісної взаємодії":

Стратегія міжособистісного взаємодії - це реалізація партнерами по взаємодії певної програми поведінки, що складається з серії приватних дій (тактик), яка свідомо чи несвідомо підпорядкована певній меті, спрямовує, регулює і контролює міжособистісну взаємодію.

Слід зазначити, що стратегіями взаємодії в процесі спілкування є наступні:

1 стратегія – відкрите спілкування (це бажання і вміння висловити свою точку зору і готовність врахувати позиції інших) - **закрите спілкування** (небажання висловити зрозуміло свою точку зору, своє ставлення, наявну інформацію).

2 стратегія – монологічне спілкування - діалогічне спілкування.

3 стратегія - рольове спілкування (тобто спілкування, що виходить з соціальної ролі партнерів) - **особистісне спілкування** (це спілкування «по душах»).

Р. Бейлз об'єднав зразки основних стратегій поведінки у процесі взаємодії в цілісну систему (рис. 3).

Рисунок 3.

Основні стратегії поведінки у процесі взаємодії

Орієнтація на свої інтереси	MAX		
		Суперництво	Співробітництво
		Середня	Компроміс
	MIN		
		Уникнення	Поступка

MIN	Середня	MAX
Орієнтація на інтереси іншої людини		

Отже, якщо при взаємодії з іншими людьми людина орієнтується тільки на свої цілі без урахування цілей партнерів по спілкуванню, то він вступає в протидію або конкуренцію. Компромiс реалізується в приватному досягненні цілей партнерів заради умовного рівності. Співпраця направлена на повне задоволення учасниками взаємодії своїх потреб (кооперації). Поступливість передбачає принесення в жертву власних цілей для досягнення цілей партнера (альтруїзм). Уникнення є відхід від контакту, втрату власних цілей для виключення виграшу іншого (індивідуалізм).

Взаємодіючи з оточуючими з різних приводів, вибираються, як правило, форми поведінки, відповідні ситуації. Найчастіше зустрічаються такі **типи (стратегії) поведінки** по відношенню до партнерів по взаємодії (на думку К. Томаса та Р. Киллменна) [1; 2; 10; 32; 14]. Для зручності їх можна уявити у вигляді образів тварин [16]:

- **співробітництво («сова»)** – це стратегія, при якій учасники ситуації, аналізуючи проблему і приймаючи рішення, приходять до консенсусу (від лат. - згода, однастайність), що повністю задовольняє інтереси всіх сторін. Цієї стратегії віддають перевагу тоді, коли учасники взаємодії, незважаючи на розбіжності, які виникли, все ж хочуть поставити на обговорення деякі ідеї та попрацювати над виробленням спільного рішення, проекту. Часу попрацювати над проблемою, що виникла у команди, достатньо, і той, хто пропонує цю стратегію взаємодії, володіє технологіями колективного прийняття рішення. Партнери по взаємодії допомагають, сприяють один одному, активно сприяють досягненню загальних цілей. Таким чином, наприклад, команда спортсменів прагне домогтися перемоги.

Якщо говорити про задоволеність стосунками, співпраця є позитивною, тому що обидві сторони відчують, що з їхньою думкою рахуються. На практиці виявляється, що співпраця - найбільш прийнятний і найефективніший спосіб залагодити конфлікт.

При цьому конструктивне обговорення спірних питань вимагає певних навичок. Відзначимо, що тут величезну роль грає взаємонастрій учасників конфлікту на конструктивне вирішення виникаючих проблем. У зв'язку з цим важлива готовність людей: а) розглядати конфлікт як нормальну подію, навіть сприяє, якщо їм правильно керувати, прийняттю більш творчого

рішення; б) надавати довіру і проявляти відвертість у відношенні інших; в) визнавати і, головне, обов'язково слідувати взятим на себе зобов'язанням в рамках спільного рішення; г) вважати, що кожен учасник конфлікту має рівні права в його вирішенні і точка зору кожного має право на існування; д) вважати, що ніхто не повинен бути принесений в жертву в інтересах усіх.

Отже, співпраця передбачає відстоювання власних інтересів з урахуванням потреб і бажань іншого боку. Очевидно, що даний підхід є дуже нелегким, оскільки вимагає скрупульозної і тривалої роботи. Адже мета співпраці - вироблення довгострокового взаємовигідного рішення, а це вимагає толерантності, вміння пояснювати свої бажання, вислуховувати один одного, стримувати свої емоції. Відсутність однієї з цих умов робить цю стратегію поведінки мало ефективною.

У вигляді образу співробітництво - це "сова". Цієї стратегії поведінки в конфлікті можна умовно дати назву птаха, якій люди здавна приписували такі якості, як мудрість і здоровий глузд. «Сова» відкрито визнає конфлікт, пред'являє свої інтереси, висловлює свою позицію і пропонує шляхи виходу з конфлікту. Від противника очікує відповідного співробітництва. Основний принцип даної стратегії: «Давайте залишимо взаємні образи, я вважаю за краще ... А Ви?». Стратегія співробітництва спрямована на конструктивне вирішення конфлікту, тобто на роботу з проблемою, а не з конфліктом. «Сова» не приймає тактики запобігання, так як поважає партнера, вона не експлуатує слабкості «черепахи» і «плюшевого ведмедика», тому що прагне до діалогу у вирішенні проблеми. Стосовно «акули» вона теж поводить себе чесно, протиставляє їй мирні засоби і здоровий глузд. «Сові» властива установка на припинення конфлікту на увазі його ескалації, в разі необхідності вона схильна до переговорного процесу, де завжди має віяло пропозицій-альтернатив. При використанні стратегії співпраці учасники конфлікту стають рівними партнерами, а не супротивниками, які цікаві один одному як люди зі своїми індивідуальностями. Їх завжди цікавлять не тільки суперечливі потреби один одного, але і їх мотивація. Вони прагнуть до щирості в стосунках і максимальної довіри. Партнери визнають свій конфлікт, підкреслюючи загальну основу для взаємодії, якою може стати навіть одне бажання разом знайти вихід із ситуації. Вони не займаються взаємної перестрілкою і звинуваченнями - в інтересах справи емоції відкидаються. В ході пошуку спільних рішень партнери можуть цікавитися історією виникнення конфлікту, але це не є самоціллю. Вони тверезо оцінюють свої можливості і тому схильні до посередництва, а в разі необхідності - до переговорного процесу.

Тактичні дії «сови»:

- збирає інформацію про конфлікт, про суть проблеми, про противника;
- веде підрахунок своїх ресурсів і ресурсів противника для вироблення альтернативних пропозицій;
- обговорює конфлікт відкрито, не боїться розбіжностей, намагається опредметнити конфлікт;
- якщо противник пропонує щось здорове, розумне, то це приймається.

Якості особистості:

- в будь-якому конфлікті спрямований на вирішення проблеми, а не на звинувачення особистості;
- позитивно ставиться до новацій, змін;
- вміє критикувати, не ображаючи особистості, як кажуть, «у справі», спираючись на факти;
- використовує свої здібності для досягнення впливу на людей.

- **стратегія примусу** в конфлікті передбачає його дозвіл за допомогою сили, словесних нападок або маніпуляції; при цьому людина вимагає, щоб її потреби були задоволені, а ідеї схвалені. Суть цієї стратегії описується приказкою "хто сильний, той і правий". З точки зору задоволення потреб, примус - це ситуація "виграш - програш".

Для застосування даної стратегії необхідно володіти владними перевагами. Ті, хто примушують, вимагають, щоб все було так, як вони хочуть, і при цьому мало зважають на інших. Очевидно, що така стратегія навряд чи принесе успіх при використанні в близьких, особистих відносинах, так як крім почуття відчуження, вона нічого викликати не зможе. Її також недоцільно використовувати в ситуації, коли співробітник не володіє достатньою владою, а його точка зору з якогось питання розходиться з точкою зору начальника.

Основні дії людини при стратегії «примусу»:

- цілеспрямоване і послідовне скорочення кількості опонентів;
- розробка і застосування системи норм і правил, здатних впорядкувати відносини між опонентами;
- створення та підтримка умов, що перешкоджають або ускладнюють конфліктну взаємодію сторін.

- **протиборство (суперництво, конкуренція) («акула»)**- одному з учасників взаємодії представляється очевидним, що пропоноване ним рішення - найкраще, звідси з'являється прагнення домогтися задоволення своїх інтересів на шкоду іншому, тим більше що іншого вибору немає і втрачати нічого. Робиться спроба вплинути на інших, провести свою лінію,

бо мета виправдовує засоби. Партнери протидіють, заважають один одному і перешкоджають досягненню індивідуальних цілей кожного. Прикладів цьому достатньо в світі спорту. Наприклад, шахісти докладають максимум зусиль, щоб перешкодити виграти супернику.

У вигляді образу змагання - це конкуренція "акула". Для такої стратегії характерний тип поведінки, який образно можна уявити поведінкою акули в момент нападу. Цей тип поведінки жорстко орієнтований на перемогу, не рахуючись з власними витратами, що можна визначити виразом «пре напролом». Перевага такої поведінки в конфлікті нерідко пояснюється підсвідомим прагненням захистити себе від болю, спричиненого почуттям поразки, тому що ця стратегія відображає таку форму боротьби за владу, при якій одна сторона виходить безсумнівним переможцем. Ця стратегія виявляється необхідною в тому випадку, якщо певна особа, що має владу, повинна навести порядок заради загального благополуччя. Вона, без сумніву, виправдана, якщо хтось бере контроль в свої руки, для того щоб захистити людей від насильства або необачних вчинків. Однак стратегія поведінки «акули» рідко приносить довгострокові результати - сторона, що програла може не підтримати рішення, прийняте всупереч її волі, або навіть спробувати саботувати його. Той, хто програв сьогодні, може завтра відмовитися від співпраці.

Тактичні дії «акули»:

- жорстко контролює дії противника і його джерела інформації;
- постійно і навмисно тисне на противника всіма доступними засобами;
- використовує обман, хитрість, намагаючись заволодіти становищем;
- провокує противника на непродумані кроки і помилки;
- висловлює небажання вступати в діалог, тому що впевнений у своїй правоті, і ця впевненість переходить в самовпевненість.

При зіткненні з таким типом поведінки в конфлікті потрібно пам'ятати, що «акула» боїться, коли про неї збирається інформація, і намагається перекрити всі інформаційні джерела про себе, а також не хоче і боїться відкритого обговорення проблеми конфлікту, так як вона її не цікавить, для неї важлива лише своя позиція. Вступаючи в конфліктний процес, вона вважає за краще, щоб інші уникали або залагоджували конфлікти.

Якості особистості:

- владність, авторитарність;
- нетерпіння до розбіжностей і інакомислення;
- орієнтування на збереження того, що є;

- боязнь нововведень, неоднозначних рішень;
- боязнь критики свого стилю поведінки;
- використання свого становища з ланцюгом досягнення влади;
- ігнорування колективних думок і оцінок в прийнятті рішень в критичних ситуаціях.

- **уникнення («черепаха»)**- відсутність як прагнення до кооперації, так і тенденції до досягнення власних цілей, яка передбачає фізичне або психологічне усунення від конфлікту. Людина, яка прагне до уникнення, найбільше піклуючись про своє власне здоров'я, вважає, що предмет спору не має відношення до обговорюваної проблеми, відводить її убік і при цьому є симптомом інших, більш серйозних проблем. Тому подальше вивчення ситуації і пошук додаткової інформації про природу деструктивної взаємодії представляються йому кращими, ніж негайне прийняття будь-якого рішення. Зазвичай вона реалізується, коли зачеплена проблема для людини не настільки важлива або передбачувані витрати в результаті конфлікту оцінюються як неприйнятні. Тому суб'єкт, що дотримується цієї стратегії, не відстоює свої права, не співпрацює ні з ким для вироблення рішення, не хоче витрачати час і сили на вирішення виниклих протиріч. Цей підхід також прийнятний у випадках, коли одна зі сторін має більшу владу або вважає, що немає серйозних підстав для продовження відносин.

Використання стратегії відходу від конфлікту нерідко замість зниження напруженості веде до розвитку конфлікту, оскільки ігнорування незгоди може викликати ще більше невдоволення. При такому підході цілком можуть програти обидві сторони. Однак не варто розглядати даний вид поведінки в конфлікті виключно як втеча від проблеми і ухилення від відповідальності. У деяких обставинах відхід від конфлікту є прийнятним рішенням, особливо, якщо є передумови того, що конфліктна ситуація може вирішитися сама собою або відсутні реальні можливості (наприклад, достатня інформація, ресурси, підтримка і т.п.) для врегулювання конфлікту.

У вигляді образу уникнення можна уявити образ "черепахи". Цю стратегію поведінки можна порівняти з поведінкою черепахи, яка в момент небезпеки ховається в свій панцир. Тактичний девіз «черепахи» - «Залиште мене трошки і не чіпайте мене». Це пасивна установка жертви, що втягнута в конфлікт обставинами. Позиція жертви приваблива в силу певних компенсаційних факторів: жертва отримує значну підтримку з боку; їй дуже співчують; їй не потрібно намагатися самій вирішувати проблему. Чим викликані ці установки? Жертви навчаються, як бути жертвами, у інших жертв. Батьки вчать цьому своїх дітей; авторитарні батьки, вчителі,

керівники і соціальні системи залякують людей, змушуючи їх брати участь жертв. У деяких випадках надмірно обережні звички поступово приводять людей до ролі жертви, так як люди відмовляються йти на зміну ситуації або самих себе, хоча при відповідному підході вони могли б викликати позитивні зміни порівняно легко.

Стратегія поведінки «черепахи» може бути, проте, цілком розумним кроком, якщо конфлікт не зачіпає прямих інтересів людини або залученість в нього не відбивається на його розвитку. Такий крок може бути також корисний, якщо він привертає увагу до запущеної проблеми.

З іншого боку, така поведінка може штовхнути противника на завищення вимог або до непомірного зростання проблеми. Нерідко ухилення від конфлікту свідомо чи несвідомо застосовується в якості покарання, щоб змусити іншу сторону змінити своє ставлення до конфлікту.

Стратегія поведінки «черепахи» призводить до того, що заганяються всередину справжні причини і конфлікт залишається, він як би зміщується в іншу площину, стає глибше і складніше.

Тактичні дії «черепахи»:

- відмовляється вступати в діалог, застосовуючи тактику демонстративного догляду;
- уникає застосування силових прийомів;
- ігнорує всю інформацію від противника, не довіряє фактам і не збирає їх;
- заперечує серйозність і гостроту конфлікту;
- систематично зволікає в прийнятті рішень, завжди спізнюється, тому що боїться робити хід у відповідь. Це ситуація втрачених можливостей.

Якості особистості:

- сором'язливість у спілкуванні з людьми;
- нетерпимість до критики - прийняття її як атаки на себе особисто;
- нерішучість в критичних ситуаціях, діє за принципом: «Авось обійдеться»;
- невміння запобігти хаосу і безпредметності в бесіді.
- **притосування («плюшевий ведмедик»)**. На протипагу суперництва людина приносить в жертву власні інтереси заради іншої людини. Мета такої стратегії - бажання зберегти мир і добрі стосунки з іншими людьми, відновлення спокою і стабільності, а не вирішення конфліктних взаємовідносин і навіть не рішення задачі. Дана стратегія вважається ефективною, коли результат справи надзвичайно важливий для однієї сторони і не дуже істотний для іншої, а також, коли людина жертвує

власними інтересами заради партнера або спільної справи. З позиції індивідуального задоволення, пристосування пов'язано з ситуацією виграшу і програшу, оскільки, пристосовуючись, людина програє, надаючи можливість виграти партнеру.

З точки зору задоволеності відносинами, постійне пристосування створює дві основні проблеми. По-перше, залагодження конфлікту шляхом пристосування одного партнера до іншого веде до того, що ними не висловлюється своя точка зору, важливі факти і аргументи. Це, в свою чергу, може привести до прийняття неправильних рішень. По-друге, відповідно до теорії обміну, така ситуація призводить до того, що той, хто пристосовується, постійно отримує менше. В результаті рано чи пізно така ситуація перестає його влаштовувати і дана людина почне прагнути до встановлення збалансованих відносин з іншими партнерами.

Разом з тим, коли предмет протиріч не має великого значення для сторін, а більшу важливість має збереження відносин, пристосування може бути цілком прийнятно. Більш того, в деяких ділових культурах вважається, що конфлікти переважно врегулювати саме таким способом. Зокрема, японці дотримуються думки, що людина буде вести себе розумніше і збереже своє обличчя, якщо пристосовується, а не буде ризикувати втратою поваги до себе, вступивши в сварку.

Для наочності цій стратегії поведінки в конфлікті дано умовну назву м'якої іграшки, яка без жодних зусиль з нашого боку дає нам відчуття тепла і м'якості. Стратегія залагодження в конфлікті спрямована на максимум у взаєминах і мінімум в осягненні особистих ланцюгів. Основний принцип поведінки: «Все, що Ви хочете - тільки давайте жити дружньо». Це установка на доброзичливість за рахунок власних втрат, так звана «гра в хованки», але, звичайно, до певної межі, так як інстинкт самозбереження сильно розвинений у всіх людей. Часто такій стратегії дотримуються альтруїсти, іноді зовні, а іноді завдяки переконанню. Тут важливе співвідношення сил супротивників. Якщо співвідношення сил не на його користь і подальша боротьба втрачає сенс, то відбувається переорієнтація на установку, девіз якої: «Здаюсь на милість переможця». Стратегія залагодження може бути розумним кроком, якщо конфронтація з приводу незначних розбіжностей може вносити надмірний стрес у взаємини на даному етапі або в тому випадку, якщо інша сторона не готова до діалогу. Бувають і такі випадки, коли потрібно зберегти добрі відносини. У разі ж серйозного конфлікту стратегія поведінки «плюшевого ведмедика» призводить до того, що не

будуть зачіпатися головні спірні питання і конфлікт залишиться невирішеним.

Тактичні дії «плюшевого ведмедика»:

- постійне угодовство з вимогами противника, тобто робить максимальні поступки;

- постійна демонстрація небажання перемогти або серйозного опіру;

- лесоці.

Якості особистості:

- безхребетність - відсутність власної думки в складних ситуаціях;

- бажання всім догодити, нікого не образити, щоб не було чвар і зіткнень;

- йде на поводу у лідерів неформальних груп, його поведінкою часто маніпулюють;

- переважає тенденція відволікатися при участі в бесіді.

- *компроміс* (взаємна поступка як нейтральний варіант) («лисиця»).

Цієї стратегії, оскільки необхідно прийняти термінове рішення при дефіциті часу, віддають перевагу ті учасники взаємодії, які мають однакову владу і мають взаємовиключні інтереси. Як правило, вони орієнтовані не тільки на справу, на кінцевий результат, а й на збереження взаємин з учасниками взаємодії. Стратегія компромісу застосовується тоді, коли обидва партнери готові чимось пожертвувати, щоб знайти загальне в їх позиціях, і намагаються вирішити конфлікт, надавши, принаймні, деяке задоволення обом сторонам. Іншими словами, справжня стратегія пов'язана помірним урахуванням інтересів кожної зі сторін. У багатьох ситуаціях компроміс дозволяє досягти швидкого вирішення конфлікту, особливо у випадках, коли одна зі сторін не має явних переваг.

Компроміс широко використовується у вирішенні ділових конфліктів, і ті, хто його використовують, в цілому сприятливо оцінюються оточуючими. Між тим необхідно відзначити, що при компромісі немає взаємної задоволеності, так само як і немає незадоволеності кожної зі сторін. З точки зору особистого задоволення, компроміс створює ситуацію "програш - програш", тому що обидва партнери в якомусь сенсі "програють", навіть коли вони "виграють".

При використанні стратегії компромісу акцент робиться на варіанті, який можна виразити наступними словами: "Ми не можемо повністю виконати свої бажання, отже, необхідно прийти до рішення, з яким кожен з нас міг би погодитися".

У вигляді образу компроміс - це "лиса". Для цієї стратегії характерний тип поведінки лисиці, в якому поєднуються обережність і хитрість. «Лиса» діє за принципом: «Я поступлюся трохи, якщо ви теж готові поступитися». Виваженість, збалансованість і обережність - основна установка цього типу поведінки. Для даної стратегії однаково значущі і особисті ланцюги і взаємини. Прагнення в будь-якому випадку йти на нормалізацію відносин є слабким місцем цієї стратегії в конфлікті з «акулою». Стратегія компромісів не передбачає аналізу обсягу інформації, «лисиця» терпить обмін думками, але відчуває себе ніяково, тому що у неї немає своєї позиції, її поведінка залежить від поступок з іншого боку. Компроміс вимагає певних навичок у веденні переговорів, щоб кожен учасник чогось досяг. Таке рішення проблеми має на увазі, що ділиться якась кінцева величина, і що в процесі її розділу потреби всіх учасників не можуть бути задоволені повністю. Проте, розділ порівну нерідко сприймається як саме справедливе рішення і, якщо сторони не можуть збільшити розмір ділимої речі, рівноправне користування наявними благами - вже досягнення. Недоліки стратегії компромісу в тому, що одна сторона може, наприклад, збільшити свої претензії, щоб потім здатися великодушною, або здати свої позиції набагато раніше іншій. У таких випадках жодна зі сторін не буде дотримуватися рішення, яке не задовольняє їх потреб. Якщо компроміс був досягнутий без ретельного аналізу інших можливих варіантів вирішення, він може бути не самим оптимальним способом вирішення конфлікту.

Тактичні дії «лисиці»:

- торгується, любить людей, які вміють торгуватися;
- використовує обман, лестоці для підкреслення не надто виражених якостей у противника;
- орієнтована на рівність в розподілі, діє за принципом: «Всім сестрам - по сережках».

Якості особистості:

- гранична обережність в оцінці, критиці, звинуваченнях у поєднанні з відкритістю. Такі якості є, безсумнівно, елементом високої культури особистості;
- насторожене ставлення до критичних оцінок інших людей;
- очікування м'яких формулювань, красивих слів;
- бажання переконати людей не висловлювати свої думки занадто різко і відкрито.

- **переговори.** Проведення переговорів є однією з найбільш поширених стратегій вирішення конфліктів. За допомогою переговорів вирішуються як

мікроконфлікти (в сім'ях, організаціях), так і конфлікти макрорівня, тобто конфлікти світового і державного масштабу.

Основні дії людини при стратегії «переговори»:

- орієнтованість на пошук взаємовигідного рішення;
- припинення будь-яких агресивних дій;
- прояв уваги до позиції опонента;
- ретельне обмірковування подальших дій;
- використання посередника.

Стратегія «переговори» дозволяє протидіючим сторонам порозумітися, не несучи при цьому ніяких втрат. Вона дуже ефективна, тому що нейтралізує агресивне протистояння і згладжує ситуацію, а також надає сторонам час на обдумування того, що відбувається і пошук нових рішень. Однак якщо раптом переговори з якоїсь причини затягуються, це може бути розцінено будь-якою зі сторін, як відхід від конфлікту або небажання вирішувати проблему, що може спричинити за собою ще більш агресивні наступальні дії.

Згідно К. Томасу, при уникненні конфлікту жодна зі сторін не досягне успіху. При таких формах поведінки, як конкуренція, пристосування і компроміс, або один з учасників у виграші, а інший програє, або обидва програють, тому що йдуть на поступки один одному. І тільки одна стратегія - співробітництво - приносить виграш всім учасникам групової взаємодії. Володіння стратегіями дозволить учасникам спільної діяльності краще розуміти, в яких ситуаціях ділового спілкування найбільш доцільні ті чи інші стратегії або чим керується учасник конфліктної взаємодії при виборі тієї чи іншої стратегії. Особливо важливо гнучко використовувати стратегії взаємодії під час проведення дискусії або ділової наради.

Протидія і співробітництво є сильними стратегіями. Людина, що реалізує їх у своїй поведінці, відстоює святе людське право мати життєві цілі і їх послідовно домагатися. Правда, дуже різними шляхами: без оглядки на іншого або у співпраці, позитивній взаємодії з тим, хто знаходиться в одній конфліктній зв'язці.

Уникнення і поступливість - слабкі стратегії. Вони припускають відмову від власних цілей і потреб. Але заради чого? Заради іншого, щоб уникнути всіх перипетій у стосунках і самооцінці, які несе з собою міжособистісний конфлікт. Але конфліктний штиль оманливий: обіцяючи спокій, він несе з собою руйнування відносин.

Таким чином, кожній людині для ефективної роботи з іншими необхідно знати свої провідні стратегії взаємодії і, в разі необхідності,

розвивати гнучкість в їх використанні з урахуванням поставлених цілей, особливостей інших людей, підлаштовуючись під їх тактики і стратегії поведінки. У той же час грамотне використання стратегій взаємодії може не привести до успіху, якщо співрозмовник демонструє негативні риси характеру, низький рівень емоційної культури, тобто провокує деструктивне спілкування.

Розглянемо стратегії міжособистісної взаємодії:

Домінування. Ставлення до іншого як до речі або засобу досягнення своїх цілей, ігнорування його інтересів і намірів, прагнення володіти, розпоряджатися, отримати необмежену односторонню перевагу. Стереотипне уявлення про інших, відкритий без маскуванню імперативний вплив - від насильства, придушення, панування до навіювання, наказу з використанням грубого простого примусу.

Маніпуляція. Виникає на тому етапі, коли відкрито переграти суперника вже не вдається, а повністю придушити немає можливості. При цьому зберігається тенденція до ігнорування його інтересів і намірів, проте прагнення домогтися свого відбувається з оглядкою на вироблене враження. Вплив прихований з опорою на автоматизми і стереотипи, із залученням складного опосередкованого тиску. Найбільш часті способи впливу - провокація, обман, інтрига, натяк.

Суперництво. Партнер представляється небезпечним і непередбачуваним, з силою якого доводиться рахуватися, але основне завдання - переграти його. Якщо маніпуляція будується на маскуванні як цілі впливу, так і самого факту впливу, то суперництво допускає визнання факту впливу, але мета ще ховається. Інтереси іншого враховуються в тій мірі, в якій це диктується завданнями боротьби з ним.

Партнерство. Ставлення до іншого як до рівного, з ким треба рахуватися, але в той же час прагнення не допустити збитків собі, розкриваючи мети своєї діяльності. Відносини рівноправні, але обережні, засновані на узгодженні інтересів і намірів. Способи впливу будуються на договорі, який служить і засобом об'єднання і засобом тиску.

Цікавим є підхід Дж. Рубіна та Д. Пруйта [18]. Вони, скориставшись моделлю К. Томаса [21] та узагальнивши її, виділили три основні стратегії поведінки у конфлікті:

1) *наступальна стратегія суперництва*: передбачає будь-які спроби врегулювати конфлікт на умовах однієї із сторін без урахування інтересів іншої сторони;

2) *стратегія розв'язання проблеми* - докладаються зусилля, щоб з'ясувати проблеми, які розділяють сторони, розробити і прийняти взаємовигідне рішення;

3) *стратегія поступок* - одна із сторін іде на зниження своїх домагань.

Ці загальні стратегії поведінки реалізуються у часткових тактиках. Тактика (від грецького слова – «шикую війська») - це сукупність прийомів впливу на опонента, засіб реалізації стратегії. Одну й ту саму тактику можна застосовувати у межах різних стратегій. Найбільший інтерес викликають тактики, які учасник конфлікту застосовує у разі вибору стратегії суперництва.

Дж. Рубін [18] та його колеги зазначають, що тактики суперництва не є поганими самі собою, негативним виявляється результат, до якого призводить застосування цих тактик. Тактики суперництва умовно можна поділити на легкі (ті, наслідки застосування яких або сприятливі, або принаймні нейтральні для іншої сторони) та важкі (ведуть до несприятливих для іншої сторони наслідків). Зазвичай тактики суперництва найчастіше застосовують за принципом наростання їхніх наслідків - від легких до важких.

Тактика "зваблювання" - це поведінка, яка спрямована на те, щоб впливати на іншого, вихваляючи його позитивні якості. Цій тактиці властива певна психологічна особливість: чим менше зацікавлена людина у досягненні успіху, у разі застосування цієї тактики, тим легше його досягти. Це пояснюється тим, що якщо інша сторона усвідомлює прагнення першої сторони справити гарне враження, пов'язане з турботою про власні вигоди, то вона буде більш насторожено ставитися до усіх її спроб у цьому напрямку.

Перша група тактик "зваблювання" - *лесощі*. Застосовуючи цю тактику, учасник взаємодії розраховує на те, що людям складно погано ставитися до тих, хто їх хвалить. Однак похвала мусить мати міру, інакше її будуть сприймати як нещирю. Наступна група тактик "зваблювання" - *"єдність поглядів"*. Висловлюючи згоду щодо висловлювань іншої сторони, перша сторона прагне створити враження, що їхні позиції схожі. Однак при застосуванні цієї тактики потрібно уникати враження, що згода продиктована якимись прихованими мотивами, і не справити на іншу сторону враження людини, яка бездумно погоджується з будь-якою точкою зору. Третя категорія тактик "зваблювання" полягає у *наданні послуг*: люди добре ставляться до того, хто робить їм щось приємне. Четверта категорія - це тактики *самопрезентації*: треба так подати свої достоїнства, щоб інша сторона визнала їх привабливими. Отже, тактики "зваблювання" мають на

меті змусити опонента піти на поступки завдяки чарівності та хитрощам. Для успішного застосування цих тактик найголовнішою є умова, щоб інша сторона не запідозрила того, хто вдається до них, у корисливості.

Наступний тип тактик - "*розпушення пір'я*" - застосовують із метою збити з пантелику іншу сторону, збентежити її і тим самим послабити її упертість у небажанні йти на поступки. Такого ефекту можна досягнути, будуючи свою поведінку в манері, протилежній до манери поведінки опонента. Інший варіант - примусити суперника почуватися або безвідповідальним, або некомпетентним. Щоб такі тактики були успішними, потрібно, як і у разі застосування першої групи тактик, щоб протилежна сторона не здогадувалася про справжні наміри.

Третя група тактик - *приховані докори*. Під виглядом невинних зауважень щодо реальних фактів вони покликані зачепити та засмутити іншого. Власне кажучи, той, хто застосовує таку тактику, намагається викликати у іншого почуття провини. Почуття провини можна викликати трьома способами:

- 1) нагадати людині про давні провини;
- 2) показати його дрібні грішки як значно серйозніші;
- 3) змусити відчути відповідальність за помилки, яких ця сторона не припускалася.

Проте ці тактики можуть виявитися неефективними через те, що інша сторона може не помітити, що їй навіюють почуття провини, а може переживати це почуття, але не усвідомлювати його причини. Найголовніше, що потрібно пам'ятати - це те, що при застосуванні тактики прихованих докорів інтереси, які лежать в основі конфлікту, не обговорюються, а тому проблема, по суті, не вирішується.

Четверта група тактик - *переконлива аргументація*, яка полягає в тому, що одна із сторін - учасниць конфлікту - схиляє іншу сторону до зниження домагань, керуючись логічними доводами. Таку тактику можна реалізувати двома шляхами:

- 1) одна сторона мусить спробувати переконати іншу, що має законні підстави домагатися вирішення суперечки на свою користь;
- 2) одна сторона мусить переконати іншу в тому, що зниження домагань піде їй на користь.

П'ята група тактик - *погрози*. Вони полягають у тому, що одна із сторін виражає наміри поводитися так, щоб зашкодити іншій стороні, якщо вона не виконуватиме пред'явлених їй вимог. Така тактика є найпоширенішою формою соціального впливу у суперечках сторін. Погрози відрізняються від

обіцянок тим, що містять вказівки на негативні наслідки для іншої сторони.

Погрози застосувати силу діють часто набагато успішніше, ніж застосування самої сили, а тому вони є дуже ефективним засобом впливу. Їхню дієвість пояснюють тим, що люди зазвичай більше стараються уникнути можливих втрат, ніж отримати можливу винагороду. Також та сторона, яка погрожує іншій, у будь-якому разі опиняється у вигаді: навіть якщо погрози не виконуються, то супротивник схильний розцінювати це не як слабкість, а як вияв гуманності.

Значна проблема у застосуванні тактики погроз полягає в тому, що інша сторона також може до неї вдатися. Якщо ж на погрозу відповідають погрозою, то це призводить до посилення ворожості.

Остання тактика - *тактика невідмінюваних, або позиційних, зобов'язань*, сутність якої полягає в тому, що одна із сторін конфлікту вдається до певних дій і гарантує, що не відступить від обраної лінії поведінки. Тоді відбувається перекладення відповідальності за наслідки конфлікту на іншого учасника. Прикладом застосування такої тактики можуть стати страйки, голодування, бойкоти. У разі успішного застосування така тактика зазвичай змушує опонента йти на поступки. Однак застосування цієї тактики може бути пов'язане з певним ризиком для обох сторін конфлікту.

Цікавою для вивчення є теорія комунікативної акомодатії (Communication accommodation theory - CAT), що була розроблена Говардом Джайлзом (Howard Giles), професором по зовнішнім і внутрішнім зв'язкам Департаменту комунікації Каліфорнійського університету (University of California). Передумовою цієї теорії стало положення про те, що учасники взаємодії чутливі до комунікативної поведінки один одного і відповідно до цього можуть змінити свою комунікативну поведінку [31]. Відповідно до даної теорії люди адаптуються до комунікативної поведінки своїх партнерів по взаємодії з метою отримати підтримку і визнання з боку оточення. Учасники взаємодії використовують певні стратегії, щоб підлаштуватися до свого партнера, зробити взаємодію рівною або щоб підкреслити міжособистісні або міжгрупові відмінності. Всі чотири стратегії не є взаємовиключними.

1. **Наближення.** Стратегія пов'язана з реакцією на висловлювання іншого. Зустрічаються її різні варіації:

- **конвергенція** (від лат. converge - наближаюся, сходжуся): хто говорить, підлаштовується, адаптується до партнера за рядом комунікативних рис (вимова, темп мови, паузи);

- **дивергенція** (від лат. *divergo* - відхиляюся, відходжу): мовець не підлаштовується до партнера, а підкреслює будь-які комунікативні відмінності з ним;

- **свій стиль**: хто говорить, підтримує свій комунікативний стиль, що не підлаштовується до партнера, але і не підкреслює відмінності з ним;

- **компліментарність**: партнери взаємодоповнюють один одного у взаємодії в ситуації рольової, статусної або владної нерівності між ними.

2. **Інтерпретативність**. Ця стратегія передбачає увагу до інтерпретативної компетентності (здатності розуміти) партнера по взаємодії і прагнення знайти з ним "спільну мову". Часто оцінки інтерпретативної компетентності ґрунтуються на соціальній категорії спільності (гендер, етнічність). Вона проявляється в підстроюванні складності мови до партнера (вибір категорій слів), в проясненні (зміна висоти голосу і темпу мови, перевірка розуміння і повторення), у виборі адекватної теми (зрозумілої і близької співрозмовнику). В цілому, стратегія сприяє розумінню партнера.

3. **Управління дискурсом**. Стратегія збільшує внесок партнера в поточну розмову, припускає координацію питання про те, хто приймає рішення в розмові і що це за рішення. Виділяються три субкатегорії управління дискурсом:

1) **поле** - вибір теми розмови;

2) **напрямок** - управління міжособистісними позиціями;

3) **форма** - процедури, які використовуються для структурування розмови.

4. **Міжособистісний контроль**. Стратегія, пов'язана з контролем рольових відносин між партнерами в розмові. Ступінь контролю виражається в тому, наскільки один партнер обмежує свободу іншого в зміні ролі у взаємодії.

Можна розділити процес взаємодії людей на три етапи (рівня): початковий, середній і заключний.

Щоб краще розкрити зміст етапів процесу взаємодії людей, слід звернути увагу на види спілкування, які виділяють психологи:

- «Контакт масок» - формальне спілкування, коли відсутнє прагнення зрозуміти і враховувати особливості особистості співрозмовника, використовуються звичні маски (ввічливості, строгості, байдужості).

- Примітивне спілкування, коли оцінюють іншу людину як потрібний об'єкт або об'єкт, що заважає: якщо потрібен - активно вступити в бесіду, якщо ні - відштовхнути.

- Формально-рольове спілкування, коли регламентованими є і зміст, і засоби спілкування, і замість знання особистості співрозмовника обходяться знаннями його соціальної ролі.
- Духовне, міжособистісне спілкування друзів, коли можна затронуть будь-яку тему і не обов'язково вдаватися до допомоги слів.
- Ділове спілкування, коли враховуються особливості особистості, характеру, віку, але інтереси справи більш значущі, ніж можливі особистісні розбіжності.
- Маніпулятивне спілкування спрямоване на вилучення вигоди від співрозмовника. Прийоми можуть використовуватися самі різні, в тому числі і помста, залякування.
- Світське спілкування. Головна його суть - в безпредметності, тобто люди говорять не те, що думають, а те, що належить говорити в даних ситуаціях.

Отже, на своєму *початковому етапі* (нижчому рівні) взаємодія - це найпростіші первинні контакти людей, коли між ними має місце лише певний первинний і дуже спрощений взаємний або односторонній вплив один на одного з метою обміну інформацією і спілкування, який в силу конкретних причин може і не досягати своєї мети, а тому і не отримувати всебічного розвитку.

Головне в успіху первинних контактів полягає у прийнятті або неприйнятті партнерами по взаємодії один одного.

У психології контактом називають зближення суб'єктів в часі і просторі, а також якусь міру близькості у відносинах. В одних випадках говорять про «хороший» і «тісний», «безпосередній» або, навпаки, про «слабкий», «нестійкий», «неустояний», «опосередкований» контакти. В інших випадках йдеться про контакт як про необхідну умову правильної взаємодії. Наявність контакту, тобто відомої стадії близькості, завжди розглядається як бажана основа ефективної взаємодії.

Будь-який контакт зазвичай починається з конкретно-чуттєвого сприйняття зовнішнього вигляду, особливостей діяльності та поведінки інших людей. У цей момент, як правило, домінують емоційно-поведінкові реакції індивідів один на одного. Відносини прийняття - неприйняття проявляються в міміці, жестах, позі, погляді, інтонації, прагненні закінчити або продовжити спілкування. Вони свідчать про те, чи подобаються люди один одному. Якщо люди не подобаються один одному, слідує двосторонні або односторонні реакції відкидання (ковзання погляду, відсмикування руки при потиску, відвернення голови, тіла, «кисла міна»,

метушливість, втікання тощо) або припинення усталеного контакту. І навпаки, люди звертаються до тих, хто посміхається, дивиться прямо і відкрито, розгортається в анфас, відповідає бадьорою і веселою інтонацією, до тих, хто заслуговує довіри і з ким можна розвивати подальше співробітництво на основі спільних зусиль.

Велику роль у взаємодії на його початковому етапі відіграє і ефект конгруенції. Конгруенція – це підтвердження взаємних рольових очікувань, єдиний резонансний ритм, співзвучність переживань учасників контакту. Вона передбачає мінімум неузгодженостей у вузлових моментах ліній поведінки учасників контакту. Наслідком цього є зняття напруги, виникнення довіри і симпатії на підсвідомому рівні. Конгруенція посилюється викликаним у партнера відчуттям співучасті, інтересом, пошукової взаємної активністю на основі його потреб і життєвого досвіду. Вона може проявитися з перших хвилин контакту між раніше незнайомими партнерами, а може не виникнути взагалі. Наявність конгруенції говорить про ймовірність того, що взаємодія буде продовжено. У цьому сенсі прагнути досягти конгруенції слід з перших хвилин контакту.

В результаті конгруенції і дієвих первинних контактів встановлюється зворотний зв'язок між людьми - процес взаємоспрямованих відповідних дій, який служить підтримці подальшої взаємодії і в ході якого здійснюється навмисне (або ненавмисне) повідомлення іншій особі того, як його поведінка і дії (або їх наслідки) сприйняті і пережиті.

Зворотній зв'язок буває різних видів, і кожен її варіант відповідає тій чи іншій специфіці взаємодії людей і встановлення між ними стійких відносин. Завдяки зворотньому зв'язку в ході взаємодії люди уподібнюються один одному, призводять свій стан, емоції, вчинки і дії у відповідність з процесом взаємин, що розгортається.

Сформована психологічна спільність партнерів зміцнює їхні контакти, призводить до розвитку взаємозв'язків між ними, сприяє перетворенню їх особистих відносин і дій в спільні. Установки, потреби, інтереси, відносини в цілому, виступаючи як мотиви, визначають перспективні напрями взаємодії партнерів, в той час як його тактика регулюється ще й взаємним розумінням особистісних особливостей людей, їх образами-передуваленнями один про одного, про себе, про завдання спільної активності.

На *середньому етапі* процесу взаємодії людей, який отримав назву продуктивної спільної діяльності, розвивається поступова активна співпраця в ефективному вирішенні проблеми з'єднання взаємних зусиль партнерів.

Зазвичай розрізняють три форми або моделі організації спільної діяльності:

- кожен учасник робить свою частину спільної роботи;
- спільне завдання виконується послідовно кожним учасником;
- має місце одночасна взаємодія кожного учасника з усіма іншими.

Їх реальне існування залежить від умов діяльності, її цілей і змісту.

Загальні устремління людей можуть призвести до сутичок в процесі узгодження позицій. В результаті люди вступають у відносини «згоди - незгоди» один з одним. У разі згоди відбувається залучення партнерів у спільну діяльність. При цьому відбувається розподіл ролей і функцій між учасниками взаємодії. Ці відносини викликають особливу спрямованість вольових зусиль у суб'єктів взаємодії. Воно пов'язане або з поступкою, або з завоюванням певних позицій. Тому від партнерів потрібні прояви взаємної терпимості, зібраності, наполегливості, психологічної рухливості та інших вольових якостей особистості, що спираються на інтелект і високий рівень свідомості та самосвідомості особистості.

Разом з тим в цей час взаємодія людей активно супроводжується або опосередкованим проявом складних соціально-психологічних феноменів, що одержали назву сумісності - несумісності (або спрацьовування - неспрацьовування). Міжособистісні відносини в групі і сумісність (фізіологічна і психологічна) її членів породжують ще одне найважливіше соціально-психологічне явище - «психологічний клімат».

Заключним етапом (вищим рівнем) взаємодії виступає виключно ефективна спільна діяльність людей, що супроводжується взаєморозумінням. Взаєморозуміння людей - це такий рівень їх взаємодії, при якому вони усвідомлюють зміст і структуру сьогодення і можливої чергової дії партнера, а також взаємно сприяють досягненню єдиної мети. Для взаєморозуміння недостатньо спільної діяльності, потрібна взаємодія. Вона виключає свій антипод - взаємопротидію, з появою якої виникають непорозуміння, а потім і нерозуміння людини людиною.

Взаємне нерозуміння - одна з істотних передумов розпаду взаємодії людей або причина найрізноманітніших міжособистісних труднощів, конфліктів і т.д.

Суттєвою характеристикою взаєморозуміння завжди виступає його адекватність. Вона залежить від типу відносин між партнерами (відносин знайомства і приятельства, дружніх, любовних, подружніх, товариських); відношення симпатії, антипатії, байдужості; від ступеня можливої об'єктивності, властивостей особистості в поведінці і діяльності людей.

Товариськість, наприклад, легше всього спостерігається в процесі взаємодії. Важливим фактором в адекватності є думка, оцінка інших більш-менш значущих людей, груп, авторитетних осіб.

Взаємодія завжди присутня у вигляді двох компонентів: змісту і стилю. Зміст визначає, навколо чого або з приводу чого розгортається та чи інша взаємодія. Стиль вказує, як людина взаємодіє з оточуючими.

Уява про те, що будь-який конфлікт обов'язково має негативне значення, сьогодні спростовується в ряді спеціальних досліджень. Так, в роботах М. Дойч [6], одного з найбільш видатних теоретиків конфлікту, називаються два його різновиди: деструктивний і продуктивний. Отже, можна говорити і про продуктивний і непродуктивний стилі взаємодії.

Продуктивний стиль взаємодії - плідний спосіб контакту партнерів, що сприяє встановленню і продовженню відносин взаємної довіри, розкриттю особистісних потенціалів та досягнення ефективних результатів у спільній діяльності. Відомо, що такий стиль взаємодії не існує між людьми спочатку. Він встановлюється. Досить часто учасники взаємодії через особистісних особливостей не можуть пристосуватися один до одного, дійти згоди, подолати бар'єри, встановити довірчі відносини.

Продуктивний конфлікт частіше виникає в тому випадку, коли зіткнення породжені не несумісністю особистостей, а відмінністю точок зору на якусь проблему, на способи її розрішення. У цьому випадку конфлікт сприяє більш всебічному аналізу проблеми і обґрунтуванню мотивації дій партнера, що захищає свою точку зору, яка стає більш «легітимною». Сам факт іншої аргументації, визнання її законності сприяє розвитку елементів кооперативної взаємодії всередині конфлікту і тим самим відкриває можливості його регулювання та ліквідації, а значить, і знаходження оптимального рішення обговорюваної проблеми.

В інших випадках, вичерпавши доступні їм ресурси адаптації, домігшись деякої рівноваги і довіри на перших етапах розвитку взаємодії, люди не можуть зберігати ефективних взаємовідношень. В обох випадках говорять про непродуктивний стиль взаємодії - неплідний спосіб контакту партнерів, що блокує реалізацію особистісних потенціалів і досягнення оптимальних результатів спільної діяльності. Під непродуктивністю стилю взаємодії зазвичай розуміється конкретне втілення в ситуації взаємодії несприятливого стану існуючої системи відносин, яке сприймається і усвідомлюється таким, принаймні, одним з учасників взаємодії [5].

Зазвичай виділяють п'ять основних критеріїв, що дозволяють правильно зрозуміти стиль взаємодії:

1. Характер активності в позиції партнерів (у продуктивному стилі - "поруч з партнером", в непродуктивному - "над партнером").

2. Характер висунутих цілей (в продуктивному стилі - партнери спільно розробляють як близькі, так і далекі цілі; в непродуктивному - домінуючий партнер висуває тільки близькі цілі, не обговорюючи їх з партнером).

3. Характер відповідальності (в продуктивному стилі за результати діяльності відповідальні всі учасники взаємодії; в непродуктивному стилі вся відповідальність віднесена до домінуючого партнера).

4. Характер відносин, що виникають між партнерами (у продуктивному стилі - доброзичливість і довіра; в непродуктивному стилі - агресія, образа, роздратування).

5. Характер функціонування механізму ідентифікації-відокремлення між партнерами.

Деструктивний конфлікт веде до неузгодженості взаємодії, до його розхитування. Деструктивний конфлікт часто не залежить від причини, що його породила, і тому призводить до переходу «на особистості», породжуючи стреси. Його характерні риси: швидкий розвиток, розширення числа залучених учасників та їх конфліктних дій, множення негативних установок на адресу один одного і гострота висловлювань («експансія» конфлікту).

Ще одна риса деструктивного конфлікту - «ескалація», що означає нарощування напруженості, включення все більшого числа помилкових сприйнять (рис і якостей опонента, ситуацій взаємодії), зростання упередженості проти партнера. Зрозуміло, що вирішення конфлікту такого типу є особливо складним. Компроміс як основний спосіб вирішення конфлікту в цьому випадку реалізується з великими труднощами.

Першим почав виділяти в самій взаємодії власне справу і ставлення до неї з боку учасників англієць Р. Бейлз [26]. Він називає ділову сторону областю вирішення завдань, так як ця сторона часто пов'язана з висуванням припущень, їх обговоренням і прийняттям рішень. Вибір способу вирішення пов'язаний з емоційними переживаннями учасників взаємодії. Область емоцій характеризується наявністю таких мовних і поведінкових реакцій, які спрямовані не на справу, рішення загальної задачі, а на встановлення міжособистісних відносин у ході взаємодії. Ці реакції мають емоційне, суб'єктивне забарвлення, характеризують ступінь задоволеності спільною діяльністю.

Важливий показник оцінки ділової та емоційної сторони - час взаємодії, який також може розглядатися з різних позицій. Якщо взаємодія

офіційно організована, то часу відводиться стільки, скільки об'єктивно необхідно для спільної діяльності. Тривалість взаємодії при неофіційних відносинах визначається внутрішніми потребами кожного з учасників спілкування.

Звернемо увагу на **стратегії партнерської взаємодії**. Так, стратегія партнерської взаємодії припускає володіння такими механізмами взаєморозуміння, як децентрація; емпатія; точність і ясність у виразі потреб, почуттів, емоцій; щирість.

Децентрація – це психологічна здатність відійти від свого «Я» і наблизитися до «Я» іншої людини, стати на точку зору іншого, подивитися на світ його очима. Протилежністю децентрації є егоцентризм. Егоцентрик - людина, у якого знижена або повністю відсутня здатність орієнтації на іншого, про що він може навіть і не підозрювати (на відміну від егоїста, тому не слід плутати егоцентризм як психологічну характеристику з егоїзмом як моральною характеристикою людини).

Механізм децентрації лежить в основі *емпатії* - складного засобу міжособового спілкування. Коротко визначити емпатію можна як розуміння іншого за допомогою емоційного проникнення в його внутрішній світ, почуття і думки. Бути в стані емпатії означає сприймати внутрішній світ іншого точно, зі збереженням емоційних і смислових відтінків, але при цьому не переходити до стану ідентифікації з іншим (тобто не займати позицію «я точно такий, як ти», «я = ти»). При емпатії наша повага до іншого проявляється у нашій увазі до нього, яка повністю направлена на те, про що нам говорять в даний момент. Дуже легко підмінити емпатію порадою, настановою, підбадьорюванням, співчуттям, розповіданням історій про самого себе. Всі наведені способи надання підтримки можуть бути важливі самі по собі, але прямого відношення до емпатії не мають, більш того, будучи невдало використані, можуть викликати у співрозмовника гостре почуття нерозуміння, емоційне відторгнення.

Компетентність комунікатора як раз і полягає в тому, щоб відчувати, коли потрібна емпатія, а коли ні. Однією з ознак такої потреби можуть служити дуже сильні емоційні переживання співрозмовника, що забарвлюють його повідомлення. Отже, при емпатії ми не беремо на себе відповідальність за пережиті нашим партнером почуття, ми не демонструємо згоди з ними, ми одягаємо «співчуваючі вуха» і цим створюємо атмосферу взаєморозуміння. Здатність до емпатії передбачає не тільки психологічну чуйність як особистісну характеристику, а й цілком певні навички, які купуються і вигострюються на практиці. Відповідно, основними прийомами

емпатії є: емпатичні вислуховування, включаючи «віддзеркалювання» фраз співрозмовника (тобто їх точне повторення); їх перефразування; повідомлення партнеру про пережиті їм емоції і почуття; вказівка на сенс пережитого їм.

До навичок, що характеризують саме партнерське спілкування, відносять вміння розрізнити спостереження і оцінку і, коли це необхідно, ясно висловлювати результати спостережень, не змішуючи їх з оцінкою. Психологічний сенс такої навички - здатність відмовитися від мови стереотипів, повідомляючи про те, що бачу (чую) без однозначної інтерпретації змісту побаченого (почутого).

Вимога ясності і точності поширюється і на повідомлення про емоційні стани.

Емоції в спілкуванні - самостійна і надзвичайно важлива проблема міжособистісної комунікації. Емоційні реакції - один з найважливіших механізмів прояву зворотнього зв'язку в спілкуванні. Ось чому правило - "не приховуйте свої емоції, але контролюйте форму їх вираження" - наполегливо повторюється практичними психологами. Основною формою контролю в даному випадку виступає вербалізація емоцій, тобто повідомлення партнеру про свої почуття і переживання у формі словесних послань. Можна виділити наступні способи управління емоціями:

- ненаполегливість - використовується для того, щоб швидше приховати справжні емоції;
- агресивний - спрямований на те, щоб викликати почуття провини у партнера або дати урок оточуючим;
- впевнений (або ненасильницький) - прагнення дати знати, що відчуваєте Ви, не загрожуючи при цьому партнеру.

Сама структура повідомлення в кожному з цих способів буде відрізнятися. Так, агресивне повідомлення, крім того, що в ньому використовуються сильні оцінні визначення, як правило, побудовано як «ти-послання», в ньому відповідальність за пережиту емоцію покладено на іншу людину («ти виводиш мене з себе», «ти образив мене», «як ти мені набрид»). Висловлювання такого роду мають подвійний ефект: з одного боку, звучить в них звинувачення іншого, викликає в останнього насамперед бажання захиститися, а не зрозуміти причину негативної емоції; з іншого боку, визначивши іншого як відповідального за свою емоцію, адресант тим самим передає йому і владу над собою, оскільки зміна його емоційного стану залежить тепер від іншої людини.

Повідомлення навіть про негативні емоції, які не руйнують атмосферу довіри, партнерства, повинні носити характер «я-послань», що, з одного боку, дозволяє іншим зрозуміти Вас, не піддаючи загрозі їх самооцінку, а з іншого - дозволяє прийняти відповідальність за свої емоції на себе, отже, відкриває можливість управління ними («я нервую, тому що мені здається, ти спеціально робиш не так, як я прошу», «я засмутився, оскільки розраховував разом провести час»).

Найважливіша характеристика довірливого спілкування - *щирість* його учасників. Щирість найчастіше розглядають як цінність або установку і рідше як поведінковий навик. Однак важливо вміти виділяти елементи поведінки, за допомогою яких щирість виражається. Розглянемо деякі з них.

1. Щира поведінка - відкрита поведінка. Щирий комунікатор, якщо того вимагає ситуація, в процесі комунікації розкриває свої справжні мотиви, прямо висловлює свої внутрішні переживання, навіть якщо вони негативні (наприклад, розгубленість або слабкість). Він намагається не спотворювати своє повідомлення і повідомлення інших, тим самим прагнучи в стосунках більшою мірою до взаємності, ніж до незалежності або антагонізму.

2. Щира поведінка не містить захисту. Хороший комунікатор може бути щирим навіть в ситуації конфронтації або критики. Розуміючи свої сильні і слабкі сторони, він зазвичай не вдається до захисних механізмів в цих умовах, відповідає на критику з розумінням і бажанням розібратися в причинах, що викликали негативні почуття партнера.

3. Щира поведінка - конгруентна. Поняття конгруентності означає відповідність внутрішніх почуттів і переживань людини її поведінці. Приклади неконгруентності: людина розсерджена, але при цьому посміхається і нічого не говорить; людина вважає, що зроблений їй закид несправедливий, але мовчить і т.п.

Таким чином, відзначаючи чийось нещирість або приймаючи на свою адресу закид в нещирості, ми повинні бути здатні вказати на конкретні особливості такої поведінки.

Підводячи підсумок про ключові аспекти та проблеми міжособистісної комунікації, хочеться ще раз підкреслити: можливість розвитку в собі якості компетентного комунікатора нерозривно пов'язане з роздумами про особливості власного стилю спілкування і наглядом за реакцією інших людей на нашу поведінку. Розуміння того, що нам заважає, визначення якостей, які важливо в собі розвинути, конкретні зусилля з придбання, відшліфовування цих якостей - шлях, на якому спілкування буде все більше приносити задоволення і радість.

Література:

1. Андреева И.В. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
2. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. - М., 2002 - 591 с.
3. Берн Е. Ігри в які грають люди і люди, які грають в ігри. - К.: ЛІТУР, 2002. – 397 с.
4. Берн Е. Що ви говорите після того, як кажете "Здрастуйте." - М., 1984.
5. Горянина В.А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия // Психологический журнал. - 1997. - №6.- С. 73 – 83.
6. Дойч М. Разрешение конфликта (Конструктивные и деструктивные процессы). / Хрестоматия по конфликтологии. - Deutsch N. The constructive and destructive processes. — New Haven and London, 1973. — P. 13—17.
7. Дорохова Т.А. Культура и страх. Стратегии взаимодействия // Философия XX века: школы и концепции. / Научная конференция к 60-летию философского факультета СПбГУ, 21 ноября 2000 г. Материалы работы секции молодых учёных «Философия и жизнь» Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. - С.78-80.
8. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М., 1997. – 344 с.
9. Ершов П. М. Скрытая логика страстей, чувств и поступков. – Феникс +, 2009. – В 2-х томах. – 712 с.
10. Извольская А. А. Проблемы выбора стратегии взаимодействия преподавателя и студента на этапе адаптации в педагогическом вузе // Молодой ученый. — 2012. — №12. — С. 476-478.
11. Казаринова Н.В. Межличностное общение: Конспект лекций. – СПб. 2000. – 64 с.
12. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – СПб. 2001. – 544 с.
13. Лахвич Ю. Ф. Стратегии межличностного взаимодействия: опыт определения / Психологический журнал, 2006. – № 4. - С 34 – 38.
14. Панфилова А.П. Теория и практика общения. – М.: АCADEMIA, 2012. – 288 с.
15. Парсонс Т. Система современных обществ. – М.: Аспект-Пресс, 1997. – 270с.
16. Психология и этика делового общения // Под ред. Лавриненко В.Н. 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Юнити-Дана, 2005. — 415 с.

17. Долинська Л. В., Матяш-Заяц Л. П. Психологія конфлікту. Навчальний посібник. / К.: Каравела, 2016. – 304 с.
18. Рубин Дж, Пруйт Д., Ким Хе Сунг. Социальный конфликт: эскалация, тупик, разрешение. - Спб.: пройм-Еврознак, 2001. – 352 с.
19. Сатир В. Как строить себя и свою семью / Пер. с англ. -- М.: Педагогика-пресс, 1992. - 190 с.
20. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. — М.: Компания Спутник+. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. 2006.- 191 с.
21. Тест описания поведения К.Томаса (адаптация Н.В.Гришиной) // Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2т. – М., 2001. – Т.2. - С.69-77.
22. Фрейд З. Введение в психоанализ. – М.: Наука, 1989. – 455 с.
23. Фрейд З. Основні психологічні теорії в психоаналізі. - М., 1923.
24. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор = Man, the Manipulator: The Inner Journey from Manipulation to Actualization. — Минск: ТПЦ "Полифакт", 1992. — 127 с.
25. Щепаньский Ян. Элементарные понятия социологии. - Общая редакция и послесловие академика А. М. Румянцева. – Москва: Изд-во «Прогресс». – 1969. – 242 с.
26. Bales R. Personality and Interpersonal Behavior. - Chic, 1970.
27. Goffman E. The presentation of self in everyday life. – New York: Doubleday Anchor Books, 1959.
28. Homans G.C. Fundamental social processes – New York: John Wiley, 1973.
29. Homans G. C. Social behavior: Its elementary forms. N.Y., 1974.
30. Mead G.H. Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist. – Chicago: Chicago University Press, 1974.
31. Niederhoffer K.G., Pennebaker J.W. Linguistic Style Matching in social interaction // Journal of language and social psychology, Sage publications, 2000. Vol.21. № 4. – P. 337 – 360.
32. <http://lider21vek.narod.ru/PSY/KONFLIKT.htm>

Солодка А.К.

МЕХАНІЗМИ СПРИЙНЯТТЯ КУЛЬТУРНИХ КОНТЕКСТІВ

Солодка А.К.

ЛЮДИНА ТРЕТЬОЇ КУЛЬТУРИ

У швидко мінливому світі роль міжнародних контактів набуває все більшого значення. Багато людей набувають міжкультурний досвід, який характеризується різноманітністю свого впливу.

Людина, яка проводить тривалий час за межами рідної культури згодом починає будувати відносини з іншими на засадах іноземної культури. Науковці описують таких міжкультурних індивідів як «людей третьої культури».

Юсейм і Донохью (1963) описують «третю культуру» як складне поєднання рідної та іноземної культури, що об'єднує і формує індивідуальну культуру особистості. Така культура згодом стверджується і стає внутрішньою культурою.

Існує багато розбіжностей з приводу доцільності терміна «третя культура». Однак, термін «культура» завжди є важкам для визначення. У цьому дослідженні термін «культура» трактується як «колективний феномен, що є загальноприйнятим для людей, що належать до однієї соціальної групи» (Левін, Парк і Кім 2007, с. 207). Ці означення можуть варіюватися залежно від уявлень, звичаїв, соціальної поведінки, артефактів, або від способу життя того чи іншого народу.

Стейн і Грант (2007) визначають «людину третьої культури» (далі ЛТК), на відміну від біженців та іммігрантів, як таку, що не планує залишатися закордоном і має намір повернутися на батьківщину у майбутньому. Поллок, і Ван Рекен, (2001) до такого типу відносять людей, якщо вони провели значну частину періоду становлення особистості за межами рідної культури (не менше року). Така людина не може відділити себе від рідної культури, і водночас не бажає відмовлятися від культури приймаючої країни.

Вплив різних культур і адаптація до них справляють різні ефекти на особистість роблячи її культурно розвиненою. Отже, виникає питання: чим «люди третьої культури» відрізняються від монокультурних людей, які прожили все життя в рідній культурі?

Поллок і Ван Рекен (2001) визнали залежність впливу іноземної культури на ЛТК від віку людини, яка перебуває за кордонами власної культури. Живучи закордоном у віці від одного до чотирьох років дитина буде піддаватися впливу іноземної культури дещо інакше, ніж якщо такий досвід відбуватиметься у віці від одинадцяти до чотирнадцяти років, або у юнацькому віці.

Петерс (1989) узагальнив три категорії ЛТК. Ван Рекен звернув увагу на залежність такої категоризації від того, які культури є приймаючими і який готовності адаптуватися до культури приймаючої країни має така людина. Оскільки від цього буде залежати міра її пристосування до іноземної культури. Вирішальним фактором, від якого залежить вплив культури приймаючої країни на особистість, є місце працевлаштування або навчання.

Студенти, які, їдуть на навчання закордон, сім'ї, які тимчасово працюють в інших країнах, переїжджають разом зі своєю культурою і матеріальні речі цієї культури переміщуються разом з ними. Таким чином утворюється деяка соціально-економічна самостійність, завдяки якій в іноземному середовищі формуються етнічно замкнуті групи. Подібно маленьким чужорідним островам в морях іноземної культури ці етнічні громади старанно зберігають свій, відмінний від інших, спосіб життя.

Важливим аспектом «побудови відносин з культурою», як зазначено в визначенні Поллока і Ван Рекена (2001), є адаптація до міжкультурного середовища за рахунок розвитку культурної сприйнятливості. Поллок (1989) наголошує, що такі люди – відмінні спостерігачі, їх сприйняття стає правильним лише шляхом спроб та помилок і ЛТК відточує цю здатність у процесі культурного сприйняття. Маккейг (1996) погоджується, що: ЛТК витрати чають багато часу на удосконалення соціальних навичок, як стратегій для соціального виживання. Без них, вони не зможуть отримати соціальний доступ до приймаючої культури.

Робота Маккейга інтерпретує культурне сприйняття як необхідну здатність для соціального виживання, що приводить до культурної адаптації в іншій культурі. Скетті (1996) вважає культурне сприйняття не тільки необхідним кроком у зміні власного ставлення до кроскультурних відмінностей, а й необхідним складником для їх інтерпретації в умовах «наявності численних культурних перспектив».

Адаптація розглядається науковцями як передумова розвитку здатності до культурного сприймання. Айдз і Зіхель (2004) вважають, що період адаптації для ЛТК настає тоді, коли «вони дізнаються, ким вони є шляхом своєрідних випробувань й порівнянь себе з іншими». Сміт (1996) звертає увагу на те, що адаптація, людини, яка володієш мовою приймаючої країни, несе за собою більш широке розуміння цієї культури. Це може початися зі знайомства з місцевою кухнею, святкування різноманітних свят, що в кінцевому результаті приведе до більш фундаментального розуміння культури. Нелл (2006) посилається на анонімного ЛТК, яка говорить: «Я той, хто носить тисячу масок, по одній на кожен день і час. Я той, хто навчився

бути тим, ким я очікував бути, але до сих пір не впевнений, хто я насправді». Така позиція щодо адаптації має на увазі поверхневу зміну, а не цілісну адаптацію, яка все передбачає потужну здатність до культурного сприймання. Айдз і Зіхель (2004) згодні з цим твердженням кажучи, що ЛТК мають справу з переходом від управління поверхневими змінами з легкістю, здавалося б, до абсолютно нової культури, при цьому маскуючи своє власне Я».

Ця здатність адаптуватися відповідно до культурних норм також розглядається в рамках поняття «людини третьої культури». Одним із позитивних результатів підвищеної здатності до культурного сприйняття є комплекс навичок міжкультурного спілкування, описаний Маккейгом (1996): в епоху, коли суспільство постійно нав'язує свою думку, коли навички міжкультурного спілкування, лінгвістичні здібності, посередництво, дипломатія і здатність управляти є вирішальними, то люди, які постійно змінюють місце проживання в у дитячому або юнацькому віці є більш досвідченими і компетентними в цій сфері, ніж будь-хто з дорослих.

Ця думка була підтримана Неллом (2006): «Люди третьої культури мають величезний діапазон навичок і досвіду, щоб швидко адаптуватися до навчання чи працевлаштування». Загальнонаукова література також посилається на гнучкість та пристосованість індивідуумів «третьої культури» в соціальних ситуаціях, як перевагу міжкультурного обміну. На додаток до цих тверджень, ЛТК описуються як такі, що мають підвищений рівень зрілості (Поллок, 1989, с. 247) і внутрішнє почуття впевненості в собі (Поллок, Ван Рекен, 2001., с. 112).

Є також і недоліки у соціальній адаптації. Скетті (1996) вважає, що маргінальність може бути негативним результатом цього досвіду: «Культурна маргінальність описує досвід людини, яка не схильна абсолютно поринути в іншу культуру, в якій вона перебуває, але може почуватися зручно на периферії такої культури». Так звана «маргінальність» може призвести до «відсутності коренів». Це почуття можна порівняти з почуттям людини, у якої немає даху над головою» (Поллок, 1989, с. 250). Це, в свою чергу, може призвести до виникнення в ЛТК «міграційного інстинкту» (Поллок, Ван Рекен 2001, с. 125) або до труднощів акультурації після повернення у свою рідну культуру (Ікін, 1996, с. 62).

Саме через ці можливі позитивні та негативні наслідки міжкультурного досвіду, найкраще розкривається зміст поняття «людини третьої культури». Поллок і Ван Рекен (2001) наголошують, що «почуття приналежності криється у стосунках з людьми, які перебувають у подібній ситуації. З цієї

причини, слово «культура» стосується тих людей, які поділяють цей досвід». Сімен (1996) найкраще узагальнив перспективу ЛТК, коли зауважив, що : «Наша родина, наша батьківщина перебувають у коли, в якому всі люди мають схожий чи аналогічний досвід. Наша народна спадщина була сформована не національною традицією, а тією чи іншою ситуацією».

Міжкультурна комунікація

Це дослідження знаходиться в межах сфери міжкультурної комунікації. Таким чином, короткий огляд цієї області знань буде необхідним для того, щоб встановити контекст дослідження. В процесі вивчення міжкультурної комунікації зокрема, важливо дати визначання терміну «культура». Термін «культура» трактується по-різному; можливо, це є наслідком частотності вживання цього терміну або ж використання його в якості «розумного слівця» останнім часом.

Джадд (2004) зауважив, що культура повинна складатися з трьох частин. По-перше, культура відображає групу осіб, яка є «самодостатньою», це означає, що вони можуть самостійно залишати нове покоління після себе без допомоги іншої групи. І тут виникли б різні труднощі у визначенні чіткої культурної межі, оскільки іноді необхідним є змішування культур. Наступний аспект описується як «однорідність, схожість думок цієї групи, переживань і моделі поведінки її членів, цінностей, які визначають їх поведінку у контакті з іншими культурами». Останнім компонентом визначення є те, що всі цінності мають передаватися з покоління в покоління через виховання, освіту і традиції. Юсейм і Донохью (1963) підтверджують ці два заключні аспекти, визначаючи культуру як «уявлення і модель поведінки спільноти, яка складається з групи взаємодіючих людей».

Важливим фактором для будь-якої особистості є її культурна самобутність. Казимир (1984) спирається на визначення культурної ідентичності Портера як «образу особистості і культури, які переплетені в загальній концепції реальності індивіда» і підкреслює, що «процес становлення особистості відбувається у взаємовідношенні з [приймаючим] середовищем» (Казимир, 1984, с. 2). Ця ідентичність формується через розуміння культурних символів, значень, моделі поведінки, а також набуваючи прихильність до цих культурних цінностей. (Колієр, Томас, 1988). По суті, «культура» не тільки оточує індивіда, а й визначає, ким індивід стане. Через міжособистісні відносини і формується самовизначення, або самосприйняття.

Таким чином, ми маємо уявлення про силу, яку культура має над людиною, та розуміння складності контексту міжкультурного спілкування.

Асунсьйон-Ланде (1990) дає таке визначення міжкультурній комунікації – це «процес символічної взаємодії, що включає осіб або групи осіб, які мають певні культурні відмінності в сприйнятті та поведінці, і які будуть істотно впливати на спосіб, форму і результат культурного обміну».

Встановлення взаємовідносин в рамках однієї культури (інтеркультурна комунікація) вимагає спілкування, яке б передбачало однакове кодування і декодування повідомлень від учасників комунікації. Функції міжкультурної комунікації діють аналогічним чином, тільки вони функціонують в більш широкому полі досвіду міжкультурного контексту.

У коментарі Сарбо на цю тему йдеться про те, що «людина починає ідентифікувати відмінні риси, які виявляються в процесі навчання або роботи, наприклад, і стає очевидним, що вони однакові, як для міжкультурних, так і внутрішньо культурних контактів» (с. 5). Собре-Дентон і Харт (2008) вивчили міжкультурні стратегії комунікації мігрантів та виявили, що методи, які використовуються ними для адаптації до нових культур аналогічні тим, які використовуються при адаптації до нових умов в межах своєї рідної культури.

Лі (2006) стверджує, що проблеми інтеркультурної взаємодії (в рамках однієї культури), настільки ж поширені, як і в міжкультурному контексті. Наприклад, існують внутрішні відмінності в культурі, наприклад, діалекти і потенційні мовленнєві бар'єри (с. 5). Міжкультурні відносини поєднуються з досвідом адаптації, який стимулює розуміння між тими, хто взаємодіє. Форгас (1981) припустив наступне: «Суспільства встановлюють свої власні інтерпретації та презентації подій, свої власні теорії і пояснення, які є будівельними блоками індивідуальної пізнавальної діяльності» (с. 54). Ці «будівельні блоки» розрізняються між культурами і потребують активного пізнання з усіх сторін, включаючи транзакційно правильне їх інтерпретування.

Мацумото (2007) стверджує, що «міжкультурний досвід починається з безперервної адаптації і пристосування, що приводять до змін, які ми помічаємо все більше і більше день за днем».

Адаптація описується Кімом (2002) як «процес, за допомогою якого люди по переїзду в незнайоме культурне середовище, встановлюють і підтримують відносно стабільний, взаємний і функціональний зв'язок з навколишнім середовищем». Арно Хаслберг (2005), дослідник конкретно цієї галузі, пояснив, що «міжкультурна адаптація являє собою складний процес, в якому людина стає здатною ефективно функціонувати в культурі, яка є відмінною від тієї, в якій вона народилася» (с. 85). Аразаратнам і Дорфел

(2005) стверджують, що мотивація і обізнаність в культурі мають важливе значення для грамотного міжкультурного спілкування. Ця здатність дозволяє мігранту мати можливість коригувати себе, а також дає йому більш глибоке розуміння культури приймаючої країни. Хаслберг далі пояснює, що «коли люди стали мігрувати в зарубіжні культури, то і культура, і людина стали потерпілими» (с. 86).

Під час обговорення пристосування індивідуума до іншої культури, задіяні поняття акультурації і декультурації. Перш ніж дати визначення цим термінам потрібно зробити крок назад і згадати основи.

Як вже говорилося раніше, культурна ідентичність є значною частиною самооцінки особистості; розвиток цих взаємопов'язаних складників починається в молодому віці і розвивається протягом зрілості, цей процес відомий як інкультурація. Тут конкретної точки початку акультурації, це безперервне утвердження, процес перетворення «із індивіда у визнаного члена конкретної культурної спільності» (Кім, 2002, с. 261). Особи, які зазнали акультурації в межах однієї культури, а потім піддавалися впливу іншої культури, повинні пройти процес пристосування для ефективної комунікації в рамках нового для них культурного середовища. Декультурація – це процес, завдяки якому початкова культурна ідентичність замінюється прийняттям нових культурних норм (Бар-Йосеф, 1968). Вона може приймати безліч різних форм, але культурні соціальні норми часто просто замінюються новими культурними відповідниками і тим самим втрачаються (Кім, 1988). Повною є протилежністю до акультурації, яка є «процесом навчання і засвоєння елементів культури приймаючої країни» (Кім, 1988, с.51; Шибутані, Кван, 1965). Знову ж таки, акультурація може приймати різні форми, але в кінцевому рахунку, буде відрізнятися від своїх початкових культурних норм і форм.

Кім (1977) заявила, що «іноземці в зарубіжних країнах, які активно взаємодіяли з представниками приймаючої країни мають більше шансів акультуризуватися, ніж ті, які контактують тільки представниками своєї культури». Нещодавно Кім (2008) припустила, що людина, яка зазнає часткової акультурації або акультурації з боку багатьох культур піддається «міжкультурній еволюції», яка прищеплює цій людині унікальне глобальне розуміння, яке надає їй перспективи «універсалізації» (с. 366- 367).

Інтеграція в нову культуру не є лише наслідком первинної акультурації; скоріше, це об'єднання старих і нових поглядів, що виникли в результаті культурної адаптації і пристосування. Цей симбіотичний результат

проводиться шляхом впливу культури приймаючої країни, доопрацювань та змін шляхом спілкування і міжособистісних відносин в рамках цієї культури.

Особи третьої культури

Після огляду популярної літератури на тему «людина третьої культури» (ЛТК) у вступі, доцільно розглянути наукові роботи, пов'язані з цією областю досліджень. Як уже згадувалося у вступі, ЛТК – це люди, які переживають «створення нових поведінкових моделей, вивчення нових культурних норм в інокультурному середовищі» (Юсейм, Донохью 1963, с. 169). Джон і Рут Юсейм, дали визначення терміну «третя культура». ЛТК повинна акліматизуватися до нової культури; так як результати адаптації в культурній суміші його рідної культури та культурі приймаючої країни, створюють «третю культуру».

«Третя культура» будується на досвіді, освіті і комунікації, і формує нові когнітивні структури мислення та моделі поведінки (Юсейм, 1967). Кокберн (2002) підтверджує необхідність ЛТК бути гнучкими і адаптивними, для того, щоб витримати всі трансформації, які вони відчувають у новій культурі. Гілберт (2008), який вивчав «людей третьої культури» виявив, що вони відчувають пригніченість з приводу втрати безпеки та ідентичності, які були притаманні їхньому стану у рідній культурі. Таке відчуття стало побічним ефектом набуття нового культурного досвіду і було притаманне для кожного з обстежених. Юсейм та ін.(1963) додатково опрацювали поняття третьої культури та зробили наступний висновок: коли люди починають асоціювати себе з людьми новою для них культурі, працюючи та займаючись повсякденними справами, то вони стають частиною тієї нової етнічної групи, розглядаючи їх як приклад. Вони переймають стандарти міжособистісної поведінки, що пов'язані з нормами міжособистісної взаємодії, стилем життя, світоглядом на індивідуальному рівні.

Тому Юсейм (1967) побачив в цьому становлення нової форми особистості («людини третьої культури»), «третю культуру», але культуру, яка буде унікальною для кожної конкретної особистості. Юсейм (1963) використовував метафору «міст» для опису ЛТК, яка пізніше буде використана Мартіном і Накаямою (2007) для пояснення міжкультурної ідентичності. Юсейм (1963) припустив, що ЛТК з'єднує дві культури як «міст». Інтеграція в нову культуру для ЛТК є унікальним явищем. Акультурація ЛТК до нової культури протистоїть процесу декультурації, що може викликати втрату або забуття рідної культури. Так як «люди третьої культури» в кінцевому підсумку мають повернутися до рідної культури,

значна декультурація не є корисною або вигідною. Тому повна асиміляція з новою культурою не є кінцевою метою для ЛТК.

Юсейм (1967) зазначив, що існує чотири рівня міжкультурної адаптації серед ЛТК. Аналогічну більш чітко сформовану модель адаптації подають Беррі, Кім і Боскі (1988). Експериментальним дослідженням вони виявили, що існує чотири категорії мігрантів. Питання включали наступний зміст: Чи важлива для вас підтримка культурної самобутності? Чи цінуєте ви і хочете підтримувати дружні відносини з представниками культури приймаючої країни. Було виявлено чотири можливих результати до двох питань: (1) Людина є *інтегратором*, якщо відповідає «так» на обидва питання, тобто вона намагається об'єднати рідну та нову культури; (2) *людина-маргінал* відповідає «ні» на обидва питання: вона не хоче бути пов'язаною ні з її рідною культурою ні з приймаючою культурою; (3) *людина-сепаратор* відповідає «так» на перше питання щодо її рідної культури, але не має ніякого інтересу до взаємодії в рамках приймаючої культури; (4) і нарешті, *людина-асимілятор* відповіла «ні» на перше питання, уникаючи розмов про її рідну культуру. Ідеальним прикладом ЛТК була б людина, яку можна б було назвати інтегратором, оскільки цей тип описує особистостей, готових адаптуватися до нової культури, і які водночас не бажають нехтувати рідною культурою. Беррі (2008) стверджував, що інтегратори та сепаратори є найбільш розповсюдженими типами мігрантів. Хоча й існує вірогідність розбіжностей, вона не змінює класифікацію ЛТК, яка заснована на міжкультурному впливі, а не на відношеннях до культури, оскільки саме міжкультурний рівень може проілюструвати відмінності у рівнях адаптації ЛТК. Залежно від того, до якої категорії відноситься людина, перебуваючи в іншій культурі, це впливає на її міжкультурну адаптацію, і в результаті на становлення «третьої культури» особистості. Кокс (2004) вивчаючи цю закономірність зауважив, що ставлення мігрантів до інтеграції з приймаючою культурою відіграє велику роль в процесі адаптації індивіда до власної культури після повернення до дому (с. 215-216).

Казмір (1978) розвинув ідею Юсейм щодо поняття «людина третьої культури», розширивши цей термін, назвавши його «моделлю третьої культури». Казмір (1999) визначив її як: «модель взаємовигідного інтерактивного середовища, в якому люди з двох різних культур можуть функціонувати продуктивним для всіх учасників чином» (с. 92). Іншими словами, людина в культурі приймаючої країни буде взаємодіяти з представниками цієї культури, створюючи «третю культуру» через їх двобічний зв'язок. Ця ідея протистоїть визначенню «третьої культури»

Юсейм, яка спиралася лише на особу мігранта, який налаштовує культурний зв'язок з приймаючою культурою. Казмір (1993) стверджував, що комунікація є двостороннім процесом, і в результаті, обидві сторони, що беруть участь в міжкультурній комунікації, взаємодіють. Модель Казміра (1993) показує, що «взаємодія представників різних культур є одночасно запитом і результатом, причиною і наслідком», і, отже, вимагає, «адаптації з боку обох реципієнтів, пристосування один до одного, обізнаність їх в сферах обох культур для підтримання ефективної комунікації» (с. 415).

Думка про те, що дві людини можуть створити і підтримувати свою власну «культуру», здається, спростовує раніше дане визначення культури. Необхідним для культури є самодостатність, що означає, що «особиста культура», очевидно, не представляється можливою при даному раніше визначенні. Бакстер (1987) стверджував, що відносини між людьми є сферою культури, тому що «це система смислів, які підтримуються певними нормами», і ця система створює «міні-культуру», що побудована на різного виду культурних нормах (с. 262). Він зображує історію, релігію, символи і слова, дії і культурні артефакти як частини культури, які є унікальним матеріальним вираженням культури і відіграє свою роль у міжособистісних стосунках. Дослідження Свенсона і Казміра (1998) – показати, що міжкультурна комунікація в цілому була заснована на взаємодії індивідів, а не на взаємодії культур (с. 223).

Культурне сприйняття

Згідно з Мацумото (2007) «для сприяння розвитку позитивного міжкультурного сприйняття є формування ефективної міжкультурної компетенції». Міжкультурна компетенція визначається Вайсменом (2002) як «знання, мотивація та майстерність, які необхідні, для того, щоб ефективно і належним чином взаємодіяти з представниками різних культур» (с. 208). Він визначає міжкультурну комунікацію аналогічним чином, описуючи її як «навички, здібності і настанови, які ми застосовуємо з метою обміну думками, почуттями, і переконаннями з людьми різних культур». Ці обидва визначення відносяться до «вміння», як до необхідності для міжкультурної компетенції. Вайсмен (2002) підкреслив, що «міжкультурна комунікативна компетенція не є вродженою і не набувається випадково» (с. 211). Спіцберг (2000) розширив це твердження, зауваживши, що навички повинні бути відтворюваними, для того, щоб вони утвердилися. Мотивація досягнення ефективності у взаємодії повинна відповідати особистими, соціальними, або контекстними ситуаціями.

У намаганні зрозуміти міжкультурну компетенцію, Кестер, Вайсмен і Сондерс (1993) виявили, що «це соціальний виклик, який вимагає оцінки з боку партнера релятивності щодо продуктивності комунікації» (с. 7). Це означає, що необхідно не тільки зосереджувати увагу на власних потребах, а й справджувати очікування співбесідника. Цей процес відомий як «оптимізація» комунікації (Вайсмен 2002, с. 210).

Ці дослідження показують, що навички міжкультурної комунікації включають в себе судження про контекст іншої культури, його зміст. Точність суджень залежить від рівня культурного сприйняття. Мартін і Хамер (1989) стверджують, що «міжкультурна комунікативна компетенція спрямована на сприйняття людини в повсякденному спілкуванні» (с. 305). Таким чином, дослідження показує, що міжкультурна адаптація в значній мірі спирається на комунікативну компетентність, яка ґрунтується на точних інтерпретаціях змісту повідомлень учасників взаємодії. Знання про культуру приймаючої країни є також мотивацією для адаптації, яка впливатиме на процес акультурації людини. Таким чином порушується питання необхідності дослідження розвитку навичок міжкультурного сприйняття, або чутливості до міжкультурних розбіжностей.

Дослідження когнітивного сприйняття численні, але вони спрямовані на дослідження сприйняття в рамках спілкування. Мерло-Понті (1962) заявив: «Всі знання відкриваються горизонтами сприйняття» (с. 207). Карлсон (1961) дав таке визначення терміну «сприйняття»: це аналітичний процес, за допомогою якого індивід кількісно і якісно інтерпретує реальність (QTD, 1984, с. 5). Ця реальність не тільки формується з уявлень сьогодення, але черпається з минулого досвіду (Казмір, 1984, с. 4), з самосприйняття (Мід, 1938), а також зі здатності обробляти інформацію (Шредер, 1967, с. 129). Казмір (1984) зазначив, що в кінцевому рахунку сприйняття «є основою для будь-якої поведінки» і, отже, сенсом існування для спілкування (с. 5).

Як зазначено раніше, сприйняття походить з реальності, але завдання учасника міжкультурної взаємодії полягає в тому, щоб знайти реальність в своїх уявленнях. Сприйняття дає людині змогу зрозуміти стимул. Цей процес включає в себе два етапи; по-перше, надання значення стимулам і, по-друге, прагнення звузити їх, помістивши в межі зрозумілого шаблону. Цей процес формує знання від отриманих стимулів. Міжособистісні комунікації включають в себе стимули в вербальних і невербальних формах. Існують так звані слова-конотації, які є невербальними знаками, що безпосередньо пов'язані з контекстом бесіди, ситуацією розмови. Декодування і кодування

повідомлень покладаються на точні сприйняття і мають пряме відношення до комунікативної компетенції.

Невербальні сигнали є важливою частиною спілкування, і точність сприйняття залежить більше за все від невербальних повідомлень. Лопес, Селовей, Коут і Бірс (2005) вивчали роль сприйняття в рамках регулювання емоцій. У дослідженні йдеться про те, що «здатність сприймати і розуміти емоції, має більшу соціальну вагу, оскільки це допомагає інтерпретувати внутрішні і соціальні сигнали і тим самим спрямовувати емоційне саморегулювання і соціальну поведінку» (с. 113). Точні уявлення дозволяють людям контролювати емоції, соціальні сигнали, а також норми поведінки і дає змогу учаснику взаємодії реагувати відповідним чином. Мацумото, Леру, Бернхард, і Грей (2004) також підкреслюють важливість регулювання емоцій і гнучкості сприйняття для міжкультурної адаптації.

Міжкультурна взаємодія є складним феноменом, який має додатковий бар'єр необхідності сприйняття інших людей, культурних норм через культурні відмінності. Культурні відмінності є «розбіжностями, які виявляються у світогляді, у відмінностях цінностей, типу мислення, звичаїв, зовнішнього вигляду, стилю спілкування, мовної поведінки і невербальної комунікації» (Дод, 1998, с. 5). Такі відмінності поляризують людей різних культур, призводить до стереотипізації, що значно ускладнює спілкування (Гадікунст, Кім, 2003 с. 127). Стереотипи не обов'язково мають негативний характер; вони також дозволяють класифікувати культури, але коли це переростає в спробу диференціювати «нас» від всіх інших, то це надає дисфункціонального етноцентричного вигляду культурі (Гадікунст, Кім, 2003 с. 139).

Маріс (1996) пише: «Те, як ми розуміємо світ, наші цілі і наша здатність контролювати наше повсякденне життя приводить нас до невизначеності» (с. 18). Чанг (2009) зображує невизначеність та ментальну напруженість, отриману через культурні відмінності, як сутність коригування схеми, необхідних для адаптації (с. 9). Як і стереотипи, невизначеність грає важливу роль у всіх міжособистісних стосунках; і тільки в випадку подолання невизначеності, можуть почати розвиватися здорові стосунки між людьми різних культур. Культурна свідомість включає відкритість по відношенню до іншої культури, готовність змінитися, і готовність змінити «ярлики» у свідомості індивідів (Ленгер, 1989).

Дослідження свідчать, що в області міжкультурної комунікації, роль сприйняття має вирішальне значення. Казмір (1984) стверджував, що «міжкультурна комунікація в значній мірі залежить від поведінкових проявів

людей, що беруть участь у процесі взаємодії» (с.6). (1974) Праці Барнлуда також доводять, що «ефективний діалог між контрастними культурами залежить від здатності увійти в контакт один з одним, навчившись знати і відчувати те, що знають і відчують інші». У наукових працях про сприйняття йдеться про те, що підвищене його рівня є необхідним у міжкультурній комунікації. Дослідження засвідчили, що адаптація в результаті міжкультурного спілкування в значній мірі спирається на здатність сприйняття. Інший термін, який передбачає цю здатність – це міжособистісне сприйняття (Хорган, Сміт, 2006, с. 127).

Міжособистісна чутливість

Міжособистісна чутливість визначається в широкому сенсі як «здатність відчувати, сприймати, адекватно реагувати на міжособистісне та соціальне середовище» (Берньє, 2001., с. 3). Берньє (2001) вважає, що «міжособистісна чутливість починається зі сприйняття» і розуміється з точки зору його точності (с.3, 10). Ріджио (2001) виявив, що «міжособистісна чутливість є складною системою, що охоплює інтерпретацію емоцій та соціальних відносин» (стор. 136). Наступне визначення охоплює роль сприйняття, констатує наступне: «Вироблення навичок емоційного контролю і міжособистісного впливу мають відношення до сфери інтелекту та соціальних навичок» (Берньє, 2001).

Емоційна чутливість – це «здатність точно розпізнавати невербальні сигнали, пов'язані з емоціями» (Карні, Харіган, 2003). Хол, Мерфі і Маст (2006) стверджують, що «точність інтерпретації невербальних сигналів або точність логічного висновку є обов'язковою для оперативного прояву міжособистісної чутливості» (с. 141). Невербальні повідомлення можуть виконувати безліч функцій у взаємодіях, які переносяться у сферу міжкультурної комунікації. Екман і Фрізен (1969) виділили п'ять функцій невербальних знаків. По-перше, вони можуть узгоджуватись з повідомленням, або навпаки, невербальний зміст може суперечити словесному повідомленню. По-друге, вони можуть замінити словесне повідомлення або доповнити його. Невербальні повідомлення також можуть акцентувати увагу на одному чи кількох словесних повідомленнях для виразності. Роль емоційної чутливості полягає у сприйманні різних невербальних знаків та інтерпретуванні їх на основі контексту, а також оцінюванні основних емоцій учасника заємодії.

Невербальні вираження різняться від культури до культури. За словами Свенсона і Казміра (1998) «якщо культурні подібності не спостерігаються, то і точність декодування невербальної інформації – низька» (стор. 216).

Існують очевидні універсальні невербальні вираження, такі, як сміх, біль, гнів тощо, які були ретельно вивчалися протягом більше ста років (Дарвін, 1872). Проте, культурна емоційна чутливість і сприйняття недостатньо досліджені (Екман, Фрізен, О'Салліван Чан, Хайдер та ін., 1987). Невербальні сигнали важливо розглядати як культурні повідомлення. (Свенсон і Казмір, 1998).

Соціальна чутливість «пов'язана з глобальною соціальною інформацією, включаючи емоції особисті і соціальні ролі» (Карні, Харіган 2003). Лопес та ін., (2005) характеризували цю чутливість як «стан, на який впливає багато факторів, в тому числі соціальні навички, особистісні якості, мотивації і середовище» (с. 116). Міжособистісна чутливість вимагає «усвідомлення соціальної поведінки інших людей, уміння «зчитувати» соціальні контексти, а також здатності оцінювати почуття інших індивідів» (Риджио, 2001).

Цілком очевидно, що емоційна і соціальна чутливість взаємопов'язані. Ембеді, Халлахан і Розенталь (1995) досліджуючи емоційну чутливість довели, що «люди, які є чутливими до сигналів невербальної комунікації, зазвичай соціально активні» (с. 519). Сприймання емоційних сигналів грає «вирішальну роль у формуванні соціальних відносин» (Свенсон і Казмір, 1998, с. 214). Людина, яка, яке проходить етап міжкультурної адаптації, повинна бути емоційно чутливою: сприймати і реагувати на невербальні сигнали відповідним чином. Свенсон і Казмір (1998) стверджують: «Люди дивляться на обличчя інших людей в процесі спілкування, що допомагає їм інтерпретувати почуття і більш ефективно адаптуватися до міжособистісної взаємодії» (с. 215).

Келтнер і Хайдт (2001) вважають, що «емоції виконують комунікативні та соціальні функції, за допомогою яких передається інформація про думки і наміри людей та координуються соціальні контакти». Свенсон і Казмір (1998) виявили, що розвиток мовленнєвих навичок і здобуття освіти сприяє підвищенню соціальної чутливості людини. Мацумото (2007) заявив, що «емоції грають центральну роль в цьому процесі, оскільки мають важливе значення в міжкультурному досвіді» (с. 7). Юоу, Мацумото і Леру (2006) наголошують на необхідності навички розпізнавання емоцій і їх регулювання в сфері міжкультурного спілкування. Емоції представляють складність не тільки у фізичному плані, але і через соціальні, біологічні й когнітивні чинники (Свенсон і Казмір, 1998). Тому людина повинна розвивати здатність сприйняття і точного аналізу інформацію, яку вона сприймає для того, щоб

гармонійно поєднувати риси своєї культури з рисами культури приймаючої країни.

Співпереживання, співчуття також тісно пов'язані з міжособистісною чутливістю (Карні, Харіган, 2003). Лося і Айзенберг (2001) пояснюють, що «співчуття допомагають індивідам зрозуміти, передбачити, здобути досвід, пов'язаний з поведінкою інших людей, з їхніми почуттями, стосунками та намірами» (с. 21). Це визначення показує, що співчуття має певні подібності зокрема з соціальною чутливістю. Протягом останніх років, дослідники соціальної чутливості вивчали явище співчуття та його прояви. Це явище було також описано Ікесом (2001) як «повсякденний розумовий процес для розуміння думок і почуттів інших людей» (с. 232). Ця здатність відображає аспект міжособистісної чутливості і особливо – соціальної компетентності. Співчуття також «підкреслює емоційні реакції, які відбуваються у внутрішньому світі індивідуума як результат спостереження чужого емоційного стану або ситуації» (Лося, Айзенбери, 2001., с. 22). Соціально чутлива людина може бути чуйною. Проте, можна бути соціально чутливим і не співчувати близькій людині, бути байдужим до емоцій інших, розуміючи їх (Лося, Айзенбери, 2001., с. 21).

Так, наприклад, Джексон (2008) досліджував міжкультурну чутливість і здатність мігрантів співпереживати мешканцям приймаючої країни і виявив, що учасники дослідження завищують своє власне сприйняття міжкультурного співпереживання до місцевих жителів. Такі ж реакції були виявлені і у самих місцевих жителів. Статистика може містити факти про людей з більш підвищеним рівнем співпереживання. Однак, розгляд симбіотичних зв'язків між співчуттям і міжособистісною чутливістю – поза метою цього дослідження.

Дослідження Фогта і Колвіна (2003) показує, що «соціально-орієнтовані люди швидше адаптуються до інших, ніж ті, хто менш компетентний в міжособистісних відносинах» (с. 287). «Деякі люди мають більш високу мотивацію, щоб розвивати і підтримувати позитивні міжособистісні відносини, ніж інші» (с. 268). Колвін і Бандік (2001) також передбачили, що міжкультурний досвід розвиває спеціальні навички спілкування.

Отже, аналіз наукових досліджень з міжкультурної комунікації через огляд поняття «людина третьої культури» дозволяє виокремити вирішальні фактори для успішної адаптації людини до іншомовної культури. В рамках процесу формування «третьої культури» особистості, міжкультурна комунікативна компетенція вимагає володіння здібностями сприйняття для

освоєння нової культури. Концепція адаптації, яка вимагає сформованої перцептивної здатності і відповідного результату від високого рівня сприйняття, дає можливість досліднику мати поняття про досліджуваний об'єкт і визначити міжособистісну чутливість, в якій узагальнюються переплетені навички сприйняття і належного соціального реагування.

«Люди третьої культури» піддаються соціально адаптивному способу життя в результаті досвіду міжкультурного спілкування. Таким чином, дане дослідження розглядає міжособистісну чутливість, через її тісний зв'язок з міжкультурною компетенцією в рамках адаптивного соціального функціонування.

Проведений аналіз досліджень впливу та адаптації серед ЛТК, здійснений зарубіжними науковцями, дозволяє дійти до висновку: 1) «люди третьої культури» мають більший рівень чутливості, ніж монокультурні, в результаті їх міжкультурної адаптації; 2) збільшення досвіду міжкультурної адаптації веде до збільшення міжособистісної чутливості в «людей третьої культури»; 3) трактування міжособистісної чутливості, як незалежної змінної, допустиме для вивчення можливої співвіднесеності між конкретними компонентами адаптації (років, проведених за межами рідної країни, ставлення до культури, рівень володіння мовою і т.д.) і міжособистісною чутливістю, оскільки цей інструмент був розроблений дослідниками і його надійність була попередньо встановлена.

СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ ТА СУТЬ КУЛЬТУРНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Одним із найцінніших здобутків соціуму, який впливає на фундаментальні процеси в ньому, є культура.

Культура (лат. *cultura* - догляд, освіта, розвиток) - структурний елемент соціальних відносин, сукупність наукового знання, практичних навичок, побутової й теоретичної свідомості, високої духовності, необхідних для розвитку суспільства і людини, формування особистості [7, с. 87].

Отже, культурний інтелект визначають як цілісну систему знань і навичок, пов'язаних культурними метакогніціями, що дозволяє людям як адаптуватися до складових довкілля, пов'язаних з культурою, так і впливати на їх формування [4].

У дослідженнях з проблеми культурного інтелекту (Р.М. Caligiuri; R. Nechanova, Т.А. Beehr & N.D. Christiansen; В. Parker & G.M. McEvoy) було встановлено, що фактори індивідуального рівня, такі як особистість, самоконтроль і самодостатність, є її важливими провісниками. Науковці П.К. Ерлі і Сун Анг визначають культурний інтелект (CQ – *cultural intelligence* або *cultural quotient*), як «здатність ефективно взаємодіяти з людьми, які походять з відмінних від суб'єкта культурних середовищ, іншими словами, не тільки здатність розуміти поведінку представників інших культур, а й уміння демонструвати ті поведінкові патерни, які прийняті в тій чи іншій культурі» [29].

Потенційним чинником-предиктором життєвого успіху є феномен культурного інтелекту. Диференціація структури культурного інтелекту, поява моделі здібностей (Дж. Майер, П. Саловей), поглядів на культурний інтелект як систему особистісних компетентностей (Д. Гоулман), змішаних моделей (Р. Бар-Он, Д.В. Люсін), диспозиційної концепції (Е.Л. Носенко, К.В. Петрідес, Е. Фернхем) зумовили можливість його вивчення, як диспозиційної детермінанти успішності у функціонуванні суб'єкта життєдіяльності. Обмеженість підходу до концептуалізації культурного інтелекту як форми власне інтелекту, існування лише помірних кореляційних зв'язків між емоційним та когнітивним аспектами інтелекту, відсутність об'єктивних критеріїв його виміру, суб'єктивність та культурна забарвленість існуючих інструментальних підходів до його виміру методом максимальних оцінок вказують на необхідність розглядати культурний

інтелект як інтегральну динамічну властивість особистісної ідентичності, що впливає на успішність життєдіяльності людини [4].

Наразі проблематика досліджень у царині культурного інтелекту свідчить про його приналежність до широко обговорюваних питань у психології особистості, в яких висвітлюються такі вимоги до оптимального функціонування людини, як прояви культурної компетентності, емоційної зрілості, культури, креативності (С.В. Бикова, В.К. Вілюнас, Т.С. Кириленко, О.А. Льошенко, С.Д. Максименко, І.Г. Павлова, О.П. Саннікова, О.Я. Чебикін, Ю.Г. Черножук та ін).

Традиційно культуру розглядають як сукупність цінностей. Ціннісний вимір - один з найважливіших у культурі. Отже, у вузькому значенні культура - цінності, переконання, зразки, норми поведінки, притаманні певній соціальній групі, конкретному суспільству; у широкому - соціальний механізм взаємодії (засоби, способи, зразки) особистості, спільноти із середовищем існування (природним і соціальним), які забезпечують передачу досвіду та розвиток діяльності [7, с.86]. Тобто культура є якісною характеристикою людської діяльності, наскрізною суспільною системою, яка пронизує все суспільство, всі його галузі й структури. Різноманітність виявів людської культури відповідає багатогранності людської діяльності [7].

У кожній галузі культури існують свої функціональні одиниці, які є основними складовими культурних систем. Вони називаються елементами, або рисами культури. Ними можуть бути речі матеріального побуту, засоби, предмети праці, специфічні соціальні інститути культури, які організують продукування духовних цінностей (науки, літератури, мистецтва тощо), їх поширення (школи, вузи, спеціальні художні, музичні, культурно-освітні навчальні заклади, бібліотеки, музеї тощо), і самі ідеї (еволюції, адаптації, відносності, національної самосвідомості), які теж організують навколо себе наукові, філософські системи, інтелектуальні напрями [7].

Щодо терміну «інтелект», який не є новим у психології, його визначення, як набору здібностей, було запропоноване у 1990 р. американськими дослідниками Дж. Майером і П. Саловеем [35]; він швидко увійшов до переліку найбільш поширених понять психологічного тезаурусу. Автори однієї з останніх монографій із цієї проблеми [38] зауважують, що серед психічних явищ, ідентифікованих наприкінці ХХ століття, складно знайти такий феномен, який привернув би до себе таку пильну увагу науковців і представників практичних галузей досліджень, як інтелект. Сталий інтерес до цього феномену пояснюється його винятковою значущістю для дослідження багатьох проблем психології [22].

Для філософів Нового часу характерне протиставлення культури та розуму. Ця опозиція стає традиційною у філософії декількох наступних століть. Незважаючи на визнання взаємозв'язку інтелектуальної та афективної сфер, мислителі Нового часу відзначають домінування когнітивних функцій над культурою. Такий погляд на інтелект, як вище утворення щодо почуттів, виявився переважаючим у філософії, а в подальшому – і в психології [13].

Раціоналістичний підхід продовжує впливати на розвиток філософії і в ХХ ст. Однак до середини ХІХ ст. у розвитку західноєвропейської філософії відбуваються серйозні зміни – попереду виступають ірраціоналістичні концепції [10, 16]. Безперечно, переосмислюється раціоналістична концепція – відношення між людиною і навколишньою дійсністю, зміна уявлень про сенс, мету й призначення людської діяльності та пізнання, переусвідомлюється спосіб тлумачення людського мислення і свідомості [19]. Оскільки раціоналістичний підхід зміщує акцент на раціонально-доцільні форми активності людини, то, згідно з ірраціоналістичною концепцією, духовне ототожнюється з несвідомими імпульсами, емоційно-вольовими і морально-практичними структурами суб'єкта. Згідно з цим підходом усі форми раціонального ставлення до світу розглядаються як похідні від первісної, досвідомої основи [16].

Свої зусилля ірраціоналісти спрямовують на пошук культурно-моральних установок, які слугують для людини орієнтирами в міжособистісних ситуаціях. На зміну суб'єктно-об'єктним відношенням, маніфестованим у раціоналізмі, приходять ірраціоналістичні, згідно з якими на перший план висунено суб'єкт-суб'єктні відношення. Отже, людина розглядається, здебільшого, як суб'єкт спілкування [13].

З огляду на це, констатуємо, що у філософії існує два погляди на тісний зв'язок між культурою й інтелектом. Раціоналістичний підхід постулює домінування інтелекту як вищого утворення над культурою. Його представники дотримуються думки про те, що культура та емоції заважають по-справжньому пізнавати буття й успішно функціонувати індивіду й суспільству в цілому. Ірраціоналісти навпаки зміщують акцент на користь пріоритету афективної сфери. Однак спільною ідеєю у філософській думці є, насамперед, визнання складних, опосередкованих відношень між цими психологічними функціями [23].

Культурний інтелект має три складових:

- 1) знання про культуру та крос-культурні взаємодії;
- 2) культурні навички;

3) культурні метакогніції.

Центральною тут є ідея про «культурні метакогнітивні здібності», що складаються з двох аспектів. Перший – «культурний метакогнітивний моніторинг» полягає в процесі усвідомлення самого процесу міжкультурної взаємодії. Це глибока саморефлексія, що відбувається з собою і партнером по спілкуванню в ситуації міжкультурної взаємодії. Другий – «культурна метакогнітивна регуляція». Це саморегуляція і контроль когнітивних процесів, а також використання когнітивних стратегій, що забезпечують досягнення необхідних цілей в міжкультурній комунікації. Взагалі кажучи, інтелект (від лат. *intellectus* – розуміння, пізнання) – це загальні здібності до пізнання, розуміння і вирішення різноманітних проблем. Поняття інтелект інтегрує в собі всі пізнавальні здібності індивіда: відчуття, сприйняття, пам'ять, уявлення, мислення, уяву [4].

Інтелект – це здатність до планування, організації і контролю своєї діяльності по досягненню мети. Інтелект може бути востребуваним тільки в інформаційному просторі. Як відомо, кожен вид діяльності формує свій інформаційний простір. Спосіб утворення його і використання будується за принципами організації інтелекту. Принципи організації вкладення нової інформації в інформаційний простір, способи зберігання і відтворення також відповідають особливостям роботи інтелекту, а саме – організації пам'яті. Тому інформаційний простір є і інтелектуальний простір, тому що в ньому вже закладені принципи планування, організації, використання і поетапного контролю для досягнення мети [4].

На початку ХХ ст. Е. Торндайк зробив вагомий внесок у становлення інтелекту, висловивши припущення про існування одного з аспектів прояву сучасного феномену культурного інтелекту – соціального інтелекту. Під соціальним інтелектом він вважав здатність людини розуміти інших у процесі міжособистісної взаємодії та спілкування, діяти розумно у стосунках з оточуючими [14]. Е. Торндайк вводить цей аспект прояву інтелекту у визначення IQ – коефіцієнта інтелекту [11].

Подальше вивчення інтелекту пов'язане з ім'ям Д. Векслера та його ієрархічною моделлю, що складається з трьох рівнів:

- 1) загального інтелекту;
- 2) «групових факторів» (невербального та вербального інтелекту);
- 3) специфічних факторів [36, 37].

Зазначена модель передбачає існування окремих видів мислення, складників загального інтелекту, що відрізняються від традиційного IQ. Автор наполягав на введенні неінтелектуальних аспектів загальних

здібностей у IQ, до яких він відносив, окрім загальної працездатності психіки, її афективно-регулятивні компоненти.

Значним проривом у становленні інтелекту як сучасного психологічного феномену стала публікація монографії Г. Гарднера «Frames of mind» [30]. Автором було обґрунтовано необхідність перегляду традиційних поглядів на інтелект. Він висловив припущення, що успішність життєдіяльності людини детермінована не одним, загальним типом інтелекту, а множинністю форм його прояву. До них належать:

- 1) вербальний інтелект;
- 2) логіко-математичний інтелект;
- 3) просторовий інтелект;
- 4) кінестетичний інтелект;
- 5) музичний інтелект;
- 6) міжособистісний інтелект;
- 7) внутрішньоособистісний інтелект [31, 32].

Цінність кожного окремого складника інтелекту, на думку вченого, визначається суспільними нормами, які заохочують чи не заохочують розвиток вищезазначених інтелектуальних здібностей [17,23]. Г. Гарднер детально визначив поняття «інтелект» і репрезентував його у двох формах: міжособистісній і внутрішньоособистісній.

Під міжособистісним інтелектом він запропонував розглядати здатність людини розуміти інших, усвідомлювати мотиви їхньої поведінки та ставлення до роботи, обирати шляхи ефективної співпраці з оточуючими.

Під внутрішньоособистісним інтелектом він розумів властивість людини, спрямовану на себе – здатність формувати точну, адекватну модель власного «Я» та використовувати її для ефективної життєдіяльності. У подальшому зазначені визначення були уточнені та доповнені: внутрішньоособистісний інтелект – здатність людини розуміти власні почуття, їх витoki, і на цій підставі здійснювати регуляцію власної поведінки; міжособистісний інтелект – здатність адекватно розпізнавати настрої, вияви темпераменту, мотиви та прагнення оточуючих та відповідним чином реагувати на них [11, 23].

Систематичні дослідження спонукали Р. Стернберга повернутися до ідеї соціального інтелекту, раніше ідентифікованої Е. Торндайком. Р. Стернберг запропонував триєрархічну модель інтелекту, що складається з компонентного, практичного і контекстного типів інтелектуальних здібностей [22]. Компонентний інтелект визначається мисленнєвими процесами, на яких ґрунтується виконання завдань та поділяється на

компоненти, що відповідають за оволодіння знаннями та засвоєння нових фактів; компоненти, відповідальні за способи виконання завдань; мета-когнітивні компоненти, відповідальні за відбір способів вирішення завдань та спостереження за досягненням мети. Практичний інтелект – це спроможність людини переробляти нову інформацію з подальшою автоматизацією отриманих вмій та навичок. Контекстний інтелект Р. Стернберга виявляється в практичному керуванні повсякденними справами, включає в себе здатність швидко пристосовуватись до нових умов, ефективно перетворювати навколишнє середовище для задоволення своїх потреб [14].

Передумовою виникнення «змішаних моделей» культурного інтелекту І.М. Андрєєва [15] пропонує розглядати концепцію самоефективності А. Бандури [25]; теорію самоактуалізації А. Маслоу [33]; клієнтцентровану терапію К. Роджерса [20], у яких проголошується значущість навичок людей усвідомлювати свої здібності і ефективно керувати своєю поведінкою відповідно до знань про сильні й слабкі сторони своєї індивідуальності.

Увагу К. Роджерса, головним чином, було сконцентровано на дослідженні факторів оптимального функціонування людини, серед яких він називає усвідомлення власних глибинних почуттів, завдяки яким людина здатна залишатись конгруентною, знаходитись у гармонії з власним «Я» [12].

Згідно з концепцією А. Маслоу, розвитку самоактуалізації сприяють інтенсивні переживання, названі автором «піковими» [20].

А. Бандура описує психологічне функціонування людини у термінах безперервних взаємовпливів бихевіоральних, когнітивних і середовищних факторів. Центральна роль в організації та регулюванні діяльності належить когнітивним компонентам [20].

В одній з попередніх появи концепції культурного інтелекту статей Дж. Майер і П. Саловой стверджували, що вплив емоційних явищ на пізнання регулюється і опосередковується особистістю. Отже, вони вказували на існування певного комплексу індивідуальних здібностей або рис, які відповідають за те, наскільки вплив емоційних явищ стане конструктивним або деструктивним для людини [3].

Дж. Майер та П. Саловой стверджують, що культурний інтелект є одним із основних видів інтелекту та операціоналізували його як розумову здібність, пов'язану з IQ. Вони постулюють єдність культури та афекту, проголошену у роботах вітчизняних вчених (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Б.В. Зейгарник та ін.). Дослідники застосовують окремі методи для його вимірювання, що складаються із завдань з правильними та неправильними відповідями («MSCEIT» та його модифікації).

Методом факторного аналізу виділено загальний фактор інтелекту – «gei», який охоплює три субфактори: емоційну перцепцію, розуміння і управління інтелекту. Альтернативою слугує чотирьохфакторна модель, до якої крім зазначених входить субфактор – фасилітація мислення. Авторами проаналізовано зв'язок загального фактору культурного інтелекту з іншими його видами, зокрема – вербальним. Встановлені вікові особливості формування рівня емоційного інтелекту: його збільшення між раннім підлітковим віком і ранньою дорослістю [3]. Культурний інтелект розглядається як «когнітивна здібність міркувати про емоції і використовувати емоції для поліпшення розумової діяльності, включає здатності точно розмежовувати емоції, викликати емоції для сприяння мисленню, розуміти емоції і емоційні знання, усвідомлено регулювати емоції, що сприяє емоційному а отже й інтелектуальному зростанню» [3, с. 89].

Становлення поняття культурного інтелекту характеризується множинністю поглядів на визначення його структури, інтеграцією існуючих поглядів на його природу, дослідженням його зв'язку з емоційною компетентністю, емоційною зрілістю, емоційною культурою, креативністю та іншими феноменами психології особистості [8,21, 27]. Виникають нові моделі та методи вимірювання культурного інтелекту [9, 34], продовжується розробка програм його цілеспрямованого розвитку [26]. Одночасно, популяризація феномену значно ускладнює орієнтацію у проблемному полі конструкту, сприяє появі моделей та підходів до його виміру, що не відповідають вимогам наукової парадигми [17].

Становлення поняття культурного інтелекту є результатом розвитку уявлень про взаємозв'язок когнітивної та афективної сфер особистості: диференціації уявлень про культуру як підсистему свідомості, визначення їх мотиваційного потенціалу; розширення уявлень про інтелект, оформлення ідеї множинності його проявів; обґрунтування ідеї та взаємодії емоційних та інтелектуальних процесів [17].

Наш аналіз наукових уявлень про становлення культурного інтелекту являє за необхідне сформулювати суттєві якості людського інтелекту, якими є допитливість і глибина розуму, його гнучкість і рухливість, логічність і доказовість. Розберемося в цьому більш детально:

- цікавість – прагнення різнобічно пізнати те чи інше явище в суттєвих відносинах. Ця якість розуму лежить в основі активної пізнавальної діяльності;

- глибина розуму полягає в здатності відокремлювати головне від другорядного, необхідне від випадкового;
- гнучкість і рухливість розуму – здатність людини широко використовувати наявний досвід, оперативно досліджувати предмети в нових зв'язках і відносинах, долати шаблонність мислення;
- логічність мислення характеризується строгою послідовністю міркувань, врахуванням всіх суттєвих сторін в досліджуваному об'єкті, всіх можливих взаємозв'язків;
- критичність мислення передбачає вміння строго оцінювати результати розумової діяльності, піддавати їх критичній оцінці, відкидати неправильне рішення, відмовлятися від розпочатих дій, якщо вони суперечать вимогам завдання;
- доказовість мислення характеризується здатністю використовувати в потрібний момент такі факти, закономірності, які переконують в правильності суджень і висновків;
- широта мислення – здатність охопити питання в цілому, не втрачаючи з уваги вихідних даних відповідної задачі, бачити багатоваріантність у вирішенні проблеми.

Однією з основних особливостей розвиненого інтелекту є здатність до інтуїтивного розв'язання складних проблем. Отже, інтелект – це дуже загальна розумова здатність, яка включає можливість робити висновки, планувати, вирішувати проблеми, абстрактно мислити, розуміти складні ідеї, швидко навчатися на підставі досвіду. Це не просто вивчення книг, вузькі академічні знання або навички проходити тести. Навпаки, інтелект відображає більш широку і глибоку здатність пізнавати навколишній світ, розуміти суть речей і міркувати, що робити в тій чи іншій ситуації [4].

Американський психолог Крістофер Еарлі запропонував поняття культурного інтелекту (CQ - Cultural Intelligence, а дослівно Cultural Quotient) як здатність ефективно взаємодіяти з людьми, які походять з відмінних від суб'єкта культурних середовищ, тобто не тільки здатність розуміти поведінку представників інших культур, а й вміння демонструвати ті поведінкові патерни, які прийняті в тій чи іншій культурі [29].

У підході Еарлі поняття культурного інтелекту розробляється, з одного боку, на основі теоретичної і практичної бази теорій акультурації, а з іншого – спирається на теорії соціального і емоційного інтелекту. Але якщо соціальний та емоційний інтелект, як стверджує автор концепції, реалізують себе в рамках однієї культури і не застосовні до інших, то культурний інтелект введений як спеціальний когнітивно-поведінковий концепт, який

«працює» поза культурних кордонів та «над культурами». Це можливо за рахунок так званого метапізнання – «думок про думки», або знання про когнітивні об'єкти. Важливе місце в концепції CQ займає проблема вербальної комунікації та мовної компетентності. Мова йде не тільки про володіння мовою, а й про знання таких паралінгвістичних елементів, як тон, темп мови, паузи, а також кінетико-візуальних аспектів (поза, жести, міміка під час розмови), які можуть відрізнятися в різних культурах [17].

Культурний інтелект дозволяє індивіду ефективно функціонувати та досягати суттєвих результатів у різних культурних середовищах. Цей концепт користується популярністю у всьому світі [6].(Буко) Культурний інтелект сфокусований на специфічній сфері – культурному оточенні і мотивований реальністю глобалізації [29].

Це – специфічна форма інтелекту, що сфокусована на особистісній здатності швидкого сприйняття, розуміння і правильного обґрунтування висновків у ситуаціях культурного різноманіття. Так само як емоційний інтелект (EQ), культурний інтелект (CQ) є комплементарною формою когнітивного інтелекту (IQ), яка може пояснити різноманітність форм стратегій функціонування в новому культурному оточенні.

Зміст культурного інтелекту включають такі компоненти: метакогнітивний (ментальна здатність набувати і розуміти культурні знання), когнітивний (володіння загальними знаннями про культуру), мотиваційний (здатність направляти своє навчання на вивчення і функціонування в крос-культурних ситуаціях) і поведінковий (проявляти відповідні вербальні і невербальні дії в культурно обумовленій взаємодії) компоненти. П.К. Ерлі і С. Анг розглядають мотиваційний культурний інтелект як «найважливіший компонент культурного інтелекту і ключовий елемент в адаптації до нових культурних середовищ» [4].

Доведено, що мотиваційний культурний інтелект пов'язаний із загальною адаптацією, а також зі статтю, віком та громадянством особистості [4]. Мотиваційний культурний інтелект посиляється на ступінь інтересу особистостей і прагне адаптації до нового культурного оточення. Його розглядають як внутрішню мотивацію індивіда і самоефективність з метою навчання чи роботи в крос-культурних умовах.

Особистості з високим мотиваційним культурним інтелектом насправді вмотивовані щодо взаємодії в нових для них, різноманітних крос-культурних ситуаціях. Вони оцінюють нові культурні враження, отримують новий досвід під час взаємодії з людьми із різних культурних середовищ. Люди з високим мотиваційним культурним інтелектом також мають високі

адаптаційні здібності. Мотиваційний аспект культурного інтелекту потребує особистого почуття ефективності й прагнення майстерності, а також позитивної оцінки таких ситуацій [4].

Беручи за основу визначення самоефективності А. Бандурою, як «відчуття власної компетентності та ефективності, а також уміння людей усвідомлювати свої здібності та вибудовувати поведінку, яка б відповідала специфічній задачі або ситуації», самоефективність у мотиваційному культурному інтелекті відноситься до наявності в особистості потенціалу для досягнення певного рівня продуктивності в умовах нової культури [17]. Мотиваційний культурний інтелект викликає увагу і зусилля, стимулює і спрямовує культурні знання та стратегії людини в керовані дії в умовах нового культурного досвіду.

Використання культурологічного підходу до проблеми виховання студентської молоді і місця в цьому процесі формування культурного інтелекту особистості передбачає педагогічний аналіз поняття «культура», яке в цьому підході є провідним.

Одним з завдань такого аналізу ми вважаємо педагогічну інтерпретацію цього поняття і визначення принаймні його робочої дефініції. Існує безліч визначень поняття культури в залежності від того, який предмет вивчення має та чи інша наука та які конкретні задачі вирішує те чи інше дослідження. Вдавшись до педагогічного аналізу поняття «культура», ми виходили з таких загальних методологічних положень:

- культура має динамічний характер і зміст її розкривається в процесі її розвитку;

- всі культурні явища так чи інакше зв'язані між собою, і для того, щоб зрозуміти їх сутність необхідно розглядати ці явища з різних сторін, враховуючи цілісний характер культури;

- взаємопов'язаність і взаємообумовленість розвитку людини (беручи ширше – людства) і розвитку культури. Культура без людини і людства не існує, але, в свою чергу, неможливо собі уявити існування людини і людства без бодай якої-небудь культури;

- тісний взаємозв'язок культури й виховання людини детермінує їх вплив у всіх сферах людської життєдіяльності. Культура є умовою для розвитку виховання, виховання є умовою для розвитку культури;

- культури різних націй і народів мають схожі структуру, функції, канали розповсюдження і впливу на людей, що несе в собі потенційну можливість розвитку їх в єдину загальнопланетарну культуру, або принаймні певних елементів її [4].

Ми визначаємо культуру в самому загальному вигляді як базову характеристику людини, що виявляється в трьох головних проявах її життєдіяльності: матеріальному (предметному), соціальному та духовному просторах. На наш погляд, таке визначення культури відображає педагогічне розуміння цього феномену і дає можливість застосування культурологічного підходу до вивчення проблем формування культурного інтелекту як складової планетарного виховання студентської молоді [4].

Високий рівень культурного інтелекту, як і інформаційної культури має характеризувати інтелектуальну еліту майбутньої планетарної цивілізації. Адаптивність в умовах глобалізації, все більш тісної взаємодії представників різних (часто з протилежними світоглядними установками) культур актуалізується здатність інтелектуальної еліти суспільства до не тільки розуміння культурних домінант партнера по взаємодії, але й уміння досягати своєї мети в різних культурних просторах, використовуючи саме ці культурні домінанти.

Видатний вчений Д. Лихачов вважав, що інтелігент – це представник професії, пов'язаної з розумовою працею (інженер, лікар, вчений, художник, письменник), і людина, що має розумову порядність [6]. Як відомо, структура свідомості і система цінностей дійсної інтелігенції діаметрально протилежна фанатизму, догматизму й екстремізму.

Вся історія людства свідчить про те, що освіта є тільки компонентом культури і що виживання людства залежить не від рівня його освіченості і способу використання здобутих знань, а від тих ціннісних установок, які визначають вектор практичного використання цих знань, інакше кажучи – від характеру і типу культури, що складається. І звідси витікає, що в школі (тим більше у вищій) потрібно бачити не вдосконалений «механізм освіти», а повноцінний «інститут культури», здатний формувати не тільки освічених, але повноцінно культурних людей. Таким чином, застосування культурологічного підходу до проблем освіти і виховання студентської молоді показує потенціал і перспективу розвитку навчально-виховного процесу ВНЗ, а також напрямок цього розвитку – гуманізації, олюднення педагогічного процесу, заміну знанієвої парадигми на культуротворчу [4].

В інтелігенції, на думку М. Кагана, високий інтелектуальний потенціал виявився міцно зчепленим з потенціалом етичним, знання світу у неї сполучалося з самопізнанням і самооцінкою, які поширювали критичне ставлення до існуючого на власну поведінку, і тим самим зливали раціональну рефлексію з тією формою емоційної рефлексії, яка іменується в етиці совістю [5].

Г. Померанц висловлює майже такі самі думки, розмірковуючи про відмінність інтелігента від інтелектуала. Він вважає, що ця відмінність полягає у відчутті тривоги, відчутті що світ в кризі, що все порушено, і ти покликаний якось цю справу виправити – це ось те, що складає відмінність інтелігента від інтелектуала. Інтелектуал знає, що його справа – займатися своєю професією [6].

З погляду формальної логіки, виходить, що всякий інтелігент є інтелектуал, але не всякий інтелектуал є інтелігент. Дослідники роблять висновок, що на пострадянському просторі розмивається шар антимещанські орієнтованих інтелектуалів, а збільшується частка інтелектуалів з міщанською, науково кажучи утилітарною орієнтацією [15].

Видатний російський вчений Д. Лихачов вважав, що основний принцип інтелігентності – інтелектуальна свобода, – свобода як етична категорія. Не вільна інтелігентна людина тільки від своєї совісті і від своєї думки [5].

Гносеологічним фундаментом інтелігентності, на думку М. Кагана, в наш час є гуманітарні знання, що необхідні кожній людині з вищою освітою незалежно від профілю навчання. Причому вони необхідні не професійно, а екзистенціально, тому, що здатні спрямовувати всю її життєдіяльність, її соціальну активність, її спілкування з іншими людьми і на користь людини як індивіда, і як члена соціально-етнічної чи статево-вікової групи, і на користь всього людства. Наш аналіз наукових уявлень про сутність інтелігентності та роль інтелігенції в суспільстві дозволяє коротко сформулювати основні риси інтелігентності:

1. свідомо соціальна та планетарна відповідальність;
2. суспільно і планетарно значуща мотивація своїх професійних дій;
3. етична відповідальність за отримання і трансляцію духовних загальнолюдських цінностей;
4. масштабність соціально-цільових установок і професійних інтересів;
5. планетарна свідомість, відсутність елементів станової замкнутості, провінційності мислення;
6. потреба у виробленні особистісного ставлення до соціально-значущих подій та явищ, що впливають на долю людства;
7. чуйне, уважне ставлення до оточення, здатність до емпатії, прагнення зрозуміти позицію партнера по спілкуванню, мотиви його дій та вчинків, розвинена саморефлексія;
8. постійне прагнення до етичного, духовного, культурного, професійного самовдосконалення;

9. креативність як спосіб життя, прагнення оптимально реалізувати не тільки свій творчий потенціал, але й потреба до залучення до творчості оточення (зараження творчістю). Здатність і потреба вести творчий пошук в будь яких умовах і досягати конкретного результату;

10. контактність, уміння спілкуватися з людьми різного соціального походження та інтелектуального розвитку, різної культурної і національної ідентифікації, різних світоглядів та ідеологічних установок.

Високий рівень культурного інтелекту є передумовою для вирішення різноманітних проблем у екологічному, політичному, соціально-економічному, культурному розвитку людства в його поступі до єдиної планетарної цивілізації.

Критерії розвитку культурного інтелекту у складі інтелектуального виховання виступають наступні:

- забезпечення свідомого прийняття цінностей виховання на основі проведення інтелектуальних дій (аналізу, синтезу, узагальнення, дедукції та індукції тощо);

- корекція своїх дій і діяльності у відповідності до аналізу інформації планетарного характеру;

- забезпечення якісного відбору, обробки та використання інформації з різноманітних джерел;

- систематизація знань культурного значення;

- прогнозування можливих подій інтелектуального значення;

- запобігання впливу неперевіреної та деструктивної інформації «фейкового» характеру.

Треба зазначити, що один окремо взятий метод чи технологія формування культурного інтелекту студентської молоді не може дати великого ефективного результату. Такий результат може дати тільки використання комплексу таких методів і технологій [4].

Для складання такого комплексу потрібно визначити низку критеріїв, що відповідають загальній меті та завданням формування культурного інтелекту.

Такими критеріями відбору методів і технологій формування культурного інтелекту можуть виступати:

- спрямованість на формування і розвиток навиків інтелектуальних дій (рецензування, опонування, конспектування, реферування тощо);

- спрямованість на формування основ критичного мислення (дискусії, диспути, опонування, «круглі столи», навчальна полеміка тощо);

- спрямованість на формування і розвиток інтелектуальної творчості («мозковий штурм», різні технології формування творчого мислення тощо);
- спрямованість на формування і розвиток навиків роботи з інформацією (робота в Інтернеті, соціальних мережах, пошук інформації за заданими параметрами тощо) [4].

Проведений аналіз характеру культурного інтелекту показав, що високий рівень культурного інтелекту майбутніх фахівців може дати тільки використання комплексу таких методів і технологій. В той же час високий рівень культурного інтелекту особистості є й однією з головних умов ефективного культурного виховання майбутньої інтелектуальної еліти суспільства, запорукою свідомого прийняття нею загальнолюдських планетарних цінностей, ухвалення рішень і діяльності, що відповідає гуманістичному вектору розвитку людської цивілізації. Всебічне вивчення мотиваційного культурного інтелекту, як одного зі специфічних аспектів культурного інтелекту, має потенціал для подальшого розуміння культурного інтелекту і служить в якості моделі майбутніх досліджень з проблем культурного інтелекту.

Список літератури:

1. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «Эмоциональный интеллект» / Ирина Николаевна Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С 83–95.
2. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / Ирина Николаевна Андреева. – СПб.: БХВ, 2012. – 288 с.
3. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / Ирина Николаевна Андреева. – Новополюк: ПГУ, 2011. – 388 с.
4. Зеленов Є.А. Культурний інтелект як складова планетарного виховання студентської молоді / Духовність особистості: методологія, теорія і практика –2016. – № 1 (70). – С. 24-33
5. Каган М.С. Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема. Точка доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/repr_1.html
6. Лихачов Д.С. О русской интеллигенции. Письмо в редакцию // Новый мир. – 1993. – №2. – С. 3-9.
7. Лукашевич М. П. Соціологія: Загальний курс: Підручник. - К.: Каравела, 2006. - 407 с.
8. Льошенко О. А. Психологічні чинники емоційної компетентності осіб з різним рівнем самоактуалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01 / Олександра Андріївна Льошенко. – Київ, 2013 .

- 19 с. 9. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Дмитрий Владимирович Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
10. Мунье Э. Персонализм: Структура личностного универсума / Эмманюель Мунье. – М.: Мысль, 1992. – 405 с.
11. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К.: Вища школа, 2003. – 126 с.
12. Носенко Е. Л. Сучасні напрями зарубіжної психології: психологія особистості / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2010. – 261 с.
13. Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Петровская Анастасия Сергеевна. – Ярославль, 2007. – 225 с.
14. Плужников И. В. Эмоциональный интеллект при аффективных расстройствах: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Плужников Илья Валерьевич. – М., 2010. – 190 с.
15. Померанц Г.С. Лекция «Интеллигенция, интеллигенты и интеллигентность». Точка доступа: <http://www.youth.yabloko.ru/future/intel.html>
16. Радугин А. А. Философия: курс лекцій / Алексей Алексеевич Радугин. – М.: Центр, 2000. – 272 с.
17. Тетерина М.В. Культурный интеллект как инструмент измерения «глокальной» идентичности. Точка доступа: <http://www.sudexp.org/publ/41-1-0-1750>
18. Титаренко Т. М. Життєві домагання особистості у сучасному потенціалістському дискусі / Тетяна Михайлівна Титаренко // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – К.: Міленіум. – 2006. – Вип. 25. – С. 416–430.
19. Философия: учебник / [под ред. В. Д. Губина, Т. Ю. Сидориной]. – М.: Гардарики, 2004. – 828 с.
20. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2003. – 608 с.
21. Чебикін О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості: [монографія] / О. Я. Чебикін, І. Г. Павлова. – О.: СВД Черкасов, 2009. – 232 с.

22. Четверик-Бурчак А. Г. Емоційний інтелект як чинник успішності вирішення головних життєвих завдань / Аліна Григорівна Четверик-Бурчак // Психолінгвістика. – 2013. – Вип. 14. – С.163–184.
23. Четверик-Бурчак А. Г. Емоційний інтелект як інтегративна властивість особистості / Аліна Григорівна Четверик-Бурчак // Матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції «Психолінгвістика у сучасному світі – 2013»
24. Яркова Е.Н. Утилитаризм как тип культуры: концептуальные параметры и специфика России /Е.Н. Яркова. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 2001. – 392 с.
25. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change / Albert Bandura // Psychology Review. – 1977. – Vol. 84. – P. 191–215.
26. Bradberry T. Emotional intelligence 2.0 / T. Bradberry, J. Greaves. – San Diego: TalentSmart, 2009. – 255 p.
27. Buko S., Johnson B., Cultural Intelligence Scale (CQS): testing cross-cultural transferability of CQS in Ukraine. Study of Changing Societies: Comparative and Interdisciplinary Focus. 4(10) 2013
28. Christopher Earley and Elaine Mosakowski. Cultural intelligence <http://acgmoscow.com/media/1819/cultural%20intelligence.pdf>
29. Earley P.C., Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. – Stanford, CA: Stanford University Press, 2003.
30. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligence / Howard Gardner. – New York: Basic Books, 2011. – 528 p.
31. Gardner H. Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century / Howard Gardner. – New York: Basic Books, 2000. – 304 p.
32. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice / Howard Gardner. – New York: Basic Books, 1993. – 304 p.
33. Maslow A. Toward a psychology of being / Maslow Abraham – New York: Wiley, 1999. – 240 p.
34. Petrides K. Trait emotional intelligence theory / K. Petrides // Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice. – 2010. – Vol. 3(2). – P. 136–139.
35. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // Imagination, Cognition, and Personality. – 1990. – № 9. – P. 185–211.
36. Wechsler D. Non-intellective factors in general intellect / David Wechsler // Psychological Bulletin. – 1940. – Vol. 37. – P. 444—445.
37. Wechsler D. Wechsler Intelligence Scale for Children / David Wechsler. – New York: Psychological Corporation, 1949. – 112 p.

38. Zeidner M. What we know about emotional intelligence: how it affects learning, work, relationships, and our mental health / Zeidner M., Matthews G., Roberts R. D. – London: A Bradford book, 2009. – 464 p.

Майстренко Л.В.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

1. Емоційний інтелект: Визначаючи місцевості.

Емоції добрі тим, що вводять нас в оману, а Наука - тим, що вона не знає емоцій. --- Оскар Уайльд, 1891, «Портрет Доріана Грея»

Емоційний інтелект - всюди. Педагоги, керівники і гуру стилю життя всі схилились до думки, що людям потрібно більше за все в сучасному житті це емоційне усвідомлення, підвищена чутливість і вуличний розум. Але що таке " емоційний інтелект "? І чому передбачається така помітна роль (виразність) в сучасній культурі?

Щоб відповісти на ці питання, важливо почати з робочого (сталого) визначення емоційного інтелекту. На даний момент, ми приймемо цей термін для позначення загальної компетенції в сприйнятті емоцій (як самостійно так і в інших). Ця компетенція (здатність) також допомагає нам керувати емоціями і ефективно справлятися з емоційними ситуаціями (наприклад, Гольман 1995а, б). Так задумано, емоційний інтелект є важливим, тому що багато людей не можуть успішно керувати емоціями. Ми можемо закривати очі на наші власні емоційні реакції. Або ж ми можемо не контролювати свої емоційні сплески. Що ще гірше, ми можемо діяти безглуздо під тиском.

З цієї точки зору потенційна важливість емоційного інтелекту повинна стати самоочевидною (ясною). У вас проблеми в особистих відносинах або в вашому шлюбі? Труднощі в подоланні стресу на роботі і зобов'язань? Чи є ваша школа робочою обстановкою? (Climate of concern). Навчання (підготовка) емоційного інтелекту в школах, на робочих місцях, а також в психіатричних клініках, а потім пропонує життєздатне і цінне рішення сприйманого індивіда, спільноти, національних і глобальних потреб. Це швидка панацея для вирішення проблем в особистих стосунках, на роботі і під час навчального процесу.

Не дивлячись на те що в останні роки велике захоплення в засобах масової інформації, професійних текстах, і навіть в психологічних довідниках деяка обережність і скепсис є необхідними. Можливо емоційний інтелект є не більше ніж популярної примхою за зразком кристалічного зцілення, сексуального інтелекту, фен-шуй і інших надмірностей Нового століття. Наша заявлена мета в написанні цієї книги є пропозицією в реальному огляді " що до чого, а що ні " в області емоційного інтелекту. Ми робимо це, досліджуючи " відомих і невідомих " в емоційному інтелекті з наукової точки зору. Ми маємо намір озброїти читача з запасом фактів, цифр і анекдотів з яких оцінити стан цієї новоспечені конструкції.

Великий інтерес в емоційному інтелекті закінчується з перспективою що це перекрестноопиляемі академічні дослідження. Ці дослідження прагнуть розвивати складні теорії психологічних і біологічних супутніх симптомів, причини і антецеденти емоційно інтелектуального поведінки. Вони також прагнуть точно оцінити ці риси характеру і поведінки. Крім того ще проводяться такі дослідження для того що б зрозуміти як емоційний інтелект має відношення до важливих соціальних результатах і функцій. У цьому розділі ми викладаємо деякі причини чому було так багато дзиччання навколо емоційного інтелекту, а також його місце в культурній актуальності, що все більше і більше визнають і оцінюють вираження людських емоцій. Ми також виклали випадок для розвитку суворої науки емоційного інтелекту, зачіпаючи різні бачення, запропонованих провідною владою. Далі ми розглянемо, чому застосування цієї нової конструкції може мати важливе значення.

Поява нового інтелекту

Можна відзначити, що це має ключове значення, на самому початку, що емоційний інтелект мислиться як різновид інтелекту. Тобто, люди відрізняються по будь-якій об'єктивній здатності у відносинах з емоціями. Вважають, що способи, в яких різниця проявляється є складною і різноманітною. Розглянемо, таким чином, один з багатьох принципових списків здібностей, які ми могли б скласти:

1. Визначаючи емоції людини за допомогою натяку, висоти голосу і ритму, пози тіла як стоячи, так і сидячи.
2. Розуміння передумов і наслідків емоцій.
3. Полегшено подумав, викликав певні емоції.
4. Регулюючи негативні емоції, такі як гнів і печаль.

Поняття емоції, пов'язані з інтелектом, здається розумним, тому що ми, ймовірно, стикаємося з емоційними геніями, емоційними ідіотами, і типове обличчя помірної емоційної компетентності в нашій діяльності день у день. Якщо коротко, ідея наявності інтелекту є переконливою. На жаль, часто буває " емоційної тупості " в дії, яке спостерігали в режимі реального часу на мільярди по всій земній кулі, як було підкреслено на прикладі показано на малюнку 1.1 Протилежна, альтернативна позиція полягає в тому, як люди, як правило, маючи справу з емоційно якісним стилем поведінки, яка є в дійсності не добре і не погано; тобто, деякі люди мають тенденцію бути спокійними в той час як інші є більш збудливими. Спокій, однак, не завжди краще (або гірше), ніж збудливість. Ми розповімо більше про цей спосіб пізніше в цій главі. Поняття емоційного інтелекту в даний час обговорюється

означаючи сувору структуру, емоційних здібностей взаємозв'язків з іншими здібностями, в тому числі звичайних розумових здібностей. Таким чином, щоб зрозуміти, що мається на увазі під емоційним інтелектом, ми повинні досліджувати, як " емоційний " інтелект може відрізнятися від стандартних, мимоволі узгоджених на формах " когнітивного " інтелекту.

Звичайний інтелект і його критика

Поняття емоційного інтелекту чи не з'явиться з нічого. Воно міцно вкоренилося в минулому психологічному мисленні, дослідженні та практиці. Концепція прийшла на помітне місце проти невдоволення традиційними теоріями інтелекту. Він вирощений за дитячі теми, так стверджують, що один бал IQ не віддає належне всім потенціалом, який може володіти індивідуальністю. Щоб зрозуміти історичні основи емоційного інтелекту, ми коротко обговоримо концепцію людського розуму і як він в даний час розглядається експертами. Більшість людей вважають, що вони знають, що таке інтелект, можливо, тому що вони повинні були пройти тести на це, або пов'язаних з ним атрибутів, протягом їх життя. Термін зазвичай відноситься до інтелектуальних та академічних можливостям для абстрактного мислення, аналізу і вирішення проблем. Дійсно протягом більш ніж століття психологи працювали, щоб розробити ще більш складні випробування таких якостей. Зусилля принесли свої плоди в тій мірі, що стандартизовані тести IQ прогнозують академічний і професійний успіх індивіда. Нобелівські лауреати, університетські професори, і ракетні вчені роблять і як правило, отримують більш високі оцінки за цими видами тестів, ніж більшість людей. Ключовим припущенням є те, що існує унітарний загальний інтелект. Тобто, хоча люди трохи відрізняються за своїми схильностями для конкретних видів мислення, таких як словесного або математичного міркування - є всеосяжна загальна пізнавальна здатність, яка сприяє широкому колу інтелектуальної поведінки.

Ця наукова модель інтелекту, яка заснована на суворій теорії, вимірювання і застосування, безсумнівно, відображає суть того, що значить бути розумною людиною. Проте багато психологів поставили під сумнів поняття, що інтелект є не більше, ніж абстрактної можливості вирішення завдань. Сумніви з приводу звичайного інтелекту повернутися до витоків ХХ століття. Першопрохідці тестування інтелекту, такі як Альфред Біне (дивитися врізку на наступній сторінці), було відомо, що загальний інтелект не може бути єдиним фактором, важливим для соціального функціонування (Landy 2005).

Емоційний інтелект можна розглядати як підмножину областей «соціального інтелекту». Ленді (2006) простежує термін для педагога Джона Дьюї (1909), якого він цитує наступним чином: "Остаточні моральні мотиви і сили не більше і не менше, ніж соціальний інтелект - сила спостереження і осмислення соціальної ситуації і соціальну владу - навченого потенціального управління - на роботі в службах соціальних інтересів і цілей" (стор. 43). Занепокоєння Дьюї була шкільна програма. Згодом психолог Едвард Л. Торндайк описав соціальний інтелект як здатність відрізнити абстрактний інтелект визначаючи його як «здатність керувати і розуміти чоловіків і жінок, хлопчиків і дівчаток, щоб діяти мудро в людських відносинах» (1920, р. 228). Торндайк ніколи не намагався розробити тест для соціального інтелекту, вважаючи, що це повинно спостерігатись в поведінці реальному житті.

Коротка біографія Альфред Біне, одого із зачинателів тестування інтелекту

Як Альфред Біне створив перший тест інтелекту? На щастя для мільйонів дітей з вивченням розладів, Біне провів "якісний час" зі своїми доньками. Він ставив їм питання, і поцікавився, як вони їх вирішували. Це призвело до розуміння їх індивідуальних відмінностей, і що більш важливо, що не всі розумові процеси йдуть тим же курсом. Біне був, таким чином, в стані посперечатися проти переважаючої думки, що "не вистачає" інтелекту в деяких областях була "хвороба". Його відкриття різних видів пам'яті призвело до урядових призначень розробки тестів, призначених для виявлення слабких місць у дітей шкільного віку. Спільно з Теофілом Саймоном Біне визначив розвиток рівнів успішності, очікувані від нормальних дітей. Критерії психічного віку, які були покладені в основу цих випробувань залишаються еталоном в наданні допомоги дітям, які виявляють погану роботу в конкретних областях. На жаль, Біне помер тільки через п'ять років після першого використання його випробування, а також необхідні зміни і уточнення були залишені в значній мірі іншим. Антецеденти в кар'єрі Біне показують, як деякі рішення можуть привести до кращого. Його перша ступінь була в законі, після чого він працював з Шарко в гіпнозі. Він також вивчав френології і, як повідомляється, має велику симпатію до фізіологістів для завантаження.

У наступні десятиліття дослідники епізодично намагалися розробити і затвердити стандартизовані тести для соціального інтелекту. Ці заходи включають в себе, наприклад, випробування здатності опитуваного розпізнавати емоційні жести і вирази обличчя, заходи, які носять більш ніж

швидкоплинну схожість з деякими сучасними показниками емоційного інтелекту.

Маючи відхилення в поведінці, а пізніше в когнітивній моделі, яка виступає в якості основних наукових рухів, статус емоцій був віднесений до допоміжної ролі у багатьох психологічних теоріях. Ці облікові записи по-різному обрамлено прийняті предметом дослідження інтелекту як то маємо справу з поведінкою або когнітивним мислення. В останні роки, однак, поняття унітарного, загального інтелекту піддалося атаці. Наприклад, Говард Гарднер (1983, 1999) припустив, що існує кілька інтелектів на додаток до абстрактних міркувань, таких як музичний і кінестетичної розвідки. Гарднер також відноситься до двох типів здібностей, які нагадують емоційний інтелект, і, швидше за все, були основним фактором в його розвитку: міжособистісний інтелект (розуміння почуття і наміри інших) і внутрішньоособистісний інтелект (усвідомлення і дискримінації своїх почуттів).

Припускаючи, що Гарднер прав, ми більше не можемо посилатися на людей, як більш-менш розумні в деякому загальному сенсі. Замість цього, люди, як правило, показують більш складні моделі вищого функціонування для деяких видів діяльності, і нижче для інших. На крайньому Гарднер описує випадки так званих вчених, які можуть бути ненормальними з точки зору їх тестів на рівень інтелекту, але здатні до чудових художніх досягнень. Фільми, такі як Форрест Гамп, здається, герметизували цю ідею оскільки це належить до внутрішньо особистісної та міжособистісної сфери. Таким чином, головний герой володіє субнормальними, інтелектуальними талантами і здатний до чудових життєстверджуючий емоційним зв'язкам з іншими людьми. Художні вигадки облікових записів не без прецеденту, іноді на стороні зворотному. Наприклад, деякі люди з аутизмом або синдромом Аспергера отримують високі бали IQ, але не в змозі зрозуміти або спілкуватися з людьми, що оточують їх.

Витоки поняття емоційного інтелекту

Термін емоційний інтелект, який ми скорочуємо до EI-приписується до різних джерел. Літературні розповіді про Джейн Остін «Гордість і Упередження» відносяться до різних персонажів, що володіють цією якістю (Van Ghent 1953 стор 106-107; див. Малюнок 1.2). У Вікіпедії (<http://en.wikipedia.org> 2007), зроблено посилання на голландського наукового фантаста- автора Карла Ланса, який опублікував два романи в 1960-і роки розробці концепції, в тому числі використання фрази " емоційний фактор. " В науковій психології, перша згадка, яка виходить від німецького

психоаналітика Barbara Leuner. У записі 1966 році, вона запропонувала, що галюциногенний препарат ЛСД може допомогти жінкам з низьким емоційним інтелектом. Leuner вважала, що це стан результатів від раннього відділення від своїх матерів і привели до цих жінок великі емоційні проблеми, ніж їх колеги. (На щастя, можливе, використання галюциногенів, які перебували у шлюбі з психотерапією для поліпшення ЕІ не зберігся 1960-і роки.)

Уейн Рауне (1986) була першим автором, використовуючи цей термін в якості джерела англійської мови, стверджуючи, що емоційне розуміння є важливим компонентом для розвитку дітей. Перше систематичне дослідження ЕІ було проведено двома психологами, робота яких займає чільне місце в поточному томі: Джек Майер і Пітер Salovey (1993). Тим не менш, у даний час популярність ЕІ відображає вплив однієї книги, Деніел Гольман (в 1995а) Емоційний інтелект, міжнародний бестселер (Gibbs 1995).

Бачення речі: Як Деніел Гольман створив інтерес до нового інтелекту?

Отримавши ступінь доктора філософії в Гарвардському університеті, Деніел Гольман став журналістом в Нью-Йорк Таймс. Протягом дванадцяти років там він працював на різних історіях, пов'язаних з мозком і емоціями. Після прочитання наукової статті Майер і Salovey, він був натхненний, щоб написати книгу, яка стала однією з найбільш продаваних психологічних документів, коли-небудь: Емоційний інтелект: чому він може означати більше, ніж IQ. У книзі Гольман (1995а) установлює всеосяжний облік ЕІ і його значимість для суспільства. Його центральна теза полягає в тому, що емоційна неграмотність несе відповідальність за соціальне зло в тому числі психічні захворювання, злочинності і освітнього відмови. Крім того, люди на роботі часто позбавлені свого потенціалу за допомогою нездатності управляти своїми емоціями відповідним чином. Задоволення від роботи і продуктивність праці перебувають під загрозою непотрібних конфліктів з колегами, нездатність відстоювати свої законні потреби, і нездатність спілкуватися з почуттям до інших. Гольман висуває оболонку інтелекту в різних відносинах протягом усього його праці. Деякі з способів, в яких теза конфліктів з традиційною психологією полягають в наступному:

Поняття інтелект Гольман включає в себе такі якості, як оптимізм, самоконтроль, і морального характеру, як частина інтелект. Зазвичай такі якості розглядаються, які відображають компоненти особистості, а не здатності.

Стійкість інтелекту Як правило, когнітивний інтелект розглядається як досить стабільний протягом довгого часу. На протипагу цьому, Гоулман

підкреслює, що емоційний інтелект можна вивчити і збільшити, здавалося б, в будь-який час, протягом своєї тривалості життя.

Інтелект в повсякденному житті Для того, щоб насолоджуватися успішним життям Гольман (1995 а, 1998) стверджує, що " EQ " є більш важливим, ніж IQ. Ці фактори успіху включають такі різноманітні показники, як просуватися на роботі і підтримувати безпечні і плідні відносини з іншими людьми. Дійсно підтекст з (1995а) книги Гольман є те, що IQ значно переоцінений; в якості одного з заголовків глав говорить: " Розумний-німий. "

Інтелект з моральним виміром Зазвичай інтелект відноситься до набору можливостей і навичок, які в рівній мірі на службі у філантропа і злого генія. Гольман (1995а), проте, відноситься EI морального характеру: " емоційна грамотність йде рука об руку з утворенням для характеру, для морального розвитку, а також для отримання громадянства " (стор 286, зверніться до розділу 5 цього тому для протилежного погляду.) .

Так що ж саме Гольман (1995а) мав на увазі під " емоційним інтелектом "? У його першій книзі вказується детальний перелік бажаних якостей, включаючи впевненість в собі, чутливість, самосвідомості, самоконтролю, емпатії, оптимізму і соціальних навичок. Дійсно, нинішні автори (Matthews, Zeidner і ін. 2002) критикували Гольмана за перерахування майже кожної позитивної якості, яке не було насправді когнітивним інтелектом. Згодом Гоулман (2001) прагнув поставити риси, які визначають централізовано EI на більш систематичній основі. Ця основна схема приведена в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

	Самостійна (особиста компетенція)	Інше (соціальна компетентність)
Визнання	Самосвідомість <ul style="list-style-type: none"> Емоційна самосвідомість Точна самооцінка Самовпевненість 	Суспільне визнання <ul style="list-style-type: none"> Співпереживання (емпатія) Орієнтація на послуги Організаційна обізнаність
Регуляція	Самоврядування <ul style="list-style-type: none"> Самоконтроль Надійність Сумлінність 	Управління відносинами <ul style="list-style-type: none"> Спілкування Управління конфліктами Командна робота і співпраця

Гольман (2001) 2 на 2 моделі емоційних компетенцій, з прикладами кожного з чотирьох видів компетентності невдоволено відрізняється від того, щоб підбадьорити людини. І всі ж, як " читання " емоції і зміна емоцій конструктивно відносяться до загального об'єкту ЕІ. Об'єднуючи поділ «я» в порівнянні з «іншими» і «визнання» у порівнянні з «регулюванням» дає класифікацію 2 на 2 для емоційних компетенцій, наведених у таблиці 1.1. Кожен з різних атрибутів ЕІ можуть бути класифіковані як належать до однієї з чотирьох елементів таблиці.

Гольман (2001) стверджує, що перераховані якості-емоційно компетентні. Залишаючи осторонь циклічне визначення емоційної компетентності з точки зору емоційного інтелекту, визначення тут підкреслює залежність емоційного інтелекту на процес навчання. На противагу цьому, психологічні теорії інтелекту, як правило, визначаються розумові здібності з точки зору здатності, тобто існували раніше здатність набувати специфічні розумові здібності за допомогою навчання. Таким чином, тест IQ оцінки, як правило, розглядається в якості показників потенціалу людини для придбання академічних знань, а не саме знання (Jensen 1998).

На відміну від цього, Гоулман (1998) розглядає емоційний інтелект як сукупність отриманих навичок, які можуть привести безпосередньо до успіху в різних соціальних областях, таких, як на робочому місці. Наприклад, «емпатія компетентності» допомагає лідерам команди зрозуміти почуття членів команди, що веде до підвищення ефективності команди. Ця ж компетентність допомагає продавцеві для закриття більше продажів, будучи в стані «прочитати» емоційні реакції клієнта до даного продукту. І навпаки, емоційно нерозумні форми поведінки можуть бути вельми руйнівними для організацій. Хоча нібито такий аргумент може бути переконливим, найчастіше це лицьова сторона: як Хоган і Стокса (2006) точно помітили, що " головна причина, догляду співробітників з компанії є погане управління - люди не кидають організації, вони йдуть менеджерами "(стор . 269).

Емоції і культура війни

Можливо, через її відсутність психологічної ортодоксії, емоційний інтелект завдав потужного акорду з різними професійними групами і населенням. Залишаючи осторонь питання про те, чи є правильним перегляд Гольмана за інтелектом, існує кілька соціологічних і культурних причин успіху концепції ЕІ. Історично склалося так, як кілька авторів (наприклад, Mayer, Salovey і ін. 2000a) відзначили, що західна культура охопила суперечливі відносини до емоції, особливо сильні, пристрасні емоції (як

приклад, побачити конфлікт і злиття між емоціями і інтелектом описуються різними світилами в таблиці 1.2). Небезпеки лютого гніву і еротичної пристрасті завжди зрозумілі, проте, і, як Бен-Зеев (1997) вказує, спонтанний характер цих емоційних реакцій сприймається як протилежність моральної відповідальності. Часом інтелект керував загостренням пристрастей, прикладом яких може служити класичним завдяки помірності і стоїчної філософії, що рішення має бути безхмарними емоціями. Там може бути сучасна актуальність, яка сприяє вільному емоційному вираженню, що виникає в якості контрапункту все більшу увагу технократичного західного суспільства на формальних академічних кваліфікацій, стандартизованого тестування, а залежність від жорстких статистичних даних в розробці політики. Візьміть інтересу до засобів правового захисту від " альтернативної медицини, ", такі як гомеопатія, незважаючи на відсутність будь-яких наукових даних, що підтверджують їх медичну ефективність. Такий Zeitgeist повністю співзвучні з точки зору Гольман, що " мудрість серця " було зайво знехтувати (див. Рисунок 1.3).

Спостереження Гольмана також знижує рейтинги когнітивного або академічного інтелекту. Іншим бестселером 1990-х років, Herrnstein і Мюррей (1994) «The Bell Curve», пропонує те, що здається, для багатьох, темне бачення IQ як долі. Вони стверджують, що через IQ є стабільним і сильним впливом генетики, суспільство влаштоване шарами, які визначаються інтелектом з " когнітивної елітою " на самому верху. Ті у кого низький IQ мають мало вибору, окрім як прийняти погані освітні перспективи, чорну роботу, а також щодо невдячного економічного життя.

Таблиця

1.2

Конфлікт і злиття інтелекту і емоцій, як на прикладі вибору цитат з відомих світил

Художники
<i>«Художник — вместилище эмоций, которые приходят отовсюду: с небес, от земли, от шуршания бумаги, от мимолетных форм, от паутины.» - Пабло Пикассо, скульптор и художник, 1881-1973</i>
<i>«Давайте не будем забывать, что маленькие эмоции являются великими капитанами нашей жизни, и мы подчиняемся им, не осознавая этого.» - Винсент Ван Гог, художник, 1853-1890</i>
Философы
<i>«Не тот человек который с умом, а тот кто с сердцем» Анри-Фредерик Амьель, 1821-1881</i>

«Степень собственных эмоций изменяется обратно пропорционально своему знанию фактов: чем меньше вы знаете, тем горячее Вы получаете.» Бертран Рассел, 1872-1970
Ученые
«Интеллектуалы решают проблемы; гении предотвращают их возникновение.» Альберт Эйнштейн, 1879-1955
«Мы должны постараться не сделать интеллект нашим богом, он, конечно, обладает мощными мускулами, но лишен личности.» - Альберт Эйнштейн, 1879-1955
«Самая прекрасная вещь, которую мы можем испытать — это тайна. Именно она — источник настоящего искусства и науки. Того, кому чужды эти эмоции, кто уже не может удивляться и замирать в благоговении, можно считать мертвецом: глаза его закрыты.»-Альберт Эйнштейн, 1879-1955
«Какой огорчающий контраст между лучистым интеллектом ребенка и слабым менталитетом взрослого человека.» - Зигмунд Фрейд, 1856-1939
«Люди, которыми движут эмоции, демонстрируют чудеса самообмана.» - Карл Саган, 1934-1996
Писатели
«Там не может быть знания без эмоций. Мы можем знать истину, тем не менее, пока мы не почувствовали свою силу, это не наша. Для познания мозга необходимо добавить опыт души.» - Арнольд Беннет, 1867-1931
«Великий ум проявит свою силу не только в умении мыслить, но и в умении жить» - Ральф Уолдо Эмерсон, 1803-1882
«Нет у человека, который имея страсть и мысль не думает, что в следствии его страстей, не находит изображения подняться в его уме, который успокаивает страсть с надеждой или ужалить, он будет страшиться.» - Джордж Элиот, 1819-1880
«Ничего, кроме правды своих собственных эмоций.»- Эдвард Морган Форстер, 1879-1970
«Путь всякого интеллектуала, если он следует по этому пути достаточно долго и неуклонно, приводит его к той самой очевидности, от которой человек неинтеллектуальный никуда не уходил.» - Олдос Хаксли, 1894-1963
«Знак интеллектуальных людей это их способность контролировать свои эмоции за счет применения разума.» - Маря Манн, 1904-1990
«Гламур [это] власть, чтобы изменяющая эмоции людей, которые, по сути, являются возможностью контролировать свое окружение.» - Артур Миллер, 1915-2005
«Эмоции оборачиваясь на себя не ведут к мысли или действию, это элемент

На цьому тлі багато критиків стверджували, що увага повинна бути приділена альтернативним факторам життєвого успіху. Наприклад, Енштейн (1998) стверджує, що люди обурені надмірним значення, яке надається IQ і схоластичному досягненню. У режимі реального життєвого досвіду і "вуличний розум (поверх " замовити розум ") повинен відзначатися добре. Хоча частина цього аргументу є реакцією на повідомлення, що містяться в The Bell Curve, інша частина сприймається стереотипом, пов'язаного з " академічним-типом. " Як британського літературного критика Іглтон (New Statesman, 13 вересня, 2004) зауважив:

Інтелектуали- дивні, страшні істоти, схожі на інопланетян в їх клінічних відділеннях від повсякденного людського світу. Тим не менш, ви також можете побачити їх, як протилежність. Якщо вони боялися, як зловісно церебральний, вони також шкодують про незграбні фігури, які носять свої труси задом наперед, нешкідливі диваки, які знають ціну всьому і цінність нічого. З такими намальованими межами авторів, очорнити академічні здібності, ймовірно, знайти сприйнятливую аудиторію. Дійсно, актуальність виражається через різні засоби масової інформації, здається, включає чудову ворожість по відношенню до старанним дітям і дорослим. Свідок, наприклад, успіх "Помста полудурнів" фільм франшизи, з продажами недавнього спеціального видання робить на диво добре. Частина його подальшого оскарження, безсумнівно, пов'язане з мовчазною критикою Іглтон. Саме в такий благодатний клімат, що найбільше продається торговий текст Гольман був культивуєм. Крім того Гоулман підкреслює, що емоційний інтелект відрізняється від IQ в тому, що податливий і навчасий; він служить в якості демократичної форми інтелектом, що практично будь-яка людина може знайти.

Позитивна психологія: До емоційно-нешкідливій культурі

В академічних колах більше актуальні емоції людей також виражаються збільшенням руху в бік "позитивної психології ", які досліджують джерела щастя, задоволення, оптимізму і благополуччя (наприклад, Фредріксон і Losasda 2005; Селігман і Csikzentmihalyi 2000). Однією з ключових фігур в цьому русі, Мартін Селігман, бачить психологію як історично зациклену на проблемі людей, яка, в свою чергу, призвела до зайвого акценту на лікуванні різних форм психічних захворювань. Проте, особисте виконання вимагає більшого, ніж при відсутності патології. Селігман і Csikszentmihalyi (2000) стверджують, що люди потребують позитивних емоційних переживань, незалежність і самовизначення

підгортаючи особисто важливі цілі. Також необхідною умовою є підключення до товариства і позитивних соціальних взаємодій. Заява місії на веб-сайті для позитивної психології Центру Селигман (в <http://www.ppc.sas.upenn.edu>) описує три опори для руху:

Позитивна психологія має три основні проблеми: позитивний досвід, позитивні індивідуальні риси, і позитивні установи. Розуміння позитивних емоцій тягне за собою вивчення задоволеності з минулим, щастя в сьогоденні, і надії на майбутнє. Розуміння позитивних індивідуальних рис складається з вивчення сильних сторін і переваг: здатність до любові і роботи, мужність, співчуття, стійкість, креативність, допитливість, чесність, самопізнання, поміркованості, самовладання і мудрості. Розуміння позитивних інститутів тягне за собою вивчення сильних сторін, які сприяють більш громаді, таких, як справедливість, відповідальність, ввічливість, виховання дітей, піклування, трудової етики, лідерство, робота в команді, цілі та толерантності.

Такий настрій Гольмана дало надію для поліпшення умов життя людини за рахунок підвищення емоційного інтелекту. Як Гольман, їх позитивної психології, Селігман і Csikszentmihalyi спрямовані на поліпшення якості життя через освітні та на робочих місцях заходів, а також шляхом заохочення громад, які сприяють громадянської активності. Вони також підкреслюють необхідність наукових досліджень, які підтримують цю мету. Вони вказують на те, що більш ранні спроби розробити " позитивної психології " особистісного зростання і самоактуалізації (зокрема гуманістичної психології Карла Роджерса і Абрахама Маслоу) не вистачало емпіричної строгість. Після гуманістичної психології породило надмірне захоплення недійсних програм самопомоги, відповідальних за ексцеси в Новому столітті, таких як зцілення кристалами. Дійсно, важко посперечатися з цілями позитивної психології. Рух зробило в області психології послугу в напрямі досліджень до важливих ігнорованих тем. Тим не менш, деякі проблеми були озвучені критиками позитивної психології. Наприклад, Річард Лазарус (2003) вказує на те, що позитивна психологія штучно розділяє позитивні і негативні переживання. Значущі події життя людей, як правило, переплітаються між собою обох типів емоцій. Коротше кажучи, хороша сторона життя не може бути оцінена або зрозуміла без посилення на його погіршення. Існує перевага в тому, що бути стійким перед обличчям негараздів і вчитися у своїх невдачах.

Лазарус (2003) також бачить тривожні паралелі між позитивної психології та давньою традицією популярних книг самовдосконалення

говорять про достоїнства позитивного мислення. Хоча Селігман (наприклад, Селігман і Csikszentmihalyi 2000) відмежувався від цієї позиції, існує небезпека позитивної психології перерости в "щастелогію» звертаючись до наївної віри, що єдина важлива річ, щоб життя було і буде щасливим. Пошук на Amazon.com на початку 2008 року виявлено 48 назв, що містять "позитивної психології", "практично всі які були з книг самовдосконалення. Існує більш широкий позитивний рух психології, яка живиться від наукової програми Селігман і його колеги, але не обов'язково проявляти належну наукову обережність і строгість. Ми думаємо, що дослідники з позитивної психології хотіли б відокремити свою роботу від цього руху самопомогі. Там може бути повідомлення для дослідників. Прихильники EI (наприклад, Гольман 2001) см самовпевнені і щасливі працівники більш продуктивні, але, як продуктивні ми побачимо в розділі 9, емпіричні дані більш тонкі. Невдоволення переважаючих в умовах будинку, на роботі, і в школі може стати потужним стимулом до досягнення. І навпаки, щастя може породити самовдоволення. Пов'язане з цим питання, чи буде позитивний настрій заважати реальному сприйняттю. Оптимізм може привести людей до зневаження знаків небезпеки, як лікар не бачить про потенційну проблему зі здоров'ям. Аналіз питання визнає, що самообман можна заколисати людей в уявному достатку, але позитивні емоції корисні, якщо вони інтегровані з реалізмом і активно взаємодіє з життям (Schneider 2001). Прихильники емоційного інтелекту навряд чи інакомислять. Проте, зберігається небезпека того, що дослідження емоційного інтелекту не може на практиці розрізнятися між ілюзорної і справжньої самореалізацією.

Розумність кусати у відповідь

Як ми вже відзначали, історично, позитивні емоції іноді розглядалися з не меншою підозрою, ніж негативні емоції для сприяння ірраціональності, імпульсивності і безглузлого гедонізму. В даний час щось з негативної реакції проти значень позитивного руху психології можуть бути розрізнені. Як приклад - самолюбство. У 1970-х і 1980-х років Сполучені Штати побачили хвилю інтересу до навчання дітей самооцінки як метод освіти по підвищенню шкільного успіху. Каліфорнія навіть створила цільову групу для цієї мети. Проте, соціальні коментатори (наприклад, Стаут 2000; Твендж 2006) все частіше бачили як ці зусилля приносять більше шкоди, ніж користі. Навчальна програма, яка ставить добре враження про себе, як головний пріоритет, незалежно від фактичної поведінки або виконання, просто сприяє помилкове відчуття права. Діти, можливо прийшли до висновку, що всі шкільні роботи, які вони роблять, заслуговують похвали, незалежно від його

якості. Stout (2000) вважає, що самооцінка навчального плану сприяє нарцистичному почуттю власної гідності і емотивності, в тому сенсі, що почуття, а не раціональний аналіз розглядається як ключ до успіху в житті. Термін "покоління трофеїв" був придуманий, щоб відобразити тенденцію в спортивних змаганнях-а також багатьох інших аспектах життя, де «ніхто не програє» і кожен отримує трофей «Дякую за участь». Основний акцент робиться на загострене почуття права, комфорту, а також прав і привілеїв. Твендж (2006) стверджує, що сьогоденні молоді дорослі під назвою "Я Покоління" - характеризуються надмірним індивідуалізмом і нарцисизму, який харчується в соціальній роз'єднаності і депресії. Її теза підтверджується кількома дослідженнями відстеження в цих особистих якостях над останньою частиною двадцятого століття (наприклад, Twenge і в 2007).

Як ми побачимо в главі 6, сумніви педагогів про цінності самооцінки підтримуються дослідженнями.

Баумейстер і ін. (2005) передбачає великі дослідження, що, хоча підвищена самооцінка покращує позитивні емоції, це робить трохи інше. Наприклад, висока самооцінка виникає як наслідок, а не як причина успішності. Баумейстер і ін. Також вказує на "темну сторону" для високої самооцінки, яка може сприяти нарцисизму і агресію по відношенню до інших. Paulhus (1998) описує рису характеру самостійного аксесуара, а іноді і нереалістично позитивну думку про себе, що підвищує як почуття власної гідності і нарцисизм, але може спровокувати негативну реакцію з боку інших. Зверхність не завжди популярна. Як ми побачимо, анкетування, оцінюють емоційний інтелект, як правило, містять компонент самооцінки (наприклад, Bar-On 2000). Але це почуття власної гідності вкоренилися в реалістичному розумінні своїх емоційних компетенцій, або це більш самозакохане від природи?

Раніше ми відзначали, що західна культура суперечлива по відношенню до емоцій. Те ж саме відноситься і до інтелекту. Дослідження не показують будь-який недолік академічного інтелекту; у всякому разі, в середньому, високий IQ індивіда трохи краще відрегулювати, ніж той який нижче IQ (Zeidner і Matthews 2000). Проте, існує стійкий стереотип за допомогою Goleman (1995a) та іншими дослідниками EI, про те, що академічний інтелект несумісний із здоровим глуздом і реальною компетенцією. За словами Джорджа Оруелла «є певні речі, потрібно бути інтелектуалом що б вірити, оскільки жодна звичайна людина не може бути настільки дурною.». Звичайно, може бути висока конфліція професора коледжу з високим IQ, тип знайденого у всіх сферах життя. Як ми вже

згадували, частина популярної привабливості ЕІ є те, що вона резонує з антиінтелектуальним настроєм. Під час нашого написання сутичка в війнах культури оточила нібито чесні і точні мемуари наркоманії, Джеймса Фрея «Мільйон маленьких шматочків». Зіткнувшись з доказами від поліцейських звітів і протоколах судових засідань, що книга помилково записує ключові елементи життя Фрея. За різними даними (наприклад, Associated Press, 12 січня 2006 г.) Фрей визнав, що він прикрасив частини книги, але сказав, що було загальним для спогадів і захищав «істотну істину» «Мільйон маленьких шматочків». Книга «про наркоманію та алкоголізму» -, сказав він.« Емоційна істина є. ». Якими б не були обставини даної справи, відповідь автора являє собою сучасний вид, що " емоційна правда " і особиста справжність може бути важливішим, ніж буквальне або фактичною істиною розкривається на основі об'єктивних даних та інтелектуального аналізу. Про значення інтелекту є також ознаки негативної реакції. Назва (1995) книги Чарльза Сайкса передає цю проблему: Спрощують Наші Діти: Чому діти Америки відчують себе добре, але не можуть читати, писати, або додавати. Як і популярні роботи по ЕІ, існує явний елемент гіперболи, але, очевидно, популярні турботи, будь то чи цілком обгрунтовані. Соціолог Франк Фуреді (2006) писав про знижуючий статус інтелектуала в сучасній культурі. Він стверджує, що істина і об'єктивність все частіше очорняється постмодернізмом та релятивізмом, що сприяє соціальній інтеграції понад усе. У додатковій книзі Фуреді (2004) навів аргумент, коли англо-американські країни орієнтуються в бік «культурної терапії» яка передбачається повсякденним життям з точки зору емоцій, і особливо вразливістю «жертвності». Не всі вірять, що емоції є недооціненими. Це не наш намір схвалити або відхилити будь-який з культурних поглядів на відповідні ролі емоцій і інтелекту, до яких ми говорили. Наша центральна точка це просто так. Можливо безпрецедентною мірою, західна культура дивується емоціями. Дійсно Фуреді (2006) вказує на сучасну дилему, пов'язану зі складністю: здається, жодна людина не може зрозуміти культуру в усій її повноті, що призводить до збільшення спеціалізації знань. Можливо, наше розуміння емоцій стають так само фрагментованими. Ці дисонуючі види утворюють небезпечний фон для виникнення емоційного інтелекту. Це не небезпечно, тому що вчені, ймовірно, не менш сприйнятливі до культурних тисків і упередженням, ніж будь-хто інший. Уразливість мислення культурних припливів і течій робить суворий і скептичний аналіз емоційного інтелекту складним, але істотним.

На шляху до науки емоційного інтелекту

Чому наука?

Наше послання до сих пір є тим, що емоційний інтелект важко досліджувати. Концепція настільки широка, що не зрозуміло, які людські якості займають центральне місце в ній. Соціально-емоційні здібності не можуть бути виражені в звичайних психологічних тестах, навіть ті, які претендують на повноту вимірювання емоційних компетенцій. І популярні і професійні поняття емоційного інтелекту можуть бути в значній мірі визначатись в протиборчих течіях думки про значення емоцій. Крім турботи з об'єктивною істиною, є кілька причин, чому наукове розуміння емоційного інтелекту необхідне. В уривках, які слідуєть, ми обговоримо ці причини досить докладно.

Націлившись на виняткове

Якщо ми хочемо розвивати емоційний інтелект і блиск для того, щоб отримати вигоду від емоційно обдарованої мудрості, ми повинні знати, хто вони є. Точно так само ми повинні бути в змозі ідентифікувати емоційно збіднілих з метою розробки значущих заходів. Подібно до того, як хороші тести IQ необхідні для виявлення пізнавально-обдарованих (а також оспорюваних) осіб, стандартизовані тести EI необхідні для виявлення тих осіб, які можуть потребувати емоційне збагачення, а також підтримку і навчання в роботі з емоційно навантаженими ситуаціями.

Розуміння ненормальності і зсуву (в психіці)

Одна з (1995) тем Гольмана є те, що низький EI призводить до різних психічних проблем, в тому числі емоційних розладів і антигромадської поведінки. Лідер Консервативної партії Великобританії Девід Кемерон нещодавно привернув до себе глузування в пресі припускаючи, що " толстовки " (молоді головорізи) потребують любові та обійми, а не тюремне ув'язнення . Очевидно, ентузіастом прихованої позитивної психології, Кемероном також було процитовано " Підвищення почуття нашого суспільного добробуту, я вважаю, центральним політичним викликом нашого часу " (AP, 20 липня 2006 р). Але це правда, що заходи спрямовані на підвищення суб'єктивного благополуччя і позитивної емоційної підтримки, чи будуть сприяти вирішенню соціальних проблем, таких як насильницькі злочини? Як наша картина (малюнок 1.4) передбачає, принаймі, один " в толстовці " був не вражений ідеєю. Нам потрібен науковий звіт про роль EI в ненормальності і відхиленні у поведінці, щоб повідомити нам про те, підвищить та поліпшить EI індивідуальний і суспільний добробут.

Відображення природної екології емоційного інтелекту

Це малоймовірно, що емоційний інтелект розподіляється випадковим чином серед соціальних груп людей. Наприклад, як популярні стереотипи і дослідження суворої особистості (Коста і ін., 2001) показують, що жінки мають більше шансів мати "приємні" характеристики. У свою чергу, компоненти, що включають приємність такі, як співпереживання, усвідомлення почуття інших людей, і впоратися зі стресом через «тенденцію і надаючи підтримку», як вважають деякі, щоб бути в центрі емоційного інтелекту. Дійсно вимір EI необхідно перевірити, чи є такі гендерні відмінності і інші типи групових відмінностей, в тому числі вік, соціальний клас, і крос-культурні відмінності. Важливо також зрозуміти, як емоційний інтелект може бути розподілений по різним професійним групам. Чи є соціальні працівники дійсно більш емоційно розумніші комп'ютерних програмістів? І дійсно, має високу вигоду EI (або перешкоджає), наприклад, тих, хто бере участь в законі і порядку?

Виявлення джерел емоційного інтелекту

Припускаючи, існування емоційного інтелекту, чи можна визначити емоційний інтелект людей? Якщо EI, як і більшість інших людських характеристик, ми можемо припустити, що вона відображає як гени і соціальне середовище, в якій розвивається дитина. ДНК індивідуума взаємодіє з зовнішніми впливами у формуванні мозку, в тому числі тих структур мозку, які впливають на емоції. Можливо, емоційний інтелект може бути пов'язаний з неврологією структур лобових часток головного мозку, які, як відомо, важливі для регулювання і контролю емоцій (Bechara і ін. 2000). Уже недавні дослідження показують, що обидві лобова і скронева частки підтримують емоційно інтелектуальні міркування (Reis і співавт., 2007). Крім того, якість взаємодії з вихователями і однолітками, яких дитина відчуває, як відомо, впливає на емоційний розвиток. Наприклад, жорстоке ставлення і позбавлення, як відомо, мають різні серйозні негативні наслідки (Smith і Walden 1999). Можливо, емоційний інтелект відображає ступінь, в якій дитина піддається впливу гарних зразків для наслідування, вираження та управління емоціями.

Розуміння емоційного інтелекту як процесу

Часто кажуть, що поняття "інтелект" погано сформульоване і в значній мірі незрозуміле. Просто перераховуючи IQ людини не повідомляє нам про те, як інтелект, видихався як безперервний процес в реальних умовах (Штернберг, 1985). Точно так же нам потрібно науковий опис того, як емоційний інтелект виражається в рішенні проблем і проблем життя. Нам потрібно знати, як вона допомагає людині адаптуватися до загроз і

можливостей. Ця точка зору процесу особливо важлива, якщо емоційний інтелект, як стверджують, є більш податливим, ніж IQ. При відсутності розуміння процесів, втручання, ймовірно, будуть марні, в кращому випадку, може бути, навіть небезпечно.

Розвінчання міфів

Ми показали, що деякі з тверджень про емоційний інтелект - грандіозні. До того ж народна культура схильна до впливу примх і захоплень, які мають мало спільного з реальністю. Вкрай важливо, щоб розвинути сувору науку, яка дозволяє скептичне вивчення популярних уявлень про емоційний інтелект. Якщо міфи розвінчано, науковому прогресу стає «легше», щоб сприяти.

Три основних принципи підтримки науки емоційного інтелекту

Зробивши справу, чому науковий облік емоційного інтелекту важливий, у край важливе нині, щоб запропонувати якусь форму програми запиту може зайняти. Matthews, Zeidner та ін. (2002) список трьох основних принципів для наукового лікування емоційного інтелекту (див.1.5). Надалі, ми розмежуємо ці принципи, як є релевантними для багатьох з аргументів, протягом поточної книги.

Науково - обгрунтовані вимірювання

Як істотною умови, будь-яка нова конструкція повинна бути відкрита для надійного та ефективного вимірювання. У разі EI, вимір має вирішальне значення через невизначеність щодо того, що " емоційний інтелект " насправді є. Будь-яка людина може написати довгий список бажаних особистісних якостей (та багато з них зробили це). Для того, щоб показати, проте, що перелік якостей, має деякий унікальний спільний елемент, який може бути осмислено позначений " емоційний інтелект " це інша справа. Для недосвідченого конструкція EI повинна бути виміряна як окремі особисті якості, що сприяють ефективному соціальному функціонуванню. Без вимірювання, рахунки EI трохи більші, ніж багатослівність; кабінетний дискурс (або, ще краще, коктейль годинної розмови), справедливості, яка не може бути визначена. Вимірювання ставить дослідження емоційного інтелекту в області індивідуальних відмінностей і диференціальної психології, оскільки вона дозволяє науковим дослідникам оцінювати результати роботи окремих як більш-менш емоційним інтелектом. Стандартна диференціальна психологія визнає, здатність мати чудову продуктивність в деякій області, в корені відрізняється від особистості. Останнє відноситься до стилю поведінки, які відрізняються один від одного якісно, але не є «правильно» або «неправильно». Таким чином, важливим

завданням дослідження є показати, як тести для ЕІ вписуються в цю схему збільшення індивідуальних відмінностей. Крім того, вирішальну роль в таких рамках, щоб диференціювати емоційний інтелект від особистості і звичайного інтелекту.

Переконлива теорія

Нам також потрібна теорія про те, що значить бути емоційним інтелектом, теорію, яка ідентифікує ключові психологічні процеси. Припустимо, що у нас є тест, який зумів вибрати з тих людей, які мають талант для розуміння та роботи з емоціями. Що особливого, що ці емоційно обдаровані люди процесу мають емоційну інформацію? Що особливого в тому, як вони емоційно реагують на ситуації? А які особливості емоційної обробки сприяють емоційній безграмотності? Різні психологічні теорії можуть допомогти нам у пошуку джерел емоційного інтелекту. Одним з можливих варіантів, виділено Гольманом (1995а) хіба це ЕІ вкорінена в нейронах головного мозку. Нейробіологи були особливо зацікавлені в областях лобових часток мозку, які, як видається, контролюють вливання емоцій в процес прийняття рішень. Пошкодження цих областей викликає емоційно безрозсудної поведінки, такі як насильницькі перепади настрою, безрозсудна імпульсивність та погане прийняття рішень. В якості альтернативи, ми можемо дивитися на програмне забезпечення (а не на апаратні засоби) головного мозку, з точки зору ментальних моделей, які люди будують в соціальному світі навколо себе. Існує важлива пізнавальна психологічна традиція пов'язання емоції особистих переконань та оцінок та емоційної дисфункції надмірно негативних знань. Можливо, ЕІ проживає в створенні ментальних моделей, які сприяють продуктивній соціальній активності з іншими. Слід зазначити, що підтекст великого обсягу запису на ЕІ є те, що емоції мають психічне життя незалежну від думки і пізнання (яка може або не може бути правдою). Ми не будемо багато говорити про теорії в цей момент, але ми повернемося до цих питань в наступних розділах. Пов'язаний з цим питанням, чи є дійсно атрибути ЕІ адаптивними. Чи дійсно вони сприяють успіху в реальному житті? Чи справді це важливо мати високу самооцінку, співчуття до інших людей, а також точні сприйняття емоцій? Може бути, тільки психологу буде достатньо ці питання, але важливо продемонструвати докази їх користі в житті.

Значні області застосування

Крім того, практична цінність ЕІ повинна бути продемонстрована в найрізноманітніших областях. Ці поля можуть включати в себе освіту (див. гл. 8), організаційну психологію (див. глави 9 та 10), а також психічне

здоров'я (див. главу 11). Ми не малюємо тут на порожньому полотні. Прикладні психологи внесли вже великий внесок в розробку практичних заходів. У багатьох випадках втручання, які засновані на теорії, підтверджується доказами. Так що має бути показано, що емоційний інтелект пропонує щось нове, що доповнює та підсилює існуючу практику. Прикладні дослідження в дійсності мали тенденцію протікати при одному видаленні з лабораторних основ досліджень, які більше зосереджені на питаннях вимірювання. Ми будемо стверджувати, що, хоча фундаментальні та прикладні дослідження можна розглядати як окремі пасма досліджень, вони будуть отримувати користь більшої інтеграції. Практикуючий, звичайно ж, основну увагу приділяє заходам щодо виправлення становища щодо якоїсь конкретної проблеми, таких як діти з проблемною поведінкою, неефективного керівництва на роботі, або важкої депресії, що вимагає клінічного лікування. Незабаром ми знову побачимо на емоційний інтелект в прикладних налаштуваннях.

Бачення в конфлікті: альтернативні моделі емоційного інтелекту

У цьому розділі ми наводимо короткий огляд про стан сучасних наукових дослідженнях по ЕІ. Ми прагнемо, підсумовувати різні підходи дослідників, які мали в пошуках сутність емоційного інтелекту. На даний момент наше дослідження буде досить некритичне. Надалі ми будемо дивитися на деякі проблеми, з якими стикається ця програма досліджень. Основною трудностю було, що різні психологи з несумісним баченням того, що наука емоційного інтелекту повинна виглядати наступним чином. Насправді це може бути, що різні дослідницькі групи досліджують абсолютно різні особисті якості. Ми вже представляли Джека Майєра і Пітера Salovey як двох засновників наукового вивчення емоційного інтелекту. У кількох статтях (наприклад, Mayer, Salovey, і ін. 2000а, б) прагнуть розрізнити серед деяких з різних наукових концепцій емоційного інтелекту. Інші автори (наприклад, Perez і ін. 2005) були стурбовані особливо з відносинами між ЕІ і теорією особистості. Ці аналізи суперечать один одному. Шляхи розуміння емоційного інтелекту, які ми обговоримо нижче.

Здібності моделей

Майєр, Salovey та ін. (2000b) сприяють визначенню емоційного інтелекту як здатність, що нагадують інші стандартні інтелекти. Тобто, високі ЕІ особи об'єктивно перевершують нижньої ЕІ при виконанні деяких видів діяльності пов'язані з емоціями. В їх чотирьох гілках моделі (див главу 3) Мейєр та його колеги відрізняв чотири основні компоненти: ЕІ, що ідентифікують емоції, асимілювати емоції в думки, розуміння емоцій та

управління своїми емоціями та ін. Ця модель має здатність відносно вузьку сферу; велика частина того, що Гольман (1995а) описує, як ЕІ не має відношення до Майєру, Salovey і ін. (2000b) концепціям. Майєр, Salovey і ін. (2000а, б) стверджують, що ЕІ має пряме відношення до взаємодії між емоціями і знаннями; використовуючи емоції підсилює мислення і за допомогою регулювати емоції. Третя область психології-мотивація, яка виходить за межі їх визначення, хоча інші автори приписують мотиваційні компоненти ЕІ, такі як наполегливість, в тяжкій ситуації і мотивації для підтримки і пов'язують з іншими людьми (наприклад, Гольман 1995а). До того ж моделі чотирьох гілок, інші визначення здатності на основі можливих. Наприклад, Шерер (2007) посилається на компетентність в оцінці (точні уявлення про хвилюючі події) і зв'язок (ефективне слухання і мова) в якості можливих підстав для емоційного інтелекту. Існує також дослідження, пов'язані саме з точним сприйняттям емоцій, це здатність, яка є відносно простою для вимірювання з використанням об'єктивних методів (наприклад, Девіс та ін., 1998; Roberts, Schulze, 2005 і ін., 2006). Далі, як і раніше, Lane (2000) припустив, що усвідомлення і словесне вираження емоцій може мати вирішальне значення для виживання людини; ЕІ може ставитися до складності, з якими людина може формулювати емоційний досвід. Здібності найкраще вимірюється за допомогою об'єктивних тестів IQ. Ці завдання представляють відповідачу з проблемами, які можуть бути забиті на правильній або неправильній основі. Труднощі в тому, що важко написати тестові завдання, що стосуються емоційного функціонування, які можуть бути об'єктивно забиті. Правильний спосіб впоратися з агресивною колегою або заспокоїти засмученого члена сім'ї може залежати від обставин і конкретних осіб. Проте, Майєр і його колеги опублікували два широко використовуваних теста для ЕІ, багатофакторного «Емоційна шкала інтелекту» (MEIC), і його наступник, Майєр Salovey-Caruso «Емоційний інтелект» (MSCEIT). Ми розглядаємо ці тести глибше в розділі 3.

Змішані моделі

Ширша концепція емоційного інтелекту включає в себе як здатності та такі якості, як особисті та мотиваційні риси, які допомагають людині в використанні ЕІ в реальному житті. Наприклад, людина з теплою, співчутливою особистістю може простіше приймати навички для управління емоціями інших. (1995а) рахунок Гольмана по ЕІ, який включає в себе такі якості, як оптимізм, співпереживання, та хороший характер, є змішана модель. Більш науковий підхід спрямований перерахувати конкретні здібності та риси, які сприяють реальній адаптації (наприклад, Bar-On 2000).

Як ми побачимо в главі 4, змішані моделі охоплюють безліч якостей. Анкетування також були використані для оцінки певних особистісних характеристик, що мають відношення до ЕІ, в тому числі регуляції настрою (Salovey та ін., 1995) та "алекситимії", яка є недоліком в здатності розуміти та виражати словами свої власні почуття (Taylor та Бегбі 2004).

Дослідники в традиційній змішаній моделі, як правило, використовували опитувальники для оцінки емоційного інтелекту (наприклад, SCHÜTTE ін., 1998). Підхід заснований на часто невстановленому припущенні, що люди мають достатнє уявлення про свої власні емоції і реальному житті для функціонування самозвітах бути дійсним. Це припущення, як ми побачимо в главі 4, знаходиться під питанням. Інша складність полягає в тому, що оцінки запитальника, як правило, збігаються зі стандартними рисами особистості, такі як екстраверсія і емоційна стабільність. Проте, запитальники для ЕІ стали широко використовуватися в наукових дослідженнях. В принципі, вони забезпечують простий і економічний спосіб для вимірювання індивідуальних відмінностей в емоційному стані.

Особливість емоційного інтелекту

Труднощі намагаються оцінити здібності від самозвіту, прикладом змішаної моделі дослідження, призвело деяких дослідників (наприклад, Perez та ін 2005;. Tett та ін. 2005) до радикального переосмислення емоційного інтелекту. Ідея полягає в тому, що емоційні здібності та вміння можуть бути лякаюче важко виміряти систематично, звичайно ж, опитувальним шляхом. Проте, можуть бути особистісні риси, які відносяться безпосередньо до емоційного функціонування (наприклад, самовпевненість, емпатія). Риса емоційного інтелекту являє собою всеосяжний фактор особистості, який представляє емоційну впевненість в людині (Петрідес і ін. 2007). Як і звичайні риси особистості, риса ЕІ являє собою якісний стиль поведінки і досвіду, який є адаптивним в деяких контекстах, але не в інших. Фокусне дослідження полягає в тому, щоб потім включити риси ЕІ і її аспекти в стандартні дослідження особистості. Чи додасть робота над рисою ЕІ нові грані в існуючі моделі особистості? Або просто описати існуючі риси під іншого боку? Також ми будемо розглядати ці питання в розділі 4.

Незавершені справи

Деякі важливі концептуальні питання, які в повному обсязі розміщені в рамках різних моделей ЕІ, які ми описали досі з'являються гідні згадки. Однією з проблем є ступінь, це перш за все соціальний інтелект. Існує давня традиція дослідників, які намагалися розробити об'єктивні тести для

соціальних здібностей (наприклад, розуміння і як впоратися з поведінкою інших) з досить змішаними результатами (Kihlstrom і Кантора 2000; Matthews, Zeidner, 2002 і ін.). Як ми вже відзначали раніше, Гарднер (1983) відрізняє внутрішньо особистісний від міжособистісного інтелекту. Хоча деякі автори, в тому числі Гоулман (2001), визнали, саме пов'язане забезпечення можна відрізнити від інших аспектів, пов'язаних з ЕІ., залишається неясним, якою мірою ЕІ виражається тільки через взаємодію з іншими. Слід мати на увазі, що емоції мають важливі соціальні функції, в спілкуванні (Oatley та Джонсон-Laird, 1995). Друга проблема полягає в ступені, в якій емоційний інтелект є свідомим або несвідомим. Психологія робить ключові розходження між процесами, які очевидні або неявні. З одного боку, певні процеси доступні для свідомості; людина може описати їх в усній формі. Неявні процеси, з іншого боку, знаходяться в несвідомому стані і стійкі до артикуляції. Наприклад, що описують деталі велосипеда (колесо, кермо і т.д.) вимагає явної пам'яті, в той час як насправді їзда на велосипеді вимагає неявну пам'ять; важко висловлювати словами рухові навички учасників. Там дійсно можуть бути окремі системи мозку для неявної і явної обробки (зачочує 1999). Так само, описуючи, можна було б мати справу з емоційно складною ситуацією- явна активність, але насправді взаємодіючи з людиною, який емоційно засмучений також передбачає неявну обробку. Відповіді на чужу мову тіла і інші соціальні сигнали можуть бути несвідомим (Барг і Williams 2006), як і наше власне невербальна поведінка. Одна з наших тем в цій книзі є те, що в центрі уваги досліджень на явному ЕІ може привести до ігнорування важливих неявних компетенцій і навичок.

Третє питання, яке ми могли б назвати " деконтекстуалізація " емоційного інтелекту. Чи можемо ми коли-небудь дійсно відокремити емоційну компетентність від контекстів і ситуацій, до яких він належить? Подібні побоювання з приводу когнітивного інтелекту породили спірне припущення, що практичний інтелект орієнтований на проблеми реального життя, які повинні бути відокремлені від абстрактного, академічного інтелекту (Wagner 2000). Способом, яким ми обробляємо емоції сильно залежать від контексту. Хоча існують універсальні вирази облич емоції, ми використовуємо контекстні знання для декодування емоцій вираження. Наприклад, ми знаємо з досвіду, які з наших друзів схильні перебільшувати свої емоції. Ми також не маємо ніяких труднощів сміху, коли комік ставить на трагічному вираженні. Тест, як швидко людина визнає стандартні вираження емоцій і не може захопити багатство реального життя і контекстну залежність нашого розуміння особових емоцій.

Конкретний екземпляр контексту є культура. Дисплей емоцій, які є прийнятними в одній культурі, може бути глибоко образливим в іншому. Дослідження EI має тенденцію ухилятися від крос-культурного аналізу, але цілком імовірно, що емоційно розумна поведінка культурно залежить. В крайньому випадку ми могли б задатися питанням, чи стосується емоційний інтелект не який-небудь основний універсальній людській здатності, але в міру навчання людини правил їх культури для обробки емоцій. Більшість людей на Заході миттєво втрачають 20 очок емоційного інтелекту, як тільки вони прибувають в аеропорт Наріта в Японії. З іншого боку, швидкість іноземця адаптації до нових культурних норм може бути показником EI. Насправді здається на такий посилці, що надзвичайно популярний фільм "Втрачений в Перекладі" був заснований.

Прикладне дослідження

Це добре випробувана тактика в психології, щоб почати з тіста, а потім досліджувати те, що результати говорять нам про випробуваному людині. Проте, психологи, як правило, починають, ні з тіста, а з проблеми. Прикладні дослідження спрямовані на вирішення завдань, а також оцінка вважається корисним лише остільки, оскільки вона підтримує рішення. (1995а) книга Гольмана була багата проблемами, за іронією долі так, враховуючи інтерес позитивних психологів емоційного інтелекту. Якщо вірити книзі насправді наша цивілізація переживає емоційний спад і падіння, як це відображено в «віці меланхолії» (стр. 240), а «сучасна епідемія депресії (стор. 240), і «отруєє самий дитячий досвід» (стор. 233). Рішення, за словами Гольмана, це узгоджені зусилля для підготовки емоційного інтелекту в школах і на робочих місцях. Емоційні проблеми в дитинстві, як правило, діляться на «екстерналізуючі» - діючи часто антисоціальними способами, і «інтерналізаціями» такі проблеми, як тривога і депресія. Емоційно розумний педагог займається з ними обома. Як ми побачимо в главі 8, програми соціального і емоційного навчання (SEL) спрямовані для навчання дітей в емоційній компетентності, щоб поліпшити свій добробут (менш інтерналізації), щоб зробити їх більш відповідальними громадянами, і для підвищення в класі навчання. Прихильники SEL пробуджують школи знайти кімнату в навчальній програмі для навчання таких навичок, як конструктивного вирішення конфліктів, уникаючи вживання наркотиків і алкоголю, а також у зв'язку з їх однолітками. Існує доказ ефективності таких програм. Проте, навчальні програми для соціальних навичок існували задовго до поняття емоційного інтелекту. Таким чином, здається розумним

запитати, чи дійсно дослідження ЕІ додали щось до таких програм або це просто зручний банер, під яким підвищили обізнаність про проблеми.

Існує також зростаючий інтерес до емоційного інтелекту на робочому місці, з точки зору поліпшення добробуту, як працівника, так і продуктивності компанії. Як і в освіті, ці додатки частково відпочивають над трюїзмами, наприклад, важливо, щоб співробітники могли конструктивно працювати з іншими. Важко заперечити проти поняття, що це корисно для тренування навичок, таких як робота в команді, вирішення конфліктів, і керівництво. Однак, як і освіту, неясно, наскільки «додану вартість» можуть приєднати до емоційного інтелекту. Там навіть був зазор проти ідеї, що ЕІ є панацеєю від усіх організаційних проблем (наприклад, Ланді 2005). Наприклад, провідний прикладної психології, Кевін Мерфі, описав емоційний інтелект як один з десяти великих промахів промислової та організаційної психології за останнє десятиліття (див Мерфі 2006а, б). За словами Мерфі (див Мерфі і сайдмена 2006; Murphy 2006а), в той час як версія ЕІ менеджери воліють безлад, а версія вчених може жити НЕ пророкуючи багато чого. Їдкі коментарі Мерфі в сторону, можливо, на жаль ЕІ ввели в індустро- організаційну психологію гіперболу. Більш тверезі прихильники ЕІ (наприклад, Йорданія та ін., 2007) справедливо вимагають ретельного науково обґрунтованих досліджень, щоб реалізувати обіцянки про збільшення емоційної компетентності на робочому місці.

Заключна область застосування в справі зміцнення психічного здоров'я та благополуччя. І звичайні нещастя, і клінічні розлади можуть впливати в управлінні власними емоціями. У повсякденному житті, нерозуміння почуттів інших, накидаючи імпульсивності в складних ситуаціях, і не в змозі позитивно взаємодіяти з іншими все це може привести до стресу і передбачуваність нещастю. Ці симптоми емоційної безграмотності були розглянуті в дослідженнях, як люди справляються зі стресом, як вони ведуть переговори в близьких відносинах і шлюбі, і як недолік самоконтролю може призвести до неправильного поведіння, такі як зловживання наркотиками та злочинності. Клінічна психологія протягом багатьох років визнається, що нереалістичні уявлення про себе сприяють емоційній дисфункції. Однак більш уважний аналіз того, як люди розуміють і регулюють свої емоційні стани, можуть принести терапевтичний ефект. Особливо яскравим прикладом низької ЕІ може бути забезпечена шляхом аутизму та пов'язаних з порушеннями в розвитку. Аутична дитина не в змозі зрозуміти інших людей або формувати емоційні зв'язки з ними, що призводить до соціальної

відгородженості і відхилень від норми. Знову ж, наука ЕІ може забезпечити важливі клінічні переваги (Vachon і Bagby 2007).

Заключні коментарі: Атлантида до міфу як емоційного інтелекту ...?

У 1665 році єзуїт ерудит Кірхер опублікував свою книгу *Mundus Subterraneus* в Амстердамі. Серед безлічі чудес і загадок (в тому числі жабу запечатану всередині каменю і швейцарського дракона) є карта, яка показує континент Атлантиди розміщені безпосередньо між Іспанією і Північної і Південної Америки (див. мал. 1.6). Звичайно, цей континент є міфічним, але карта ставить завдання дослідження емоційного інтелекту. Ми знаємо, що цілком добре незвідані місцевості, і, можливо, цілі континенти, можуть бути відображені, але ми не знаємо точно, де шукати або де нова земля повинна бути розташована на існуючих картах світу. Тобто, ми маємо досить гарні «карти» особистості та здатності, але залишається неясним, де емоційний інтелект повинен бути поміщений в межах цієї існуючої сфери. Як і ранні дослідники в пошуках нових континентів, дослідники на ЕІ піддаються ризику кілька різних помилок:

1. Емоційний інтелект може бути абсолютно міфічним, як Атлантида.
2. Емоційний інтелект може існувати, але мати відносно невелике значення-невеликий острів, а не основну масу землі.
3. Те, що позначено як емоційний інтелект насправді може бути відомий, і намічений рельєфом місцевості, як маркування Ірландії, як Атлантида на карті.
4. Різні дослідники можуть прикріпити ім'я емоційний інтелект до багатьох різних конструкцій; а як історики по-різному визначили Атлантиду з Санторіні, Азорські острови, Багамські острови, і безліч інших островів.

В якості альтернативи, може бути, що емоційний інтелект дійсно представляє велику смугу нової психологічної місцевості, і його розвідка додасть до нашого розуміння індивідуальних відмінностей в емоціях. Інша, більш тонка можливість полягає в тому, що робота над емоційним інтелектом виявить мало нової місцевості, але додасть важливого для нашого розуміння існуючих конструкцій, як картування Всесвіту з радіохвилями, а не видимого світла. Ми бачили, як наукові концепції ЕІ відрізняються один від одного, іноді радикально. Ці невизначеності у визначенні переносяться на труднощі у вимірюванні. Тести для ЕІ не може виміряти будь-яку справжню здатність взагалі. В якості альтернативи, вони можуть просто перепакувати існуючі особистості і здатність ваг, або ж вони можуть виміряти деяку тривіальну компетентність, слабо пов'язані (або, що ще гірше не пов'язані) до реального

життя. Ретельні наукові дослідження необхідні для того, щоб розрізнити лживі емоційні здібності, вміння та особистісні риси за межами наших нинішніх графіків людських умів і схильностей. Без такого наукового зусилля, ми не можемо мати чітке уявлення про те, як люди розрізняються в їх регуляції емоцій. Ми не можемо сподіватися на допомогу практикуючих на робочі місця, в школах і психіатричних клініках.

У нашій попередній книзі (Matthews, Zeidner, і ін., 2002), ми прийшли до висновку, що немає ніяких доказів. Це просто невірно говорити, що дослідження показують, що EQ більш прогнозує успіх в реальному житті, ніж IQ, наприклад. Ми також стверджували, що існує мало підтримки (1995a) позиції Гольман, що навчання ЕІ служитиме як панацеєю для проблем світу. Доказом ми розглянемо в наступних розділах даної книги підтримку так само обережною оцінки потенційної цінності емоційного інтелекту. У той же час важливо, щоб оцінити те, що нові дослідження знань емоційного інтелекту може додати до нашого розуміння емоційної компетентності. Одне бачення є те, що Майер, Salovey і ін. (2000a, б), бачили, можливо, спільне з іншими дослідниками, які є відносно оптимістично наукового статусу і впливу емоційного інтелекту (наприклад, Йорданія та ін. 2007). В їх концепції, ЕІ відповідає критеріям для стандартної розвідки; вона являє собою справжню здатність з далекосяжними наслідками для реального життя. Як ми побачимо в главі 3, вони стверджують, що їх тест оцінює головну якість людини, відмінний від стандартних особистісних і інтелектуальних заходів. Для оцінки такої вимоги, ми будемо дивитися на властивості вимірювання їх випробувань і досліджень, які розглядаються результатами тестів ЕІ фактичного прогнозування реальному життю емоційної і соціальної компетентності (глава 6). Інше бачення ЕІ, як більш схожі особистості, і тому відслідковані в опросниках. Ми будемо розглядати «змішані моделі» і «моделі характерів» ЕІ в розділі 4, і оцінювати все більш популярні запитальники для ЕІ для вимірювання відмінних від стандартних рис особистості.

Хоча більша частина цієї книги буде орієнтована на оцінку існуючих досліджень, ми також пропонуємо альтернативне бачення емоційного інтелекту; той, який в деякому сенсі розходиться прихильниками ЕІ. Наша позиція полягає в тому, що не може бути ніяких спільних елементів для різних конструкцій і супутніх заходів позначені як емоційний інтелект. В даний час дослідження може ставитись часто не пов'язані між собою особисті характеристики. Ми будемо намагатися відсвіати, що є новим і важливим в цьому дослідженні від того, що мало і додає до існуючого розуміння. Деякі

конструкції можуть бути відкинуті в цілому, деякі з них можуть розглядатися як не більше, ніж існуючі конструкції, і деякі з них можуть бути посправжньому новими і цікавими. Там можуть бути і нові особистісні риси і нові здібності в останній категорії. Ми будемо пропонувати надто багато, бо робота над емоційним інтелектом нехтує психологічними теоріями емоцій. Ми будемо досліджувати, як емоційні компетенції і темпераменти розвиваються в дитинстві (глава 5), як емоції вселяються в наші соціальні відносини (глава 6), і як люди відрізняються один від одного в подоланні стресу (глава 7). До кінця книги ми викладемо систематичні різноманітності особистісних якостей маркованих, як емоційний інтелект, і їх психологічне значення. Ми також провели оцінку практичної значущості емоційного інтелекту в різних областях (глави 7-11).

Основний зміст: Глава 1

- Емоційний інтелект може бути визначений як загальна компетенція в сприйнятті емоцій (і в собі і в інших), в регуляції емоцій, і як ефективно справлятися в емоційних ситуаціях.

- Розглянутий як форма інтелекту, емоційний інтелект має багату історію, в тому числі посилання на соціальні, практичні, міжособистісні і всередині особистісні інтелекти. Ця історія показує труднощі з виміром і теорією, що, в той час, як не непереборним, створюють проблеми для концепції практично з моменту її створення.

- Емоційний інтелект також має тісні зв'язки з позитивним рухом психології, яка поставила все більшу увагу на важливість щастя і благополуччя. Останні тенденції свідчать про те що зворотної реакції проти цього руху; негативні емоції, наприклад, грають важливу роль в адаптивному функціонуванні.

- Наукове розуміння емоційного інтелекту необхідно для того, щоб (1) націлити виняткове, (2) розуміти ненормальність і зрушення, (3) розуміти групові відмінності, (4) розкрити лежачі в основі процеси, і (5) розвінчати міфи і примхи, які пов'язані з популяризацією концепції.

- Три стовпи, які необхідні, щоб створити науку емоційного інтелекту вимірювання звуку, переконливі теорії, і успішне застосування. Ми будемо використовувати ці стовпи, щоб оцінити успіх різних підходів до емоційного інтелекту, охопленого в решту цієї частини книги.

Адаптація

Самооцінка

Джордж Герберт Мід Мед (1925) стверджував, що розвиток самооцінки людини відбувається протягом усього життя в результаті взаємодії з соціальним світом, який може включати батьків, вчителів та однолітків. Так само, Вільям Пуркі заявив, що "самооцінка може бути визначена як сукупність складної, організованої та динамічної системи сподівань, поглядів та думок, які кожна людина вважає правильними у своєму особистому способі життя." [1] Ця взаємодія допомагає індивідам формувати уявлення про те, хто вони та базується на очікуваннях та відповідях соціального середовища. Наші сприйняття стимулюються внутрішніми та зовнішніми факторами. Ці фактори можуть створювати інтенсивні емоційні реакції, які впливають на нашу готовність вчитися і вибір дій - вони керують індивідуальною поведінкою. Наступний приклад демонструє це уявлення про самооцінку і про те, як вона проявляється у поведінці. *Як і багато підлітків у Сполучених Штатах, Карен мала вивчати іноземну мову у своїй школі. Вона обрала німецьку мову, оскільки її родичі по материнській лінії жили в Німеччині, а її сім'я планувала влітку їх відвідати. На жаль, наступні декілька місяців занять у німецькому класі для Карен не були веселими. У неї був вчитель, який був дуже суворим у оцінці своїх студентів та плануванні уроків. Крім того, Карен була відсутня два тижня через шкільну спортивну травму. Коли вона повернулася до класу, вчитель визвав її в центр класу та перед іншими учнями запитував значення нових слів, яких вона не знала. Таким чином Карен не відчувала мотивації бути в класі і вивчати німецьку мову. Коли настало літо, родина поїхала відвідати родичів до Німеччини, як і планувалося. Батьки Карен були в захваті від її вибору іноземної мови, і родичі також знали, що Карен вивчає німецьку культуру та проходить мовний курс. Під час перебування з родичами Карен намагалась практикувати свою німецьку, але припинила після того, як її родичі сказали: "Тобі потрібно покращити свій рівень". Наступного року родина знову відвідала Німеччину, а родичі Карен запитали її про знання німецької мови. Послухав її, вони знову сказали: " Тобі потрібно ще дуже багато працювати над своїм рівнем".*

Через двадцять років Карен працює у фінансовій компанії, головний офіс якої знаходиться у Німеччині. Керівник Карен говорить, що їй доведеться переїхати до Німеччини на два роки; він вважає, що з великим досвідом Карен в області міжособистісного спілкування вона буде взмозі

посприяти успіху проекту. Почувши це, Карен стає тривожною і почувається незручно. Вона виправдовується, що не зможе поїхати, чим спантеличує керівника. Карен має репутацію успішного працівника, але її дії стають дивовижними та неочікуваними.

Концепція Карен сприяла її самооцінці. Очікування вчителя, сім'ї та родичів у навчанні новій мові не виправдались. Відповіді, які вона отримує, - це не те, що вона потребує для покращення своїх навичок у вивченні німецької мови. Внаслідок Карен відмовляється від вивчення мови, культури та формує самооцінку, яка може складатися з наступних тверджень:

- Я ніколи не буду вивчати німецьку мову та культуру.
- Я не володію здатністю або навичками вивчати нову мову.
- Краще просто робити те, що мені легше.
- Я не можу помилятися, або люди втратять довіру до мене.

Ці настанови та очікування справджуються коли її керівник просить переїхати до Німеччини. Негативні спогади та переживання, які вона отримала раніше, стали перешкодою до успіху та самореалізації. Карен відчуває тривогу, і її поведінка сприймається як дивна.

Розвиток самооцінки

Існує три загальні уявлення про те, як розвивається самооцінка. По-перше, як зазначає Мед, самооцінка поступово з'являється на початку життя і постійно формується протягом усього життя шляхом сприйняття власного досвіду. Це означає, що самооцінка розглядається як соціальний продукт особистого досвіду. Сприйняття власної самооцінки може відрізнитись від погляду інших людей протягом кожного життєвого періоду. Коли людині представлено погляд, що відрізняється від її власного, який він або вона розвинули, людина розглядає цей досвід як загрозу. Чим більше розбіжностей, тим жорсткіше стає самооцінка. Як правило, людина намагається переосмислити або раціоналізувати цей досвід, щоб зменшити емоційний хаос, який він створює.

По-друге, більшість вчених погоджуються з тим, що люди розвивають самооцінку, яка має стабільні характеристики для збереження гармонії. Наша самооцінка є впорядкованою: вона класифікує наш досвід і "приспосовує" його так, що він буде мати сенс для нашого розвитку. Це спростовує досвід, який містить різні сподівання та цінності, оскільки не може бути

категоричним. Це наша концепція, яка намагається протистояти змінам, оскільки зміни порушують стабільність особистості. Скажімо, ви маєте дуже конкретне переконання, наприклад : "Англійська мова є основною мовою цієї країни, і кожен повинен навчитися говорити і писати. Немає підстав для розміщення рекламних щитів та знаків на інших мовах. " Чим більш центральною у вашій свідомості є віра в це, тим більше ви стійкі до вивчення нового досвіду та адаптації вашого сподівання.

По-третє, самооцінка є поняттям динамічним. Самооцінка активно формується на основі особистого досвіду. Самооцінку можна розглядати як настановну систему, яка спрямовує Вашу поведінку на відповідність Вашим переконанням. У психології це називається когнітивним дисонансом, тобто виправданням своїх переконань навіть тоді, коли факти чітко демонструють зворотнє.

Наведені нижче приклади демонструють самооцінку в дії.

Джо очолює відділ громадської безпеки в Гарден Гроув у передмісті, що розташовано за межами великого міста на Середньому Заході. Він жив і працював у цьому місті все своє життя, і його родина зробила Гарден Гроув своїм домом. Вони оселилися в цьому районі, коли це була просто сільськогосподарська місцевість, що з часом стала шумним містом з кількістю 128000 населення. Гарден Гроув, як і інші заміські міста Сполучених Штатів, збільшився у кількості населення. Азіатські мешканці переїжджали у місто, тому що їх приваблювала система освіти і рівень життя. Ця зміна зробила місто ще більше расово різноманітним ніж будь-коли.

Джо спостерігає видимі відмінності у особистому та професійному житті. У нього по сусідству мешкає 25% індіанців, 10% - в'єтнамців, а також 10% китайців. З'явилися проблеми із сусідами; те, що раніше було тихим сусідством, тепер нагадувало щотижневий фестиваль. Його сусіди мають багато відвідувачів, які паркують машини вгору і вниз по вулиці, їхні діти бігають навколо без будь-якого батьківського нагляду. Одного разу Джо влаштував вечірку, присвячену випуску сина з вищого навчального закладу, але його родичам та друзям довелося запаркувати автівки за два квартали через вечірку сусідів.

На роботі на нього тиснув директор, щоб найняти більше людей, які "відбивають спільноту", якою стала Garden Grove. Через зміни політики від добровольців до оплачуваного персоналу йому довелося зробити житло тим, кого він наймає. Джо не погоджується з директором через те, що повинен наймати когось просто, щоб зробити квоту, і крім того, він не може

знайти когось, хто має навички або досвід роботи на відомстві. Хоча Джон і любить свою роботу, та все не так, як раніше. Він все більше не мотивований йти на роботу. Що ж сталося з його натхненням до роботи у державній службі?

Як і директор, ви також помічаєте зміни в Джо. Ви знаєте, що це пов'язано з новим баченням організації расової та культурної різноманітності стратегічного бачення міста. Щоб допомогти Джо керувати своєю самооцінкою, подумайте про наступні питання: Що, на вашу думку складає самооцінку Джо? Які переконання мають справдитись?

Є кілька пунктів, які важливі для роздуму:

- Джо має давню історію сімейних традицій в Garden Grove.
- Його досвід та знання про Garden Grove охоплюють покоління.
- Він переконаний, що його околиці є "тихим" місцем проживання, але зараз все руйнується через нових сусідів, які не такі спокійні.
- Він не розуміє колективної природи азіатських індійців, в'єтнамців та китайських сусідів в його околицях.
- Він вважає, що треба наймати на роботу на підставі заслуг та майстерності, а не заради заповнення квоти.

Всі ці елементи - це деякі приклади переконань Джо, які формують його самооцінку. У прикладі дослідження ви також можете визначити, які емоції та почуття пов'язані з його самооцінкою. Визначення емоцій є корисним для розуміння того, яким чином розвивається самооцінка, щоб людина відчувала себе комфортно.

Розвиток самопізнання

Поняття самооцінки розвивається протягом усього життя і впливає на поведінку та вибір дій. Один із способів отримання знань про те, хто ти є, - це оцінка особистості. Існує безліч оцінок та ми опишемо три, які успішно використано у роботі з різними аудиторіями. Виявлено, що ці три оцінки є відмінними інструментами для побудови культурного інтелекту та лідерства.

Відображення вправ "Краще Я" допомагає людям ідентифікувати свої сильні сторони і таланти. Вправи вимагають, щоб ви шукали відповіді та відгуки від важливих для вас людей (у ваших рідних, братів і сестер, батьків, друзів, колег, наставників, керівників, родичів тощо). Після того, як ви збираєте інформацію, ви створюєте картину свого "найкращого". Ця вправа була знайдена Центром позитивної організаційної стипендії в Мічиганському

університеті, школі бізнесу Росса, [http://www.bus.umich.edu.](http://www.bus.umich.edu/) / Позитивний / POS-навчання та навчання / [ReflectedBestSelfExercise.htm](http://www.bus.umich.edu/ReflectedBestSelfExercise.htm)

Via Institute of Character є неприбутковою організацією, яка була заснована в 2000 році доктором Мартіном Е. П. Селігманом та доктором Нілом Х. Майерсоном. Організація безкоштовно проводить огляд (VIA Survey of Character), який вимірює 24 сили характеру. VIA означає "Цінності в дії", і огляд може бути використаний для покращення продуктивності та успішності. Дивіться веб-сайт організації для отримання додаткової інформації: <http://www.viacharacter.org/>

Інститут Enneagram забезпечує оцінку особистості, яка допоможе Вам знайти та зрозуміти Ваш тип особистості. Інститут пропонує дев'ять основних типів індивідів, і ці типи служать основою для розуміння себе та роботи з іншими. Дивіться веб-сайт організації для отримання додаткової інформації: <http://www.enneagraminstitute.com>

6.2 Когнітивний дисонанс

Паркер Палмер писав: "Коли лідери працюють з глибокою небезпекою щодо власної ідентичності, вони створюють інституційні умови, які позбавляють інших людей їхньої ідентичності як способу боротьби з невиявленими страхами у самих лідерів ". [2] Те, про що говорить Палмер, це рівень дисонансу , який часто відбувається у взаємодіях людей, особливо з лідерами.

Когнітивний дисонанс - це стан дискомфорту, який люди відчувають, коли одне з їх переконань, ідей чи ставлень суперечить доказам або коли два з їх сподівань, ідей або поглядів вступають в конфлікт між собою. Дисонанс надає людям незручне усвідомлення того, що " як правило, люди роблять те, що не відповідає їх світогляду " [3 , р.29]. Когнітивний дисонанс виникає також, коли людина стикається з новою інформацією, яка суперечить її знанням, переконанням або цінностям. Відомий випадок когнітивного дисонансу розглянуто в роботі Леона Фестінгера, який описав дії когнітивного дисонансу, що відбулися у настрої групи людей.

Фестінгер та його колеги досліджували групу, яка вважала, що земля буде знищена потопом у зазначений час. Ця віра призвела членів групи до молитви у визначеному місті та часі ; роблячи так, вони вважали, що будуть врятовані. Врешті-решт, не було потопу і не було кінця світу. Так що сталося з членами? Для членів групи, котрі були дійсно прихильні до переконання (в основному, відмовляючись від своїх будинків і робочих місць), коли не було

повені, ці люди мали великий дисонанс між своїми переконаннями та доказами, які вони бачили. Швидше за все, вони переосмислили докази, щоб показати, що вони були правильними. Наприклад, вони скажуть, що земля не була знищена, тому що вони зібралися разом, щоб помолитися. Хоча ці особи виправдовували свої переконання, інші визнали дурість досвіду і змінили свої переконання чи вчинки.

Використовуючи цей приклад, щоб керувати нашим мисленням про культурний інтелект, ми можемо спостерігати, що культурно інтелектуальні лідери повинні мати можливість вирішувати дисонанс між своїми переконаннями, ідеями або поведінкою. Коли лідери не бачать зв'язку, вони насправді не керуються культурним інтелектом, про який вони говорять. Деякі керівники будуть виправдовувати свої переконання навіть тоді, коли докази зрештою суперечать їхній системі переконань. І рідко ми бачимо, що лідери змінюють свої переконання.

Навчання та дисонанс

Дисонанс може також виникнути, коли з'являється нове навчання або ідеї, що суперечать вже відомим. Наприклад, працівник повинен відвідувати різноманітні семінари. Під час навчання працівник чує ідеї, які суперечать його переконанням на цю тему. Цей працівник вже має певні знання про культурне різноманіття, і оскільки він особливо налаштований на власну систему знань та переконань, більш ймовірно, що працівник буде протистояти новому вивченню.

Ви можете сказати, що людина бореться з дисонансом, коли чує твердження: "Чому ми повинні брати ці заняття", або "Мені доведеться змінювати моє переконання просто для того, щоб пристосуватися до когось іншого?" Найчастіше, коли нове навчання складне, незручне або навіть принижує, люди говорять, що навчання чи семінар були марними, безглуздим або невиправданими. Відмітимо, що його дисонанс символізує те, що людина "мала" або "прив'язала" до сподівання в щось інше.

Якщо все це здається вам знайомим, або резонує з тим, що відбувається у вашій організації, ви не самотні. Наша поведінка спричинена сподіваннями, які не повністю вивчені у робочому середовищі. Лідери не чітко формулюють, як мислити і практикувати культурний інтелект. Результатом є неспроможність впроваджувати та практикувати культурний інтелект, що відповідає системам сподівань. Керівникам організацій, особливо тим, які безпосередньо працюють над різноманітними ініціативами, необхідно визначити точки дисонансу, що відбуваються в їх організації та

серед своїх співробітників. Лідери повинні звертати увагу на цей дисонанс і на те, як він виражається.

Більші прогалини, більший дисонанс

Відповідно до теорії когнітивного дисонансу, чим важливішою є проблема і більший розрив між сподіваннями, тим більший дисонанс серед людей. Це надзвичайно важливо зрозуміти лідерам, оскільки культура є дуже важливою проблемою в організації. Існують суттєві прогалини у сподіваннях на особистому, колективному і організаційному рівнях, пов'язані з культурою. Індивідуальні погляди на владу та привілеї, оскільки вони стосуються гендерної та расової несправедливості, розбіжностей у поколіннях, здібностей та інвалідності, сексуальної орієнтації, релігії тощо, потрібно досліджувати в організаціях та серед лідерів. Якщо дисонанс не обговорюється, лідери продовжуватимуть залучати працівників, які почуватимуться: а) незручно, говорячи про культуру; (б) продовжуватимуть вести себе невідповідно; (в) приймати культуру ззовні, але не пристосовувати розмаїття культур до своїх переконань і (d) відчувати, що все, що їм потрібно, - це "правильні інструменти" або "правильні відповіді", щоб бути компетентними в галузі культури.

Не звертаючи уваги на вивчення історії дисонансу, лідери дозволяють своїм організаціям приховати утворення так званих «сліпих плям». Сліпі плями в когнітивному дисонансі описують речі, які ви не можете бачити, оскільки вони приховані або тому що ви вирішили їх не бачити. Ми не знаємо про наші сліпі плями, оскільки наша увага спрямована на інші речі або ми відволікаємося від того, що потрібно зробити. Сліпі плями можуть призвести до недооцінки або переоцінки наших культурних здібностей і посправжньому зрозуміти, що потрібно зробити для розуміння розмаїття культур. Незалежно від здобутого таланта, досягнутих результатів або прогресу, ці сліпі плями можуть спричинити втрату можливостей, що приносять позитивні, трансформаційні зміни та інновації.

З огляду на цю інформацію, що можуть робити лідери щодо культурного дисонансу у своїх організаціях? По-перше, лідери повинні мати мужність, щоб бути відкритими для можливостей, щоб їх сподівання, або сподівання організації були узгоджені з діями та поведінкою. Це вимагає справжнього лідерства, щоб не підтримувати статус-кво, а також вивчати історії, які породжують організаційні та індивідуальні переконання. По-друге, лідери можуть і повинні вивчати дисонанс, задаючи собі такі питання:

- Якими є погляди моєї організації на культуру?
- Який дисонанс існує у наших переконаннях та поведінці?

- Які прогалини (в межах політики, і в межах особистостісної взаємодії) створюються через дисонанс?
- Як цей дисонанс віддаляє нас від справжнього розуміння культури?

У вивченні культури надзвичайно важливо, щоб ви зрозуміли свою самореалізацію, відшукали свої сліпі плями. Будучи лідером, ваша відповідальність полягає в тому, щоб допомогти іншим визначити їх самооцінку та роль, яку вона відіграє у міжкультурній взаємодії. Важливо, щоб ви зрозуміли, що люди часто вирішують дотримуватися своїх переконань (навіть якщо вони вже втратили сутність), щоб полегшити емоційний стрес, який потребує реорганізації саморозуміння. Вони, швидше за все, відмежовують сприйняту загрозу, ніж створюють можливості для навчання з цього досвіду.

Нарешті, для лідерів важливо працювати із співробітниками, щоб вивчити дисонанс між ними. Вміння працювати у розмаїтті культур не є винятковою відповідальністю лідерів; це відповідальність кожного в організації. Оскільки лідери мають позитивну здатність заохочувати та підтримувати роботу, відповідальність лідерів полягає в тому, щоб допомогти своїм працівникам усунути свої сліпі плями. Розуміння цих сліпих плям організації можуть перетворити у перевагу. Таким чином, організації можуть знайти значно більші можливості, які розширюють і поглиблюють міжкультурну роботу, ніж це було раніше.

Адаптація та зміна поведінки

Коли ми дізнаємося про нове, ми змінюємо наші перспективи, способи взаємодії з іншими людьми та поведінку. Ми також розуміємо, коли наша поведінка є невідповідною, сподіваємось навчитись не повторювати її. Ми робимо це, налаштовуючи нашу поведінку так, щоб ситуація не повторювалася. Ми діємо по-різному, спираючись на попередні наслідки. Якщо наша поведінка призвела до позитивного впливу, ми продовжуємо себе вести належним чином. Розгляньте, наприклад, таку історію про футбольну команду Нової Зеландії "All Whites".

Після довгого перельоту з Австрії футбольна команда Нової Зеландії «All Whites» виїхала на південноафриканський стадіон. У перший день тренувань вони зіштовхнулись з "їдким туманом" на полі, що спричинив у гравців та тренерів важке дихання та неспроможність бачити. Один з гравців коментує запах смоку, говорячи: "Ви могли попередити, коли ми заходили у автобус, що ми можемо спробувати вдихати цей смок у автобусі. Це те, що для нас є незвичним, і ми могли б пристосуватися до цього у поїзді». Керівник команди вирішує скасувати тренування. Місцевий персонал не

може зрозуміти, чому команда перестала грати із-за "маленького смоку". Гравці та керівництво командою не можуть зрозуміти, як хтось може грати в таких умовах. Люди (червень 8 квітня 2010 р.). Домініон Пост. Чарівна перша підготовка побила всіх білогвардійців. Отримано з <http://www.stuff.co.nz/dominionpost/sport/football/3785307/Bizarre-first-training-hit-out-for-All-Whites>

Вивчення нової моделі поведінки вимагає моделювання малих форм поведінки, які доповнюють складну поведінку. Вивчення нових моделей може бути складним, модифікувати трансформації. Кевін Кашман сказав, що позитивна зміна означає відмову від нашої старої поведінки та надання можливості змінам бути нашим учителем. Будучи лідерами, ми повинні визнати нашу власну здатність до змін, - що ми маємо те, що потрібно для зміни. Щоб внести зміни, ви повинні вірити, що ви здатні виконувати поведінкові зміни і що є стимул до змін. [4 , р.87-88] Аналогічно, Маргарет Уїтлі сказала це про здатність людини змінюватись та трансформуватися.

«Життєздатність і стійкість самоорганізуючої системи виникають у зв'язку з її великою здатністю адаптуватися коли це потрібно. Ні форма, ні функція не диктує, як система організована ... Система може підтримувати себе в її теперішньому вигляді або розвиватися в новому порядку залежно від того, що потрібно. Вона не замкнена в жодну структуру; здатна організуватись у будь-якій формі, яка найкращим чином відповідає нинішній ситуації». [5 , р. 82].

При внесенні змін у поведінку у вас є три запитання, щоб допомогти ініціювати зміни.

Що змінюється? Щоб зрозуміти зміну, потрібно чітко усвідомити, що ви хочете змінити в культурних взаємодіях. Потім зробіть намір здійснити зміни. Нарешті, ваші зміни повинні бути пов'язані з вашою мотивацією. Вам потрібно буде запитати, чому важливо, щоб я зробив(ла) цю зміну? Як це змінить моє майбутнє у культурній взаємодії з людиною або у групі? Що насправді зміниться? Оскільки трансформації в культурній взаємодії можуть бути важкими, здатність візуалізувати кінцевий результат може допомогти переорієнтувати ситуацію вперед. Візуалізація необхідна для того, щоб зрозуміти як виглядають бажані результати . Встановлення чітких очікувань на досягнення бажаного результату може допомогти мотивувати вас у проведенні змін.

Що Ви збираєтесь втратити? У будь-якому культурному зрушенні вам доведеться запитати себе: від яких переконань та цінностей мені доведеться відмовитись? Чому важко відмовитися від своїх переконань та цінностей?

Які бар'єри вони створюють для вашого майбутнього? Розглянемо наступний приклад вивчення поведінки двох людей:

Хосе з Коста-Ріки, а Марія - з Великобританії. Вони працюють разом у міжнародній компанії, розташованій у США. Мері помічає, що коли Хосе говорить, він завжди намагається ближче увійти у її особистий простір. Вона почувається незручно, коли це трапляється, і завжди робить кроки назад, щоб надати більше фізичного місця для розмови. Коли вона це робить, Хосе наближається. Одного разу Марія піднялася на робоче місце, і Хосе навіть не помітив!

Уявіть собі, що Марія та Хосе працюють на Вас, і Марія звернулася до Вас із занепокоєнням. Щоб допомогти Марії знайти вирішення цієї ситуації, скористайтеся наступною таблицею, яка допоможе Вам проаналізувати деякі важливі питання; потім розгляньте другий стовпець як одну з можливих перспектив або думки щодо вирішення цього питання. Нарешті, напишіть свою точку зору та думки. Самооцінка не обов'язково означає, що у вас є знання та навички. Оскільки зміни вимагають емоційних та психологічних витрат, встановлення зв'язку між зміною поведінки та результатом можуть допомогти полегшити перехід.

6.1 Зміни культурної поведінки

<p>Як Марія і Хосе розуміють поняття особистого простору? Як це впливає на їх поведінку?</p>	<p>Мері відчуває величезну потребу в особистому просторі. Хосе не робить проблеми з особистого простору. Для нього це один із способів налагодити стосунки .</p>	
<p>Як потрібно адаптувати поведінку у цій ситуації?</p>	<p>Мері та Хосе треба зрозуміти, що у кожного є своє уявлення про те, що означає особистий простір. Можливо, для Марії та Хосе буде корисно обговорити проблему особистого простору, особливо про те, як він вважається</p>	

	<p>обом. Можливо, Марія єдина людина, яка відчуває себе незручно. Може, інші не відчувають себе так само.</p>	
<p>А що буде якщо Марія і Хосе змінять свою поведінку?</p>	<p>Завдяки бесіді Хосе і Марія з'ясують, що їх розуміння особистого простору пов'язано з культурним вихованням. Вони можуть бути стійкими до змін на початку, тому що вони розглядають це як "їх окремі національні культури".</p>	
<p>Що буде досягнуто у результаті зміни поведінки Марії та Хосе?</p>	<p>Мері та Хосе матимуть більше розуміння для роботи разом. Марія може зосередитись на тому, що говорить Хосе, а не зосереджуватись на мові тіла, і Хосе може навчитися контролювати власну мову тіла і бути уважнішим до інших.</p>	

6.3 Лінгвістична відносність

У книзі « Дух ловить вас і ви падаєте» Енн Фадіман описано історію сім'ї біженців Хмонг, Лі, та їх міжкультурні взаємодії з лікарями в Мерседі (штат Каліфорнія). [6] Розповідь про Лію Лі, другу наймолодшу дочку, яка

має діагноз "важка епілепсія". В межах культури Хмонг епілепсія не описується так само, як описують західні лікарі. В основі Хмонгових релігійних переконань їх оточують як добрі, так і погані духи. Епілептичні напади сприймаються як здатність людини тимчасово приєднатись до духовного світу. Це розглядається як почесне тому, що духи вибрали цю особу для спілкування з ними.

Мову, яку Хмонг і американці використовували для опису їх розуміння та знання про те, що відбувається з Лією, можна назвати лінгвістичною відносністю. Лінгвістична відносність була вперше розроблена Едвардом Сапіром та Бенджаміном Лі Уорфом і відома як гіпотеза Сапіра-Уорфа або принцип лінгвістичної відносності. [7] Вона описує ідею про те, що мова впливає на сприйняття та думки людей таким чином, що може змінювати їхню поведінку. У культурі Хмонг немає слова "епілепсія"; Замість цього слово пов'язане з анімістичним світоглядом Хмонг, який служить філософським, релігійним та духовним керівництвом для керування своїм життям. Єдиний спосіб описати епілепсію пов'язаний зі світоглядом духів. У західній медицині та науці важливі раціональність, логіка та об'єктивність, наукові слова та визначення не абстрактні, а скоріше конкретні.

Сапір і Уорф стверджували, що люди не усвідомлюють впливу мови, і це відбувається лише в процесі взаємодії між культурами. Найбільш розповсюдженим прикладом лінгвістичної відносності є приклад того, як інуїти ескімоси описують сніг. В англійській мові є лише одне значення цього слова, але на інуїтській мові багато слів використовується для опису снігу: "мокрый сніг", "чіпляючий сніг", "морозний сніг" тощо. Подальше прикладне дослідження пояснює ідею лінгвістичної відносності:

Керол працює директором програми місцевої неприбуткової організації в окрузі Вашингтон. Її організація отримала державний грант для здійснення тренінгу з працевлаштування та ресурсів для обслуговування великого і зростаючого населення Сомалі в цьому районі. Грант вимагає від її організації відстеження результатів та впливу навчальної програми на життя учасників. Кожен учасник зобов'язаний відвідувати семінар, який проводиться співробітником.

Керол здійснює дослідження, яке є як якісним, так і кількісним для вимірювання впливу. Питання стосуються досвіду учасника програми та пропонують учасникам оцінювати рівень їхньої згоди стосовно запропонованих висловлювань. Таблиця 6.2 "Огляд міри впливу програми" містить зразкові питання з кількісного опитування.

Патті працює інтерв'юєром усіх семінарів. Вона голосно читає кожен виступ і дає відповідь, перевіряє відповідне поле. Вона зауважує, що під час першого опитування учасники не знають, як відповісти. Вони не орієнтуються щодо наданих їм рівнів рейтингу: цілком згодні, погоджуються, не погоджуються і рішуче не погоджуються. Окрім того, деякі з цих тверджень незрозумілі. Патті розчарована, бо вона не отримує потрібної інформації, і знає, що повинна засмутити учасників.

Оцінка результатів впливу програми

Твердження	Категорично Ні	Не згоден	Згоден	Цілком згоден
Я знаю, як використовувати Інтернет, щоб знайти роботу.				
Я можу скласти резюме .				
Коли я знайду роботу, яка мені подобається, я знаю, як правильно надати відповідь				
Я знаю відповіді на питання, які поставить потенційний роботодавець у інтерв'ю.				

Керол і Патті обговорюють, що вони можуть змінити в опитуванні, щоб допомогти учасникам Сомалі зрозуміти ці питання. На жаль, у них немає працівників, які можуть перекладати. Врешті-решт, Керол і Патті вирішили усунути мовні бар'єри в інтерв'ю. Вони вирішують, що фотографії можуть допомогти ілюструвати рівень згоди учасників. Вони також вирішують вилучити "великі слова" або слова, які були не зрозумілі для учасників. Також змінили рейтингову шкалу, щоб відобразити: «так», «ні», і «можливо». Змінене опитування включало наступні питання:

Я знаю, як використовувати Інтернет, щоб знайти роботу.

Я знаю, як створити резюме для пошуку роботи.

Коли я знайду роботу, яка мені подобається, я знаю, кому зателефонувати в компанію.

Я знаю, що можу і не можу запитати на інтерв'ю.

Тепер уявіть, що ви - бос Керол. Щоб ви запропонували Керол і Патті для продовження їх дослідження? Є кілька способів думати про роботу. У культурному інтелекті важливим є розуміння того, як адаптувати свою поведінку. Нижче наведені питання, які слід продумайте, щоб допомогти Керолу і Патті адаптувати їхню поведінку:

- Які емоції підійдуть для вас у цій роботі?
- Ці емоції негативні чи позитивні? Як це підвищить вашу роботу?
- Як впливає знання мови?
- Чи ви помічаєте мову жестів? Що вона вам підказує?
- Чи може це бути корисним в роботі?
- Що саме для вас «спрацьовує» у роботі ?
- Що ми знаємо із того, що «не працює» в цьому проекті?
- Які є можливості для навчання?

Постановка цих питань є початком для продовження корисної роботи, яку Керол і Патті вже почали. Оскільки обидва рухаються вперед у своїй роботі і дізнаються більше про те, що працює і що не працює, вони отримують відповіді на питання, що охоплюють інші культури.

Поведінка та спілкування

Наша поведінка повідомляється вербально і невербально. Earley Ang, S., & Tan зазначили: "Коли ми вперше зустрічаємось з носіями інших культур, то їх поведінка відверта та безпосередня, а не прихована думками і почуттями" [8 р. 83]. Я усвідомив це в своїй першій поїздці з США до Франції.

У середині 20-х років я поїхав до Франції зі своєю сім'єю, щоб відвідати мого дядька. Коли ми сіли у літак і знайшли свої місця, то з'ясували, що не вистачає місця для багажу. Оскільки ми не хотіли затримувати людей у черзі, то вирішили скористуватися послугами стюарда. У літаку через велику кількість пасажирів було голосно і ми звернулись до стюарда за допомогою жестів, показуючи щоб він підійшов і допоміг нам. Далі відбулося наступне. Коли підійшов стюард я зрадів, що він допоможе нам, але раптом почув: «У нашій країні не прийнято вказувати пальцем на інших людей. Це грубість». Я відповів: «Гаразд. Дякую що повідомили мені про це». Після того, сидячи у літаку по дорозі у Францію, я почував себе емоційно виснаженим щодо ситуації. Я витягнув свій журнал і деталізував

ситуацію. Стюард вважав мене брутальним і навіть не дав можливості пояснити. Крім того, я не вказав на нього пальцем. Я просто вказував у напрямку, де він стояв. Проблема цього чоловіка була в тому, що він не знав, що в Америці також некультурно вказувати пальцем. Чи він думав, що я не з Америки?

Цей досвід нагадав мені про вплив вербального та невербального спілкування у міжкультурній взаємодії.

Тиша

Едвард Холл Холл стверджував, що тиша передає цінний засіб комунікації і розглядається по-різному в різних культурних контекстах; він назвав ці культурні контексти високого та низького рівнів. Громади в усьому світі потрапляють в той чи інший культурний контекст. Холл пояснив, що в умовах високих контекстів культури, паузи і тиша відображають думки спікера, тоді як в багатьох європейських країнах мовчання може бути незручним. [9]. Аїда Хуртадо з'ясувала, що темношкірі жінки використовують мовчання як механізм набуття нових знань про соціальне середовище. Вона стверджувала, що жінки використовують мовчання як стратегію для отримання та відновлення знань, а також як "знання , коли говорити і що саме сказати; особливо ефективно, якщо люди не очікують на розмову". [10 р. 382].

Як культурно освідчені керівники, ми повинні розпізнавати моменти мовчання та їх значення. Працюючи викладачем у Сполучених Штатах, я часто зустрічаюсь з культурно освідченими студентами на своїх заняттях. Більшість з них не відповідають доки їх спеціально не викликають надати відповідь. Наступним є ще один приклад тиші та розмови:

Кілька років тому д-р Осмо Вііо, фахівець зі зв'язків, прибув з Фінляндії до США як запрошений професор. Під час переїзду на громадському транспорті жінка, що сиділа поруч із ним, розпочала розмову, маючи намір бути дружньою. "По вашому одягу я бачу, що Ви європейець. З якої Ви країни? » Він відповів суворо, намагаючись перешкодити подальшій розмові: « Фінляндія ». Він тримав свою газету, щоб прикрити обличчя. Але його співрозмовниця продовжила: "О, як чудово! Будь ласка, розкажіть мені про Фінляндію." Професор Вііо був дуже розгніван, що незнайома людина ініціювала розмову з ним. У Фінляндії культурна норма перешкоджає розмовляти з незнайомими людьми у громадських місцях. Rogers & Steinfatt [11 р. 151].

Культурні норми також можуть відрізнятися в межах країни. У деяких частинах Сполучених Штатів незнайомиць, який намагається ініціювати

розмову, буде засуджений, тоді як в інших частинах країни той самий незнайомець отримає заохочення.

Саморозкриття

Індивідуальна поведінка також відрізняється залежно від рівня культури та якою мірою люди передають особисту інформацію іншим особам. Розглянемо наступний приклад досліджень маркетингової компанії, яка проводила опитування серед клієнтів медичної клініки:

Компанія ActiveSearch та маркетингова компанія Midwest підписали контракт на проведення подальших досліджень з пацієнтами місцевої клініки охорони здоров'я. Клініка хотіла полішити якість наданих медичних послуг, і особливо отримати відгуки від своїх африканських, південно-азіатських та латиноамериканських пацієнтів. Телефонне опитування було коротким, ставили не більше десяти питань. Запитували про якість обслуговування, причини відвідування, своєчасність та вміння персоналу відповідати належне. Оператори зробили дзвінки до 1000 пацієнтів, які відвідували клініку протягом шести місяців. У результаті компанія зіткнулася з тим, що клієнти сприймали опитування з підозрою.

Результати опитування були невтішними, оскільки менше ніж 70 африканських, латиноамериканських та південно-азіатських клієнтів, у порівнянні з 638 білими пацієнтами, надали відповіді. Після ретельної оцінки компанія усвідомила свою помилку. Пацієнти африканських, латиноамериканських та південно-східних азіатських країн не хотіли поділитися своїми проблемами зі здоров'ям з інспекторами; вони віднесли з підозрою до компанії. У той час як білі пацієнти залишились задоволені опитуванням та не висловили занепокоєння щодо того, як ця інформація буде використовуватися.

Компанія ActiveSearch не погодилась брати участь у "протистоянні". Компанія не зрозуміла, що африканські, латиноамериканські та південно-східні азіатські групи, які були опитані, мали культурні норми, які продукували збереження інформації в певних колах. Ідея розділити свої проблеми зі здоров'ям розглядається як приватна сімейна справа в цих групах, і довіра стала великою проблемою, оскільки вони не були впевнені в тому, якою буде ця інформація. Багато респондентів навіть могли подумати, що вони втратять страхування, якщо вони нададуть інформацію. Розуміння різних систем вірування, які підкреслюють культурні норми саморозкриття, були б корисними для бізнесу.

Підтримка відносин

За своєю природою колективістські культури підкреслюють важливість підтримки відносин. Вони формують звернення, які не будуть образливими, сумнівними або призведуть до того, що людина відчує сором. Проте людині індивідуалістичної культури звернення може бути нечітким, непрямим і неоднозначним. Наведені нижче приклади це демонструють:

Савіта і Марія є новими колегами, які працювали разом протягом останніх шести місяців. Мері відчуває, що вона хотіла б краще пізнати Савіту. Вона запрошує Савіту та інших колег на барбекю до свого будинку. Савіта відхиляється, говорячи: "Спасибі, але в цей день у мене є сімейне зобов'язання". Мері із розумінням відповідає: "Звичайно. Сподіваємось, що зможемо зібратись іншим разом ". Наступного року Марія неодноразово запрошує Савіту приєднатися до неї на каву, вечерю чи робочі заходи з колегами. Кожного разу, коли Марія пропонує час, щоб зібратися разом, Савіта відповідає, що вона зайнята. Савіта каже "ні", тому що вона також вважає, що її стосунки з Марією повинні залишатися на професійному рівні, але вона не каже цього Марії. Марія починає думати, що вона Савіті не подобається, і якщо це так, то чому вона просто не скаже це?

У цьому прикладі Савіта підтримує гармонійні стосунки з сім'єю, а Марія цього не розуміє. З точки розгляду колективістської культури Савіта хоче переконатись, що динаміка сімейних відносин не порушується. Крім того, вона хоче зберегти гармонію професійних стосунків з Марією, але прямо не говорить про це Марії. Вона не хоче, щоб Марія образилась, але результати є абсолютно протилежними тому, що очікує Савіта. Марія думає, що вона ухиляється. І Савіта, і Марія можуть дізнатись про різні способи, якими різні культури висловлюють відносини. Якщо б обидві знали про культурні норми один одного, то могли б адаптувати свою поведінку.

Концепція іміджу

Важливим аспектом міжособистісних відносин є концепція іміджу. "Імідж" розглядається як загальне бачення у соціальних контекстах, і ця концепція дуже важлива в азіатських культурах, які мають колективну ідентичність. Ці суспільства турбуються про збереження іміджу і про те, як вони будуть сприйняті оточуючими. Критика суспільства може спричинити шкоду особистості та іміджу людини, особливо в сім'ях та громадах. Втрата іміджу може призвести до смертельних наслідків, як у наступному прикладі: У серпні 2007 року Маттел був змушений відізнати більше 900 тисяч пластикових іграшок через надмірну кількість свинцю у фарбі. Пізніше, того ж місяця Чжан Шухонг, генеральний директор Lee Der Industrial у Кунмі, виробник іграшок, покінчив життя самогубством після того, як Китай

тимчасово заборонив експорт компанії. Китайська газета заявила, що постачальник, найкращий друг Чжана, продав Лі Дер підроблену фарбу, яка була використана в іграшках. "Керівник та компанія були зруйновані постачальником фарб, який був найближчим другом нашого начальника", - сказано у повідомленні. Далі написано, що "в Китаї незвично для опальних чиновників кінчати життя самогубством".

Пізніше того ж року, у вересні, виконавчий віце-президент Mattel по світових операціях Томас Дебровський виніс публічне вибачення китайському уряду, заявивши: "Маттель несе повну відповідальність за ці відкликання та особисто просить вибачення перед вами, китайським народом і всіма нашими клієнтами, які отримали іграшки. Важливо розуміти, що переважна більшість цих продуктів є наслідком недоліків у дизайні Mattel, а не виробничим недоліком китайських виробників. Selko (2007). Тиждень промисловості. "Генеральний директор компанії з виробництва іграшок здійснює самогубство". Отримано з

http://www.industryweek.com/articles/ceo_of_toy_manufacturing_company_commits_suicide_14790.aspx

Як показує приклад, навіть ця ситуація призвела до того, що Маттель намагався зберегти свій імідж перед китайським урядом та його народом.

Час

Час є важливим значенням культури і, як наслідок, впливає на поведінку людей. В деяких культурах час розглядається як пунктуальність, тоді як в інших - час сприймається як спосіб, що сприяє побудові стосунків. Наведені нижче приклади розкривають поняття часу та культурної поведінки у часовій інтерпретації.

Тім, біла людина, керує виробничим відділом у американському приватному бізнесі. Багато його працівників походять з країн Південно-Східної Азії та азійських культур. Коли працівники мають питання або проблеми вони довго їх обговорюють. Вони не лише хочуть зрозуміти проблему, але й зберегти гармонію в організації. Навіть після вирішення проблеми вони знову повертаються до керівника. Для нього проблема була вирішена швидким чином і він не розуміє, чому його співробітники постійно повертаються до нього з приводу тих самих питань. Він роздратований за час, який він витрачає, керуючи цим процесом.

Тім і його співробітники мають різні уявленнями про час. Тім вважає, що час пов'язаний з ефективністю. Коли обговорюється питання та приймається рішення, він вважає, що подальшого обговорення не повинно бути. Для його співробітників процес повернення до проблеми полягає не в

тому, щоб знайти більше рішень; скоріше, це розвиток відносин з менеджером для забезпечення гармонії та рівноваги .

6.5 Зміна поведінки, зміна мислення

Успішна адаптація вимагає культурного стратегічного мислення, мотивації та уваги. Таким чином, принципи культурного інтелекту є взаємопов'язаними. Ви повинні вміти аналізувати своє мислення, споглядати його, а потім адаптувати на основі ваших висновків та роздумів. Поведінка, повинна бути ідентифікована та визначена об'єктивним чином. Ви повинні точно знати, яка саме поведінка повторюється і чому її треба змінювати. Таким чином, ви можете описати ситуації або поведінку, які ви уявляєте. Ви можете і повинні говорити про свою самооцінку. Використання культурного стратегічного мислення може допомогти визначити вашу поведінку та структурувати думки.

Таблиця 6.3 "Визначення поведінки та моделей поведінки" ілюструє приклад Джиліан, яку керівник попросив очолити новий відділ обслуговування в її організації. Подивіться, як вона аналізує ситуацію, щоб визначити свою поведінку, думки та емоції, які вона відчула.

Джилліан вирішує знайти спосіб керувати своїми неприємними думками та емоціями. Оскільки її тривога, страх та нервозність перешкоджають у цій роботі, вона потребує визначення позитивних думок. Коли вона це робить, то стає менш схильна до негативних емоційних реакцій, які можуть призвести до депресивного настрою та поведінки. Щоб змінити її поведінку, вона ставить три запитання. Де є докази, які сприяють моїм думкам? Джилліан скористається цим більш широким питанням для подальшого вивчення її здатності керувати командою . Чи є інші можливості в цій ситуації? Джилліан буде використовувати це запитання, щоб дізнатись, чи представлені факти є вірними.

Якими будуть наслідки моєї поведінки? Джилліан скористається цим питанням, щоб зрозуміти, як вона відчуває себе, допомагають або перешкоджають їй емоції, чи можливо емоції створюють позитивний кінцевий результат ?

Таблиця 6.3. Визначення поведінки та моделей поведінки

Ситуація	Думки	Емоції та поведінка
Мій керівник назначив мене керувати робочою групою для розробки нового сервісу в нашій організації. Робота з	Я не знаю, чого чекати, бо ми нова команда. Я навіть не впевнена, що вони хочуть спілкуватися зі мною.	Я відчуваю тривогу. Я не повністю впевнена у собі та та моїх здібностях. Я почуваюсь тривожно. Я відчуваю,

командою вимагає, щоб я кілька разів їздила у різні частини світу, щоб спілкуватися з членами команди. Я ніколи раніше не працювала з будь-яким із осіб і не працювала у багатокультурній команді.	Чи вони думають, що я буду контролювати, вимагати? Чи повинна я бути більш активною, ніж звичайно, будучи лідером? Я не хочу заплутатись.	що втрачаю контроль.
--	---	----------------------

Коли Джіліан зможе виявити негативну поведінку та визначити яким чином потрібно поводитись, вона зможе належним чином адаптуватися до ситуації. Іноді під час періоду адаптації корисно розвивати самовпевненість. Експертна підтримка також може бути корисною для зміни свідомості, тому що ваші однолітки можуть допомогти вказати на ситуації, коли ви повертаєтесь до старих шаблонів поведінки.

6.6. Зміна думок шляхом розповіді

Гарднер написав в роботі "Зміна думок", що "захоплює увагу населення: створення переконливої історії, втілення цієї історії в своєму власному житті і представлення історії у багатьох різних форматах для того, щоб в кінцевому підсумку виключити упередження у своїй культурі ." [12 , р. 82] Історії можуть формувати культуру позитивно і негативно, служити символами, які зміцнюють певні норми або створити героїв та героїнь - лідерів організацій.

Розповідь історій - це відмінний спосіб для лідерів залучити до участі персоналу, нових клієнтів до організації або намалювати бачення майбутнього організації. За своєю суттю розповідь про те, як ви повідомляєте своє бачення, вашу мету, іншими словами, оповідання історій допоможе вам зрозуміти свою точку зору. Розповідаючи різні історії, можна висвітлювати історії, які говорять про поведінку та досвід.

Вплив розповіді в організаціях стає дедалі важливішим, тому що історії є незабутніми, незалежно від того, наскільки вони погано або добре розказані. Нові дослідження показують, що розповідь має величезний вплив на здатність організації зростати та керувати змінами. Організації, які використовують елементи розповіді, продемонстрували покращення роботи команди та у загальному управлінні проектами. Незважаючи на те, що науково-дослідницька література про розповіді обмежена, важливість

розповіді наголошується на міжнародному рівні. Історії, як виразив Гарднер, є потужними інструментами, і коли розповідається правильна історія, лідери можуть вживати належних заходів, необхідних для міжкультурної роботи.

Розповідь об'єднує культури

Розповідь - це унікальна стратегія для спілкування працівників у вашій організації та заохочення їх до дотримання культурних норм та цінностей. Ця методика особливо корисна для нових співробітників щодо розуміння цінностей та прагнень компанії. Нові співробітники матимуть уявлення про те, що чекати в перший робочий день. Вони часто створюють свої реалії через власні історії. Для співробітників, розповідь підкреслює важливі аспекти культурної організації, яку ви хочете, щоб вони поцінювали та демонстрували у своїй роботі. Використовуючи технології розповіді, ви автоматично збираєте людей разом, створюючи та поділяючи загальну історію.

Лідерам важливо культивувати історії, які мають значення для працівників та спрямовувати учасників до розуміння основних цінностей організації. Наприклад, керівник початкової школи може розповісти історію про учня, який імітує свого вчителя, щоб виявити, наскільки вчителі впливають на дітей. Виконавчий директор неприбуткової організації розкаже історію засновника організації, описуючи особистість, характер та бачення, щоб мотивувати співробітників у своїй роботі. Вибір оповідань, обраних персонажів, термінології та підкреслення деталей створює незабутні історії, які залишаються у свідомості працівників організації. Лідери можуть створювати історії для організацій, які будуть передані протягом існування цих організацій.

Культурно освідчені лідери можуть формувати міжкультурне розуміння, використовуючи кілька методів, що відповідають основним припущенням, сподіванням і цінностям своїх працівників; однак це нелегке завдання. Як зазначалося, культура нерідко складається з несвідомої поведінки, цінностей та припущень, які розвиваються з часом і можуть наступити зміни, коли нові партнери входять до складу організації. Занадто часто лідери нехтують запитувати інформацію у працівників щодо побудови культури та цінностей організації. Ця помилка, часто ненавмисна, може завдати шкоди організації та вплинути на її керівництво.

Наступна вправа допоможе вам визначити історії, які підтримують міжкультурні взаємодії та розуміння культури на вашому місці роботи.

Розмірковуючи про ці вправи, ви дізнаєтеся, які історії сприяють успіху вашої організації та які з них можна відкинути:

1. У наведеному нижче місці перерахуйте типи жартів про міжкультурну роботу у вашій організації. Якщо ви знаєте слова до жартів, пишiть нижче.
2. Запишіть всі загальні фрази, які вживають у вашій організації, пов'язані з міжкультурним розумінням, наприклад: «Я буду працювати з цією людиною, але тільки тому, що я повинен» .
3. Подумайте про одну загальну історію, яку розповіли у вашій організації. Це може стати історією того, чому ваша організація розмірковує про розмаїття культур. Це важливо в роботі та з'ясуванні чому певні люди виходять з організації.

References:

1. Purkey, W. (1988). An overview of self-concept theory for counselors. ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services. Ann Arbor, MI: ERIC/CAPS Digest ED304630.
2. Palmer, P. (1998). Leading from within. In L. C. Spears (Ed.), *Insights on leadership: Service, stewardship, spirit, and servant-leadership* (pp. 197–208). New York: John Wiley & Sons.
3. Tavis, C., & Aronson, E. (2007). *Mistakes were made (but not by me): Why we justify foolish beliefs, bad decisions, and hurtful acts*. Orlando, FL: Harcourt.
4. Cashman, K. (1999). *Leadership from the inside out*. Provo, UT: Executive Excellence.
5. Wheatley, M. J. (2006). *Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
6. Fadiman, A. (1998). *The Spirit Catches You and You Fall Down*. Farrar, Straus and Giroux.
7. Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (J. B. Carroll, Ed.). Boston, MA: MIT Press.
8. Earley, P., Ang, S., & Tan, J-S. (2006). *CQ: Developing cultural intelligence at work*. Stanford, CA: Stanford University Press.
9. Hall, E. T. (1990). *The silent language*. New York, NY: Anchor Books.
10. Hurtado, A. (1996). Strategic suspensions: Feminists of color theorize the production of knowledge. In N. Goldberger, J. Tarule, B. Clinchy, & M. Belenky. (Eds.). *Knowledge, difference, and power: Essays inspired by women's ways of knowing* (pp.372–392). New York, NY: HarperCollins.
11. Rogers, E. M., & Steinfatt, T. M. (1999). *Intercultural communication*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

12. Gardner, H. (2004). *Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

РОЗДІЛ 2
РОЗВИТОК КУЛЬТУРНОГО ІНТЕЛЕКТУ
Дем'яненко О.Є.
КУЛЬТУРНИЙ ІНТЕЛЕКТ І КРОСКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ПЕДАГОГА: СПЕЦИФІКА МОТИВАЦІЇ

Глобалізація в галузі культури й освіти має тенденцію до уніфікації локальних спільнот, що виявляється у поширенні загальних цінностей, норм, стандартів, ідеалів, які мають універсальний характер. Проте на тлі процесу змішання культур, «локальне» в сучасному світі не втрачає своєї значущості. У зв'язку з цим формування нових ідентичностей в полікультурному світі в суперечливу епоху наростання процесу змішування народів і культур, з одного боку, і прагнення зберегти етнічну та культурну ідентичність, з іншого, залишається одним з найбільш значущих соціально-психологічних процесів.

Разом з тим, глобальні процеси ніколи не скасовують процесів локальних. Генезис етнокультурних форм, локальних культур в умовах глобалізації означає їх докорінне перетворення або нівелювання. У зв'язку з цим з'являється термін «глокалізація», що характеризує всю сукупність змін процесу глобалізації, викликаних регіональною специфікою. Глокалізацію можна розглядати в якості специфічного регіонального сценарію глобалізації, коли глобальні та локальні тенденції взаємодоповнюють і взаємопроникають одна в одну, хоча в конкретних ситуаціях можуть зіткнутися [3].

Варто підкреслити, що інтегруючись в іншу культуру за допомогою різних засобів адаптації, людина набуває якісно новий тип ідентичності, характерної для представників даної культури, оскільки рідна мова завжди є домінантною у розвитку особистості. Обмеження ж однією мовою згубно для особистості, що розвивається, тому що збіднює сприйняття повної картини світу, в той час як пізнання світу відбувається одночасно з пізнанням себе в цьому світі.

Рішення зазначених проблем пов'язане з оптимізацією технологій навчання не тільки загальним способом пізнання, але і механізмів, що підсилюють критичне мислення як рефлексивне мислення, здатне висунути нові ідеї та можливості. Сучасне мислення, являючи собою поєднання різних типів мислення, вимагає формування особистості педагога як унікальної особистості, яка може самоорганізовуватися та усвідомлювати, де і якими з

наявних можливих способів він може застосувати отримані знання, щоб реалізувати свій соціокультурний потенціал.

Відомо, що будь-яка діяльність являє собою розумовий процес ціннісно-сміслового регулювання, що вимагає застосування соціокультурного досвіду, метакогнітивних і метапредметних стратегій. Тим самим професія педагога як метадіяльність передбачає діяльність по засвоєнню не тільки самого змісту, але й метапредметного змісту навчання, і спирається на здатність особистості прогнозувати, аналізувати свою мовну поведінку і керувати нею.

Формування багатогранної особистості, яка б розвивалася інтелектуально, соціально і культурно є компонентом сучасної парадигми вищої освіти. Усвідомлення і прийняття соціально-професійної значущості полікультурних цінностей, наявність інтересу до інших культур і прагнення до кроскультурної взаємодії є мотиваційно-ціннісним критерієм сформованості кроскультурної компетентності. Сьогодні якісна підготовка випускників вищих навчальних закладів визначається не тільки рівнем професійної підготовки, але й їх культурологічною підготовкою, що охоплює соціальну активність, здатність до набуття власного соціокультурного досвіду, готовність до спілкування у полікультурному соціумі. У цьому процесі гуманітарним дисциплінам належить певна роль, тому що неможливе формування такої особистості без урахування соціокультурних знань і досвіду.

Педагог грає провідну роль в процесі соціалізації того, хто навчається, виступаючи в якості посередника між суспільством і ним в процесі освоєння культурно-історичного досвіду. Від викладача залежить створення сприятливого розвитку ситуації, необхідної для успішної життєдіяльності, індивідуального самовираження і розвитку кожної особистості, збереження неповторності та розкриття її потенційних здібностей, формування моральних цінностей і духовних орієнтирів. Педагог може чинити серйозний вплив на формування толерантної, полікультурної особистості, ефективно функціонуючої в системі міжетнічних і міжконфесійних відносин. Педагогічний колектив несе в собі величезний потенціал підвищення кроскультурної компетентності та сприяння адаптації до освітнього середовища. Від професіоналізму педагогів, їх світоглядних позицій і особистісних особливостей часто залежить те, наскільки комфортно будуть взаємодіяти ті, хто навчається, з різними соціокультурними групами. Готовність педагога прийняти інших такими, якими вони є, його стійкість до етнічних, культурних, соціальних і світоглядних відмінностей створює

передумови для підвищення кроскультурної компетентності тих, хто навчається. Таким чином, стає очевидною необхідність спеціальної роботи з педагогами, спрямованої на забезпечення працівників освіти знаннями і навичками, що сприяють зростанню їх кроскультурної компетентності.

В цілому можемо виділити такі характеристики професійно-успішного педагога в умовах сучасної полікультурності: здатний до подолання можливих кроскультурних перешкод і прояву емпатійного розуміння в багатомовному середовищі; здатний до безконфліктної кроскультурної взаємодії, чутливий до змін; дотримується етичних норм поведінки; володіє глобальним мисленням, глибоким розумінням сутності процесів навчання і виховання. Культура освітньої діяльності постає як синтез психолого-педагогічних можливостей і майстерності, загального розвитку психолого-педагогічних якостей та етики.

Як підкреслює Г.Д. Дмитрієв, саме майбутнім педагогам особливо важливо вміти працювати з різними в культурному відношенні людьми, правильно розуміти людську відмінність, бути толерантними до інших, вміти підтверджувати своїми особистими справами і словами культурний плюралізм у суспільстві [2].

Культурологічна підготовка, яка є одним із компонентів кроскультурної компетентності, передбачає вирішення декількох завдань: набуття і систематизація знань з історії культури; усвідомлення культурологічних проблем на теоретичному рівні; розуміння різних культурних традицій; ознайомлення із світовими творами мистецтва, тощо. Проте, щоб знання, які набуваються під час навчання у вищих навчальних закладах, входили до культурологічної підготовки, слід базувати їх на принципах культурологічного засвоєння знань.

Культурологічна підготовка сприяє формуванню у майбутніх спеціалістів певних якостей, що допомагають оперувати основними культурологічними поняттями і простежувати культурологічні закономірності в будь-яких явищах. У процесі культурологічної підготовки слід усвідомлювати дії культурологічного рівня, тобто дії спрямовані на досягнення розуміння поодинокого факту як частини загального людського процесу, тому що це може бути основним фактором для формування культурологічного розуміння дійсності.

Проблема кроскультурної комунікації стоїть сьогодні досить гостро як одна з головних причин непорозуміння представників різних народів. Розуміння унікальності всіх культурних традицій можливе тільки на ґрунті глибокого вивчення особливостей мов різних народів світу. Саме тому в

зв'язку з оновленням змісту освіти особлива увага приділяється створенню умов для розширення можливостей поглибленого вивчення декількох мов як одного з напрямів культурологічної підготовки майбутніх педагогів.

Безперечно, термін «культурний інтелект», під яким за Ф. Шмідтом і Дж. Хантером, слід розуміти специфічну форму інтелекту, сфокусованого на здатності особистості швидко сприйняти, зрозуміти і правильно обґрунтувати висновки в ситуаціях культурного різноманіття, можна пов'язати з ситуацією кроскультурної взаємодії [19].

Один з варіантів такої інтерпретації відображений у використанні терміну «кроскультурний соціальний інтелект», в якому виділяють три складові: 1) розпізнавання і розуміння вербальних і невербальних знаків в різних культурах; 2) здатність правильно інтерпретувати соціальну взаємодію в процесі міжкультурної комунікації; 3) досягнення необхідних цілей у процесі міжкультурної взаємодії за допомогою розуміння інших культур та їх прийняття [10].

У культурній взаємодії спільно працюють два важливі чинники: культурна обізнаність та культурна мотивація, які допомагають людині в процесі культурної взаємодії з людьми іншого походження, при цьому головними навичками є: активне слухання; уміння ставити питання; підбиття підсумків; комунікативні навички. Заснований на цьому відповідний культурний обмін дозволяє людям різного походження ставитися один до одного позитивно, а культурний інтелект найкраще формується за допомогою належної підготовки [12].

У даний час культурний інтелект виступає фактором розуміння процесів кроскультурної комунікації з використанням ідей когнітивної психології. Міжнародна група дослідників «Cultural intelligence project» запропонувала комплексну когнітивну модель культурного інтелекту. Науковці визначили культурний інтелект як цілісну систему знань і навичок, пов'язаних культурними метакогніціями, що дозволяє людям як адаптуватися до аспектів навколишнього середовища, пов'язаних з культурою, так і впливати на їх формування. Відповідно до цього визначення культурний інтелект складається з трьох аспектів: «знання про культуру і кроскультурну взаємодію», «кроскультурні навички» і «культурні метакогніції» [20].

За словами О.Є. Хухлаєва, не можна не помітити, що так упускається соціально-психологічна складова міжкультурної взаємодії. Можливо, для інтерпретації взаємодії з абстрактним «культурно іншим» така схема достатня, однак у реальній взаємодії «моя культура» і «чужа культура» є не тільки об'єктом застосування культурних метакогніцій. «Культура» також

може виступати як інтерналізований суб'єкт активності, в першу чергу в зв'язку з культурною ідентичністю. Уявлення про те, що людина тільки «носіє культури», на думку науковця, суперечить концепції кроскультурного інтелекту. Іншими словами, культура, в якій виріс індивід, є повною мірою його культурою, а не він виступає як її складова, «бездоганний» транслятор «увібраних» раніше цінностей. В цілому, суб'єктна позиція по відношенню до своєї культури та культурної ідентичності може бути розглянута як мотиваційна складова «культурних метакогнітивних здібностей» і відповідно як значимий аспект «кроскультурного інтелекту» [6].

Серед людей з високим культурним інтелектом існує характерна спільність, тобто їм необхідна наявність обізнаності й пізнання суспільства в контексті середовища їх проживання, і всі вони повинні знати історію інших людей в чужому середовищі.

Студенти у вищих навчальних закладах знаходяться в постійному контакті з іншими студентами, викладачами, які мають свою етику, різні правила, традиції та інший набір якостей. Тому університетська спільнота часто є полікультурним середовищем. Якщо у вищому навчальному закладі вчать представники різних етносів і культур, то їм необхідно розвивати культурний інтелект. Адже діяльність та занурення в різні культури веде до оцінки рівня культурного інтелекту інших людей і відповідає рівню наявності можливості або її відсутності у зміцненні відносин під час навчання.

Параметри культурного інтелекту, на думку П. Ерлі та Сун Анга, включають чотири виміри: когнітивне, посткогнітивне, мотивацію й поведінку [13; 14].

Когнітивний культурний інтелект показує знання і розуміння звичаїв, цінностей, норм і людської діяльності в різних культурах, які засновані на наявному людському і навчальному досвіді. Це вимірювання охоплює розуміння, що стосуються соціальних, економічних і правових систем в різних культурах і субкультурах, які можуть бути опановані шляхом спостереження і наслідування у навчальному, навколишньому, а також робочому середовищі і навіть в сімейному оточенні. Особистості, у яких розвинене розуміння і знання культурного інтелекту, добре сприймають культурні відмінності й особливості [7].

Метакогнітивний культурний інтелект є особистим розумінням власних знань, а також процесу їх роботи. Метакогнітивний культурний інтелект передбачає активну розумову діяльність, яку люди застосовують для розуміння і навчання культурних знань. Вони використовують свої знання в

полікультурному середовищі, щоб контролювати, регулювати й аналізувати власне мислення, до якого відносяться міркування, сприйняття, проблеми навчання та інше. Планування, моніторинг та аналіз є трьома основними навичками пізнання. Когнітивні здібності індивідів в застосуванні цих трьох навичок проявляються в тому, як ми мислимо і навчаємося.

Мотиваційний культурний інтелект дає відповідь на питання про те, чи має людина достатню кількість мотивацій для пізнання нової культури? Мотивації культурного інтелекту проявляються в бажанні людини налагодити відносини з особистостями з іншого культурного середовища і вивчити їх культуру, що дає впевненість і дозволяє людині більш ефективно працювати в різних культурних умовах. Це є показником здатності і бажання вчитися і працювати в різних культурних середовищах [8]. Психологічні та мотиваційні елементи в культурному інтелекті дозволяють людям встояти перед життєвими перешкодами і дають можливість для взаємодії з іншими культурами.

Як правило, для опису й оцінювання ефективності мотиваційного процесу використовуються чотири фактора, описані Г. Хофстеде (соціальна орієнтація, ставлення до влади, ставлення до невизначеності та орієнтація на досягнення мети). Наприклад, мотивація тих, хто навчається в культурах з індивідуалістською домінантою, буде часто обумовлена винагородою й заохоченням. З іншого боку, мотивація в колективістських культурах більше ґрунтується на колективістському заохоченні, згуртованості колективу. У таких випадках індивідуальні винагороди можуть спровокувати емоційний дискомфорт. Представники індивідуалістських культур характеризуються прийняттям невизначеності, терпимістю до влади, активною цільовою поведінкою, відчують потребу в досягненні успіху й підвищенні власного соціального і фінансового статусу. Навпаки, представники колективістських культур відчують сильну потребу бути частиною значимого для них соціуму.

Д. Мацумото зазначає, що в індивідуалістських культурах, зокрема, в США має місце таке явище як «соціальне розслаблення». Як правило, це обумовлено тим, що в культурах даного типу відбувається зниження ефективності роботи індивідів в групі в порівнянні з індивідуальною діяльністю. На думку автора, причина цього явища полягає в розмитій відповідальності під час групової роботи. Проте, в культурах колективістського типу (Китай, Японія) «соціальне розслаблення» практично повністю відсутнє, навпаки, має місце феномен «соціальної енергійності».

Групова робота в даних культурах носить найбільш продуктивний характер [4].

В країнах Азії в груповій роботі цінуються, переважно, емоційні складові: емоційний комфорт, відкриті відносини, готовність прийти на допомогу, підтримка, довіра. І тільки після цих якостей згадуються спільні цілі й завдання. На Заході, в першу чергу, цінуються професіоналізм і саме навички ділового спілкування, а не емоційні зв'язки.

Ф. Тромпенаарс, описуючи модель міжкультурних відмінностей, виділив кілька шкал, за якими можна характеризувати культури. Дана класифікація базується на внутрішніх цінностях, властивих різним культурам, початковою метою яких було збереження культури як такої. Спираючись на цю методику можна простежити те, яким чином сприймається команда в різних культурах. На ефективність роботи кроскультурних команд, наприклад, будуть впливати такі фактори, як: специфіка сприйняття часу, способи роботи з інформацією тощо [21].

Щодо специфіки роботи в монокультурних командах, то очевидно, що національний фактор відіграє велику роль в організації спілкування, обумовлюючи логіку мислення, сприйняття та інтерпретацію (надання індивідуального сенсу спостереженням і встановлення зв'язку між ними) вербальної й особливо невербальної інформації. Представники різних культур неоднаково сприймають реальність, оскільки розглядають все навколишнє крізь власну соціокультурну призму.

Поведінковий культурний інтелект – це вербальні й невербальні форми поведінки, які підходять для налагодження контакту з людьми з інших культур. Це є інтелектуальною здатністю вербальної й невербальної поведінки, наприклад, діалог, гучна промова, жести і рухи, які повинні відповідати загальним нормам, прийнятим у суспільстві. Для того, щоб в певних умовах реалізувати необхідну діяльність, вербальні й невербальні форми поведінки повинні володіти достатньою гнучкістю [8]. Пізнання й мотивація без усвідомленої відповідної поведінки втрачають всю свою цінність. Тому культурний інтелект повинен володіти здібностями і навичками для належного реагування на наявну культуру.

Вочевидь, багато аспектів культурного інтелекту сприяють навчанню у взаємодії і культурному спілкуванню. Одним із способів навчання є навчальний простір, такий як навчальні аудиторії вищих навчальних закладів. Важливу роль у створенні й зміцненні навчання відіграє методика навчання педагога і двосторонній зв'язок між студентами, а також між педагогом і студентами. Для кращого засвоєння навчального матеріалу

студентам необхідно активно та чітко скоординувати свої погляди, досвід, що стосуються культурних умов, таким чином, щоб ця інформація стала частиною їх знань. Даний процес можна реалізувати за допомогою пізнавального інтелекту. З урахуванням того, що розум людини не готовий сприймати необроблену інформацію, пізнавальний інтелект допомагає необробленим даним легко зайняти правильне місце в мисленні. Зіткнувшись з новими культурними контекстами, вмотивований інтелект сприяє виникненню інтересу і можливостей у людини для аналізу інших культур і взаємодії з людьми інших етнічних груп. Так можна виокремити ознаки, які можуть допомогти в створенні ефективної комунікації. Людина на підставі наявної інформації повинна створити загальну певну пізнавальну основу. Розробка такої основи доступна тільки особам, які мають високий вмотивований інтелект. І, нарешті, культурний інтелект допомагає людині в налагодженні взаємовідносин з людьми з інших культур в реалізації відповідної вербальної й невербальної поведінки, а також прийнятті відповідних заходів щодо цінностей, звичаїв і норм суспільства.

Умови сьогодення в якості основних кваліфікаційних вимог до сучасних педагогів визначають знання засад полікультурної освіти, уміння навчати і виховувати з урахуванням культурних відмінностей, що робить актуальним розвиток у педагога такої особливої здатності, як «культурний інтелект».

Очевидно, що особливості розвитку і функціонування освітньої системи залежать і визначаються особливостями культурного та соціального контекстів, так як сама по собі система освіти є невід'ємною частиною культури. Будь-які соціокультурні зміни автоматично призводять до змін освітньої системи, а зміни в системі освіти нерідко істотно детермінують загальнокультурні процеси, тобто система освіти певним чином виконує стабілізуючу функцію. Освітня система, безперечно, є репродуктивним каналом, через який кожна культура відтворюється і розвивається. Тому в рамках кроскультурної дидактики слід звертати увагу на основні підходи щодо дослідження культурного різноманіття, які в подальшому будуть використовуватися у рамках системних освітніх розробок.

Процеси, які могли так чи інакше сприяти ефективному навчанню з урахуванням культурних особливостей тих, хто навчається, вивчалися в роботах таких відомих зарубіжних (Дж. Бенкс, М. Беннет, Р. Бріслін, Г. Ладсон-Біллінгс, К. Кушнер, Г. Тріандіс, П. Ерлі, Сун Анг та Е. Мосаковскі) й вітчизняних (В. Болгаріна, Л. Голік, І. Гудзик, М. Красовицький, Л. Пуховська, Н. Якса) науковців.

Так, Г. Ладсон-Біллінгс ввела поняття «культурно-релевантна педагогіка», методологія якої охоплює чутливість до культурних нюансів, можливість інтеграції культурного досвіду, розуміння освітнього середовища. За Р. Ладсон-Біллінгс, можна виділити такі основні складові культурно-релевантної педагогіки:

- 1) усвідомлення власної ідентичності в полікультурному освітньому середовищі;
- 2) вивчення і впровадження передового досвіду в даній сфері;
- 3) розвиток таких показників як стилі навчання, стилі викладання, врахування культурної варіативності психологічних процесів, таких як: мотивація, цінності, специфіка комунікації;
- 4) навчання (специфіка полікультурного освітнього контенту і полікультурної освітньої комунікації);
- 5) принципи конструктивної взаємодії викладачів і тих, хто навчається [18].

Е. Холл пропонує контекстний підхід, учений розрізняє просторово-темпоральні домінанти в різних культурах, а також диференціює культури згідно контексту комунікації. У цій концепції виділено дві системи сприйняття часу: монохронічне і поліхронічне. Науковець звернув увагу, що всі культури в міжособистісному спілкуванні використовують якісь невисловлені, приховані правила, які важливі для розуміння подій та міжособистісної поведінки. Культури розрізняються своїм «читанням контексту», використанням прихованої інформації, що містить у собі кожна ситуація. Чим більше контекстуальної інформації необхідно для розуміння соціальної ситуації, тим вища складність культури. А чим вище складність культури, тим відповідно важче «чужинцям» правильно зрозуміти й оцінити соціальну ситуацію [16].

Спостереження засвідчують, що полікультурне середовище, як і полікультурна освіта вже є реальністю, з якою викладачі повинні практично щодня взаємодіяти. Як наслідок, багато уваги приділяється в наукових роботах методичного характеру формуванню кроскультурної (міжкультурної) компетентності педагога, а також важливості розвитку культурного інтелекту педагога.

Проте досі не існує повного переліку кроскультурних компетенцій у професійному стандарті педагога, відповідно, саме це може бути причиною системного нерозуміння і розмаїття концепцій формування кроскультурної компетенції викладача. Припускаємо, що, по-перше, компетенції повинні формуватися, ґрунтуючись на основних принципах кроскультурної

дидактики. Вони також мають розподілятися на професійні, загальнокультурні й соціально-особистісні компетенції. Безумовно, слід брати до уваги той факт, що кроскультурні компетенції, що формуються в рамках підготовки спеціалістів на педагогічних спеціальностях будуть менш відхилені в предметну сферу, на відміну від інших спеціальностей. Рівень вимог до компетенцій «бакалаврів» суттєво відрізнятиметься від рівня вимог до компетенцій «магістрів».

Кроскультурні компетенції можна визначити як здатність застосовувати знання, вміння успішно діяти на основі практичного досвіду під час вирішення певних завдань у процесі кроскультурної комунікації. Проблематикою, пов'язаною з міжкультурною компетенцією займається чимало дослідників, а саме: М. Беннет, О. Гулинська, Ю. Караулов, Т. Колосовська, Н. Лебедева, Т. Олинець, Ю. Сорокін, Р. Тріандіс та інші.

Мультикультурна компетентність, як ключова якість в структурі професійно-педагогічної компетентності, представляє її як «складний психологічний конструкт», що охоплює три основні компоненти:

1) культурно-когнітивний (знання про свою та іншу культури; знання основ мультикультурної комунікації; знання технік запобігання і вирішення міжкультурних конфліктів; методична підготовленість до роботи у мультикультурному колективі тощо);

2) ціннісно-особистісний (розвинена система гуманістичних цінностей і ціннісних орієнтацій, що відповідають принципам мультикультурності; позитивна етнічна самоідентифікація; толерантність свідомості);

3) мотиваційно-діяльнісний (сформованість навичок міжкультурної взаємодії; володіння методами педагогічної роботи в мультикультурному колективі; гуманістично орієнтований стиль педагогічної взаємодії тощо) [1].

Безумовно, кроскультурна компетентність формується на основі розвинутого культурного інтелекту. Генезис кроскультурної компетентності складається з розвинутого культурного інтелекту, адекватного самоаналізу, соціального аналізу та управління міжособистісними відносинами. Адже розвинутий культурний інтелект – це та складова особистості, яка дозволить їй швидко адаптуватися в полікультурних умовах. Так для викладачів, які працюють у полікультурному просторі, розвиток культурного інтелекту є однією з обов'язкових складових професійної компетентності. З точки зору конструктивного підходу до навчання у кроскультурному середовищі розвинений культурний інтелект дозволить визначити особистісні та культурні особливості того, хто навчається, (культурно-когнітивний профіль особистості) і змоделювати для нього правильну освітню траєкторію з

відповідним стилем навчання, адекватними методами і навчальним контентом.

У кроскультурному освітньому просторі важливо брати до уваги: функції культурного інтелекту; методи розвитку культурного інтелекту; методи вимірювання культурного інтелекту; культурний інтелект та його функціональну роль в освітньому процесі.

Існують різні підходи до розробки кроскультурних програм, спрямованих на підвищення кроскультурної компетентності та ефективності соціокультурної адаптації (R.W. Brislin, D. Landis, M.E. Brandt; W.B. Gudykunst, M.R. Hammer; C. Ward, A. Furnham, S. Bochner) [11; 15; 22].

Так, наприклад, університетський підхід передбачає знайомство з особливостями приймаючої культури, може здійснюватися за допомогою методичної літератури, лекцій, групових дискусій, відеофільмів, за допомогою використання комп'ютера. Надана інформація може охоплювати дані про економіку приймаючої країни, клімат, умови життя, повсякденну поведінку, стилі прийняття рішень, а також про типовий досвід і проблеми людей, що опинилися в іншій культурі. Головна перевага даного підходу полягає в тому, що всі технології, на які він спирається, досить добре розроблені. Однак його ефективність обмежена наступними моментами: інформація про культуру часто носить загальний характер і важка для застосування в конкретних умовах; пред'являється інформація, як правило, нехарактерна, при цьому ігноруються звичайні, повсякденні ситуації; нерідко створюється помилкове враження, що чужа культура може бути опанована протягом декількох занять; навіть якщо отримані факти зберігаються в пам'яті, вони зовсім не обов'язково забезпечують адекватну поведінку. Однак, незважаючи на всю критику, університетський підхід в силу багатьох причин досі залишається популярним, тому що цей метод одночасно охоплює багато людей, він простий, гнучкий і відносно недорогий.

Головним завданням порівняльно-культурного підходу є досягнення культурної обізнаності через порівняння з цінностями і нормами інших культур. Формування та підвищення кроскультурної компетентності особистості в рамках цього підходу відбувається шляхом ознайомлення з відмінностями між власними культурними цінностями і нормами й цінностями іншої культури. Програми, засновані на ідеї культурної сензитивності, покликані не тільки забезпечити учасників інформацією про іншу культуру, а й посилити у них усвідомлення власної культури. Метою програм такого роду є порівняння і протиставлення двох культур, розгляд

відмінностей в поведінці з точки зору кожної з двох культур і розвиток на цій основі усвідомлення культурної відносності.

В атрибутивному підході основна увага спрямована на пояснення поведінки з точки зору представника іншої культури. Мета його – навчити учасників тренінгу тим атрибутам, які використовуються в досліджуваній культурі, пояснити їх причини. Найбільш поширеним методом в рамках даного підходу є культурний асимілятор.

Емпіричний підхід став відповіддю на обмеження всіх попередніх підходів, що носять інформаційно-орієнтований характер. Незадоволеність практиків використанням методів тільки такого роду привела до різних спроб розробити психотехнології, спрямовані на усвідомлення і спостереження реальних або штучно створених переживань, пов'язаних з освоєнням іншої культури. Ключова відмінність навчання, заснованого на досвіді, полягає в тому, що його учасники максимально залучені в процес. Мета емпіричного навчання – ознайомити учасників з життям в іншій країні шляхом активного отримання досвіду в середині чужої культури або в ситуації її імітації. Перевага такого підходу полягає в тому, що він дозволяє учасникам самим, на власному досвіді, засвоювати навички, необхідні для життя в приймаючій культурі.

Проте, з огляду на недоліки всіх перерахованих підходів, фахівці в даній області все більше віддають перевагу розробці комплексних інтегративних програм, в яких поєднуються різні технології, запозичені з різних підходів.

Розглянуті підходи дають широку можливість вибору методів і технологій для вирішення проблем, що виникають під час міжкультурної взаємодії. Незважаючи на загальну тенденцію до розробки комплексних методів, специфічні підходи продовжують існувати і розвиватися з урахуванням новітніх досягнень в цій області. Традиційні методи тренінгу, такі як лекції, вивчення конкретних випадків, рольові ігри, ігри-симулятори збагачуються відеоматеріалами, застосуванням комп'ютерної самодіагностики, інтерактивним відео та інтернет-навчанням.

Одними з ефективних методів розвитку культурного інтелекту педагога є міжкультурний тренінг і культурний асимілятор. Досвід використання методу культурного асимілятора (cultural assimilator) висвітлено в роботах Р. Альберта, М. Беннета, Р. Брісліна, К. Кушнера, Г. Тріандіса. Використання методу культурного асимілятора у процесі навчання іноземної мови та підготовці майбутніх фахівців розглядають українські дослідники І.В. Ляшенко, І.П. Сінельник, М.А. Шиловська.

Для найбільш швидкої адаптації педагогів доречно застосовувати культурний асимілятор, спрямований на адаптацію до навчання у полікультурному середовищі. За допомогою культурного асимілятора представників однієї культури поміщають в моделі поведінки, соціальні положення, звичаї, уклад, цінності іншої культури.

Як наголошує Т.Г. Стефаненко, культурний асимілятор – це навчання людини прийомам аналізу ситуацій з точки зору членів чужої культури, їх бачення світу, підвищення міжкультурної чутливості. Культурні асимілятори є конструкторами набору життєвих ситуацій, в яких взаємодіють представники інших культур і відбувається практичне програвання ситуацій в письмовій або усній формі. Зазвичай пропонується декілька інтерпретацій їх поведінки, добираються такі ситуації, в яких в крайньому ступені виражені відмінності між культурами. У ситуаціях розкриваються взаємні міжкультурні та етнокультурні стереотипи, звичаї, специфіка невербальних засобів спілкування [5].

Оскільки мета даного методу полягає в тому, щоб навчити людину сприймати ситуацію з точки зору членів іншої групи, розуміти їх бачення світу, Р. Альберт пропонує називати цей метод «технікою підвищення міжкультурної чутливості» [9]. Завданнями культурного асимілятора є: освоєння способів інтерпретації поведінки людей представниками чужих культур; переживання своїх емоційних реакцій в обставинах міжетнічної взаємодії та їх коригування; формування установок на толерантну поведінку в іншому культурному середовищі.

Культурний асимілятор для викладачів передбачає моделювання ситуацій, в яких взаємодіють представники двох культур, а також інтерпретацію їх поведінки. При підборі ситуацій враховуються особливості поведінки студентів і викладачів, відомі в кроскультурній дидактиці. Асимілятор може бути розроблений як для педагогів, які працюють з студентами, представниками різних культур, щоб мінімізувати культурний шок та підвищити ефективність процесу навчання, так і для викладачів, які здійснюють процес навчання он-лайн.

Щоб подолати розбіжності у поглядах на освіту в різних культурах Г. Хофстеде пропонує два рішення: навчити викладачів працювати в полікультурному середовищі, або навчити студентів вчитися в іншому культурному контексті. Кроскультурна компетентність викладача, який працює з полікультурною аудиторією, повинна формуватися з урахуванням: психолого-дидактичних проблем у кроскультурному контексті; культурологічної специфіки добору навчальних посібників та середовищ;

національної специфіки навчального контенту; національної специфіки форм навчальної комунікації. Кроскультурна компетентність викладачів може формуватися за допомогою різного роду програм підвищення кваліфікації, включаючи техніки культурного асимілятора [17].

Група дослідників на чолі з Р. Брісліном намагалася створити універсальний культурний асимілятор, який би допоміг адаптуватися до будь-якої чужої культури. На основі досвіду створення вузькоорієнтованих культурних асиміляторів і роботи з різноманітними тренінговими групами вони прийшли до висновку, що такої мети можна досягти, тому що ті, хто потрапляє в інше культурне середовище, проходять через подібні етапи адаптації та налагодження міжособистісних контактів.

Багаторічне використання культурних асиміляторів підтвердило, що вони є ефективним засобом зменшення впливу негативних стереотипів, передачі інформації про відмінності між культурами, полегшення міжособистісних контактів у іншому культурному оточенні і, в кінці кінців, вирішення поставлених завдань [12].

Безумовно, в умовах активної взаємодії диференційованих національних культур структура системи освіти кожної з них знаходиться під впливом двох протилежно спрямованих векторів розвитку. З одного боку, структура будь-якої системи освіти неминуче детермінована специфічними соціокультурними чинниками. З іншого боку, кожна національна система освіти зазнає вплив процесів світової культурної інтеграції, а також вимог, що пред'являються сучасним суспільством. Проте, кроскультурний процес навчання, так чи інакше, буде супроводжуватися деяким культурним шоком. Причини культурного шоку в тому, що кожна культура є знаковою системою. В рамках своєї культури, володіючи значною кількістю культурних кодів, людина відчуває себе адекватно. Коли ж знакова система змінюється, людина часто відчуває ту чи іншу ступінь фрустрації. З точки зору теорії ціннісних відмінностей, культурний шок є не що інше, як зіткнення різних систем цінностей. Так, результатом подолання культурного шоку може бути особистісний ріст, підвищення індексу толерантності, поява нових ціннісних орієнтирів, поведінкових моделей.

Різні аспекти культурного інтелекту сприяють навчанню у взаємодії й культурному спілкуванню. Важливу роль у створенні такого навчання відіграє методика навчання педагога та двосторонній зв'язок між студентами, а також між педагогом і студентами. Для кращого засвоєння навчального матеріалу студентам необхідно активно і чітко скоординувати свої погляди та досвід, що стосується культурних умов таким чином, щоб ця інформація

стала частиною їх знань. Даний процес може бути реалізовано за допомогою культурного інтелекту. Зіткнувшись з новими культурними контекстами, вмотивований культурний інтелект сприяє виникненню інтересу і можливостей для аналізу інших культур і взаємодії з людьми, представниками цих культур.

Так можна виділити ознаки, які допоможуть в створенні ефективної комунікації. Викладачі на підставі наявної інформації повинні створити загальне пізнавальне підґрунтя. Розробка такої основи доступна тільки тим, хто має високий вмотивований культурний інтелект. До того ж культурний інтелект допоможе майбутнім спеціалістам в налагодженні взаємовідносин з представниками інших культур, в реалізації відповідної вербальної і невербальної поведінки, а також засвоєнні та прийнятті відповідних цінностей, звичаїв і норм чужої культури.

Не можна заперечувати значення формування кроскультурної компетентності майбутніх педагогів як інструмента ефективної кроскультурної взаємодії в контексті європейських стандартів освіти. Усвідомлення і сприйняття майбутніми спеціалістами професійної значущості полікультурних цінностей, наявність інтересу до інших культур і прагнення до кроскультурної взаємодії є мотиваційно-ціннісним критерієм сформованості кроскультурної компетентності. Повноцінне засвоєння всієї сукупності загальносоціальних і професійно-орієнтованих полікультурних знань і умінь, стратегій поведінки в професійній діяльності, розвиток культурного інтелекту, а також культурологічна підготовка свідчить про сформованість у майбутніх педагогів кроскультурної компетентності.

Література

1. Джалалова А.А. Мультикультурная компетентность русскоязычных учителей в образовательной среде Эстонии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – СПб., 2009. – 228 с.
2. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
3. Иванько Н.А. Витальность этнического в эпоху глобального. // Вестник МГПУ. Серия «Философские науки». – 2011. – № 2 (4). – С. 52-63.
4. Мацумото Д. Психология и культура. Современные исследования. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 416 с.
5. Стефаненко Т.Г., Солдатенков А.Н. Мастерская «Культурный ассимилятор». // Век толерантности. – 2001. – № 3–4. – С. 136–145.
6. Хухлаев О.Е. «Кросс-культурный интеллект»: на пути к интеграции когнитивного и социально-психологического подхода к межкультурной

коммуникации // Этнопсихология: вопросы теории и практик. – М.: МГППУ, 2010. – Вып. 3 – С. 76-78.

7. Ang S., Dyne L.V., Koh C. Personality Correlates of the For-Factor Model of Cultural Intelligence // Organization Management. – 2006. – Vol. 31. – №1. – Pp. 100-123.

8. Ang S., Dyne van L., Koh C., Ng K.Y., Templer K.J., Tay Ch. and Chandrasekar N.A. Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. // Management and organization review. – 2007. – № 3. – Pp. 335-371.

9. Albert R.D. The intercultural sensitizer or culture assimilator: A cognitive approach. // Handbook of intercultural training / Ed. by D. Landis, R.W. Brislin. New York etc.: Pergamon Press, 1983. – Vol. 2. – Pp. 185-217.

10. Ascalon M.A., Schleicher D.J., Marise P.B. Cross-cultural social intelligence // International journal of Cross-cultural management. – 2008. – Vol. 15 (2). – Pp.109-130.

11. Brislin R.W., Landis D., Brandt M.E. Conceptualisations of Intercultural Behavior and Training. // Brislin R.W. (Ed.) Handbook of Intercultural Training., V.L., Elmsford, N.Y.: Pergamon Press, 1983. – Pp. 1-35.

12. Brislin R., Worthley R., Macnab B. Cultural Intelligence: Understanding Behaviors that Serves People's Goal. // Group & Organization Management, 2006. – № 31(1). – Pp. 40–55.

13. Earley P.C., Mosakwski E. Cultural intelligence. // Harvard business review. – 2004, October. – Pp. 139-146.

14. Earley P.C, Peterson S.R. The Elusive Cultural Chameleon: Cultural Intelligence as a New Approach to Intercultural Training for the Global Manager. // Academy of Management Learning and Education. – 2004. – Vol. 3. №1. – Pp. 100-115.

15. Gudykunst W.B., Hammer M.R. Basic training design: Approaches to intercultural training. In D. Landis & R. Brislin (Eds.), Handbook of intercultural training (Vol. 1). Elmsford, NY: Pergamon Press, 1983.

16. Hall E.T. How Cultures Collide. // Psychology Today. – 1976, July. – Pp. 67-74.

17. Hofstede G.S. Culture consequences: comparing values, behaviours, institutions and organizations across countries. – Thousand Oaks: Sage publications, 2001. – 216 p.

18. Ladson-Billings G. Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. / In C. A. Grant (Ed.) “Research and multicultural education”. – London, UK: Falmer Press, 1992. – Pp. 106-121.

19. Schmidt F.L., Hunter J.E. Select on intelligence. The Blackwell handbook of organizational principles. – Oxford, England: Blackwell, 2000. – Pp. 3-14.
20. Tomas D. and others. Cultural intelligence: domain and assessment // International journal of Cross-cultural management. – 2008. – Vol. 8 (2). – Pp. 123-143.
21. Trompenaars F., Hampden-Terner C. Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business. NY: McGraww-Hill, 2011.
22. Ward C., Furnham A., Bochner S. The Psychology of Culture Shock. (2nd ed.) East Sussex: Routledge, 2001.

СQ: РОЗВИТОК КУЛЬТУРНОЇ ГРАМОТНОСТІ

В умовах ускладнення форм і каналів комунікації, зростання культурного різноманіття внаслідок глобалізаційних процесів, стрімкого суспільного розвитку концепція «культурна грамотність» набуває пріоритетності у дослідженнях наукового та прикладного характеру у різних сферах діяльності. Для системи освіти культурна грамотність має стратегічне значення, вона впливає на формування її мети та змісту, а також на вибір методичного забезпечення навчально-виховного процесу.

Грамотність як умова соціального та культурного розвитку суспільства надає можливість індивіду брати участь в економічній, культурній, політичній діяльності суспільства; культурна грамотність є важливою для соціокультурного та особистісного розвитку людини в її здатності розуміти та використовувати різні типи інформації у побутовій, професійній та громадській сферах життя. Увага дослідників до поняття «грамотності» зумовлена глибокими змінами в усіх галузях життєдіяльності сучасного суспільства, пошуками оптимізації сучасного освітнього процесу, здатного забезпечити соціокультурну спадкоємність, безпеку і цілісність суспільства в інтеграційних умовах.

Поняття «грамотність» не є сталим та залежить від рівня економічного розвитку суспільства, його соціальної будови, національного контексту, громадської позиції, особистісного досвіду. У сучасному глобальному контексті це поняття стає багатозначним, оскільки для деяких країн та регіонів невирішеною залишається проблема грамотності як вміння читати та писати, у той час як перед країнами та суспільствами з розвиненою інформаційною культурою проблемними постають питання соціальної адаптації та ефективної взаємодії.

Грамотність визначається необхідною життєвою компетенцією в деклараціях провідних всесвітніх організації. Зокрема, у Всесвітній декларації ЮНЕСКО про освіту для всіх проголошується, що грамотність як така є необхідною навичкою та базисом для оволодіння всіма життєвими навичками [58].

У свою чергу, в Резолюції щодо оголошення десятиліття грамотності, прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН, зазначається, що грамотність має надзвичайну важливість для набуття усіма дітьми, молоддю та дорослими найважливіших життєвих навичок, що забезпечують їх здатністю протистояти життєвим викликам. Крім того, грамотність являє собою

важливий крок у базовій освіті та є необхідним інструментом ефективної участі в житті суспільства [37].

Починаючи з середини ХХ століття концепція «грамотність» стає об'єктом досліджень різних наукових галузей: психологія, економіка, лінгвістика, соціологія, антропологія, філософія тощо [25; 29; 32]. У працях цих та інших дослідників грамотність розглядається як комплексний феномен, що охоплює водночас і «процес набуття базових когнітивних умінь, і шляхи їхнього застосування, що сприяє соціально-економічному прогресу, розвитку самосвідомості людей та критичного осмислення ними дійсності як запоруки особистісних і соціокультурних змін» [37, с. 147]. Комплексність та поліморфність концепції «грамотність» визначається ще й тим, що її розглядають на різних рівнях: 1) грамотність як автономна сукупність навичок; 2) грамотність як набутий практичний досвід; 3) грамотність як навчальний процес; 4) грамотність як текст [37, с. 148–149]. З огляду на викладене, варто відзначити, що загальне поняття грамотності на сучасному дослідницькому етапі є досить складним, динамічним, набуває уточнень та розширює типологічну класифікацію (культурна грамотність, інформаційна грамотність, медіаграмотність, екологічна грамотність, трансграмотність тощо).

Конвенціональний підхід до вивчення грамотності послуговувався лише двома її виявленнями – функціональною та критичною, які передбачають розвиток навичок читання і письма, вміння працювати з новими технологіями, формування комунікативних умінь та навичок соціальної адаптації, які необхідні для успішної життєдіяльності в сучасному світі. Наразі, концепція «функціональна грамотність» набуває конкретного змісту, і її визначення як комплекс вмінь, спрямованих на досягнення економічної мети, згодом набуло соціально-психологічного виміру. Дослідники порівнюють функціональну грамотність з навчанням впродовж життя і вважають, що функціонально грамотна людина здатна брати участь у всіх видах діяльності, в яких грамотність необхідна для ефективного функціонування її спільноти, і які дають можливість продовжувати читати, писати та рахувати заради власного розвитку та розвитку своєї спільноти. [35, с. 178]. У такому контексті, грамотність визначається у діапазоні між набуттям базових когнітивних вмінь, використанням цих вмінь з метою соціально-економічного розвитку суспільства, розвитком соціальної компетентності та критичного мислення.

У педагогічному вимірі функціональна грамотність пов'язана зі здатністю особистості до сприйняття, узагальнення, аналізу інформації,

вміннями ставити цілі та обирати шляхи їх досягнення в усіх сферах життєдіяльності; можливістю логічно, аргументовано та ясно будувати усне та письмове мовлення. Її метою є виховання відповідальних громадян держави, які здатні брати участь в усіх видах діяльності, де грамотність необхідна для ефективного функціонування, саморозвитку та самореалізації.

Критична грамотність, у свою чергу, вимагає глибокого розуміння економіко-політичних відносин у суспільстві та покликана задовольнити потреби його демократичного розвитку. Відомо, що поняття критична грамотність запроваджено на основі філософських поглядів П. Фрейре, згідно з якими критична грамотність включає знання, які є «соціально і культурно вибудовані, історично узагальнені й ідеологічно спрямовані» [40, р. 206]. Вочевидь, що розкодування цих знань певною мірою ґрунтується на розвитку критичного мислення особистості.

Інтенсивні процеси диференціації та інтеграції трактувань різних видів грамотності втілюють найважливіші об'єктивні характеристики і параметри суспільства, людини, її духовні, моральні засади і орієнтири, а також способи пізнання навколишнього світу. Разом з тим зусилля освітян спрямовані на розроблення як таксономії грамотностей, так і формування універсальної інтегрованої грамотності. Так, у працях американського дослідника Ш. Кордза [29], мультимодальна грамотність сучасної людини виявляється у синтезі різноманітних способів комунікації, трансляції інформації. Адже мультимодальне сьогодення вимагає від людини володіння численною низкою вмій і навичок, методів пізнання навколишнього світу і способів спілкування в усіх сферах життєдіяльності в процесі індивідуальної чи колективної дії, загалом сприяючи формуванню її гуманітарної культури.

У структурі означеної грамотності вчений виокремлює наступні елементи: 1) інформаційна грамотність (здатність виокремлювати, синтезувати та ефективно використовувати інформацію з різних джерел, застосовуючи новітні інформаційні технології); 2) візуальна грамотність (здатність аналізувати, створювати та використовувати візуальну реальність з метою розвитку критичного мислення, навичок ефективної комунікації та конструктивного прийняття рішень); 3) мультикультурна грамотність (здатність сприймати, порівнювати та оцінювати подібності та відмінності поведінки людей, їхні вірування, цінності в культурному середовищі в межах однієї країни або двох і більше країн); 4) медіаграмотність (здатність до оброблення, аналізу та оцінки різних джерел інформації у широкому діапазоні жанрів та форм засобів масової інформації) [29, с. 2–3]. Ш. Кордз переконаний, що «мультимодальна грамотність спонукає

самовідповідальність особистості здобувати та застосовувати знання гнучким, конструктивним та етичним способом» [29, с. 4]. Відтак, на думку американського вченого, в сучасному світі, який характеризується полілогічністю та полісеміотичністю, постає нагальна потреба у новому виді комунікативного дискурсу.

Глобальні трансформації від індустріальної до інформаційної економіки обумовили ускладнення комунікації, а також появу нових форм читання, письма, передачі математичної інформації. Це, в свою чергу, ускладнило концепцію грамотності. В умовах, коли письмова комунікація стає домінуючою, цифрові форми читання та письма замінюють друковані, грамотність людини визначається вмінням правильно зрозуміти та передати зміст, значення, інформацію.

У зв'язку з цим на себе звертає увагу концепція «культурна грамотність» (переклад англійського терміну «cultural literacy»), яку було впроваджено та розроблено Е. Гіршем [43]. Залишаючись в рамках американської культури, Е. Гірш описує також загальнокультурні реалії та цінності. Наприклад, спільна мова, яка нарівні політичних інститутів та законів виконує об'єднувальну суспільну функцію. Спільна мова містить не лише спільні лексико-граматичні елементи, а й закодовані в них культурні асоціації, значення, які стосуються не сфери мовної семантики, а сфери мовної картини світу.

Теорія культурної грамотності Е. Гірша ґрунтується на необхідності засвоєння людиною певних базових знань, які співвідносяться з культурою мови, якою користуються у тому чи іншому соціумі. Згідно з цією теорією визначений корпус знань учений називає культурною грамотністю, яка є визначальною характеристикою культурної ідентифікації людей та «робить їх власниками стандартного інструмента пізнання і комунікації, таким чином надаючи їм можливість передавати й отримувати в часі й просторі необхідну інформацію в усній чи письмовій формі» [43, с. 22]. Е. Гірш стверджує, що «культурна грамотність є здатністю розуміти основну інформацію, необхідну для того, щоб стати істинним громадянином та для успішної життєдіяльності» [43, с. 82–83].

Водночас Е. Гірш зазначає, що культурна грамотність знаходиться вище повсякденного рівня знань, яким володіє кожна людина, і нижче експертного рівня спеціалістів різного фаху. Вона базується на конкретних універсальних знаннях, якими мають оволодівати всі члени тієї чи іншої спільноти. Адже вони вважають їх гідними для зберігання та передавання наступним поколінням. Ці знання, які Е. Гірш називає «інтелектуальним

капіталом людини», слугують для адекватного монокультурного спілкування й охоплюють основні принципи суспільно-політичного устрою, базові математичні та мовні поняття, обізнаність з ключовими історичними подіями у світі та визнаними творами образотворчого мистецтва, музики, літератури тощо. Таким чином, культурну грамотність, відповідно до теорії Е. Гірша, складають знання, що пов'язані з умінням людини діяти в контексті культури та дають змогу формувати єдиний комунікативний простір цієї культури [43, с. 2–8].

Вочевидь, культурна грамотність є певною мірою загальним культурним кодом, втрата якого загрожує культурним та інтелектуальним розривом поколінь. Вона також зумовлена ступенем приналежності до певних культурних фонових знань, якість яких визначає три рівні культурної грамотності: 1) універсальні поняття зі світової історії та культури, географії, природничих наук, спорту, які повинні знати всі люди, незалежно від їхньої національності; 2) обов'язкові для певної нації поняття, що належать історичній пам'яті народу: етнокультурні поняття, топоніми, імена реальних персонажів вітчизняної історії, літературних героїв та їхні висловлювання.

Крім того, до цього рівня відносять історичні і географічні назви, імена реальних історичних персонажів, а також казкових, літературних героїв та їхні висловлювання. Зміст цього рівня культурної грамотності також складають прислів'я, крилаті фрази, в яких закладено загальнолюдський досвід, виражений національною мовою; 3) реалії сучасної культури (тут і зараз). За Е. Гіршом, функціонування соціуму та запорука ефективного спілкування різних груп людей у ньому можливе за умови сформованої культурної грамотності всіх членів цієї групи, тобто наявності у них спільного для всіх фонового знання – загальновідомої конкретної інформації. Ця інформація, на його думку, часто викладена в однакових для всіх членів спільноти соціокультурних асоціаціях.

Таким чином, культурна грамотність стає актуальним предметом досліджень теоретичного та прикладного характеру різних наукових сфер, особливо, коли вивчаються питання соціальної адаптації, успішної взаємодії, розвитку демократичних цінностей, освітніх реформ тощо.

В умовах інтеграції України в глобальне економічне, культурне, наукове співтовариство виникає природна ситуація взаємодії і взаємопроникнення різних культур. Це спричиняє потребу учасників комунікації вийти за межі рідної культури, оволодіти якостями, необхідними для ефективної взаємодії з представниками іншомовних спільнот, набуття характеристик, що забезпечують встановлення безбар'єрного діалогу

культур. Вивчення мови як знакового відображення культури, сукупності людського досвіду у виробничій, суспільній і духовній сферах, в якому відбиваються результати людської діяльності, закріплено спосіб життя, традиції, звичаї, національні цінності, є найважливішим інструментом оволодіння крос-культурною грамотністю [3, с. 3-8]. Вивчення іноземної мови має великий освітній потенціал для набуття суб'єктної ролі в процесі діалогу культур, засвоєння принципів крос-культурного спілкування, країнознавчого досвіду. Тому проблема розвитку культурної грамотності майбутніх фахівців тісно пов'язана із формуванням їхньої крос-культурної комунікативної компетентності в процесі вивчення іноземної мови.

Теоретичні та прикладні аспекти дослідження категорії «крос-культурної компетентності» активно розглядаються в працях українських та зарубіжних учених. Філософські основи проблеми, включаючи теоретико-методологічні засади освіти як культурного процесу, вивчалися А. Алексюк, Г. Балл, О. Богдановим, Б. Гершунським, О. Глузманом, І. Зязюном, Р. Позінкевичем, П. Рикером та ін. Психологічні механізми формування крос-культурної компетентності досліджено Н. Беспамятним, Р. Брисліним, Г. Трайандисом, Дж. Беррі, Д. Мацумото та ін. Механізми подолання проблем міжкультурної комунікації і досягнення взаєморозуміння між представниками різних культур під час спілкування розглянуто Ф. Бацевичем, М. Бергельсоном, С. Бохнером, Р. Гестеландом Т. Грушевицьким, В. Гудікунстої, Г. Єлизаровим, М. Кірчем, З. Кімом, Л. Колзом, Р. Льюїсом, Ю. Серебряковим, С. Тер-Мінасовим, Т. Тумі, Н. Холденом, Е. Холлом та ін. Процес взаємодії культур в галузі освіти висвітлено в доробку М. Бахтіна, В. Біблера, В. Калініна, Л. Бурман, Л. Гончаренко, В. Присакар, А. Солодкої, С. Черепанової та ін. Формуванню крос-культурної компетентності в процесі навчання мов присвячено дослідження Н. Алмазової, М. Байрама, О. Дем'яненко, В. Дороз, М. Ернста, О. Заболотської, В. Загороднової, Т. Колосовської, В. Рошупкіна, Я. Садчикової, І. Соколової, І. Циборевої та ін. Проте, проблема формування крос-культурної компетентності в специфічних умовах монолінгвального навчального середовища, яке найчастіше зустрічається в українському національному освітньому просторі, досі не була предметом окремого наукового дослідження.

Висвітлення сутності крос-культурної компетентності доречно розпочати з розгляду філософських підходів до природи явища. Новітня філософія освіти вбачає свою роль у сприянні розумінню проблеми культурної ідентичності людського співтовариства, розглянутої в ході історичного процесу крос-культурної взаємодії і взаємозбагачення, унаслідок

можливої динаміки постійних крос-культурних зв'язків, тобто подолання беззастережного пріоритету власних традицій, що проявляється на всіх рівнях взаємодії людей у сучасному суспільстві [5, с. 150-152].

Поняття крос-культурної компетентності має багато спільного з визначенням загальнокультурної компетентності у педагогіці. У матеріалах дискусій, організованих у рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта „рівний – рівному”» (2004 р.) зазначається, що загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму й дає змогу особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства;
- застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії;
- знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти;
- застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;
- опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації [13, с. 87].

Перехід від загальнотеоретичних до прикладних аспектів оволодіння крос-культурною компетентністю відбувається на рівні лінгводидактики, в основі якого лежить теорія міжкультурної комунікації, заснована американським антропологом Е. Холлом. Базовим принципом теорії є зв'язок культури та комунікації. На думку Е. Холла і його послідовників, культура спілкування з іншими народами є важливим елементом загальної та мовної освіти, який набувається через вивчення практичних потреб представників різних культур для їхнього успішного взаємного спілкування [44].

Послугуючись аналізом підходів до визначення терміну «крос-культурна компетентність» у контексті лінгводидактичних досліджень, здійсненого О. Пальчиковою, визначаємо діяльнісну природу даної характеристики особистості. Відповідно до думки науковців, крос-культурна компетентність являє собою сукупність лінгвістичних, соціолінгвістичних,

дискурсивних, соціокультурних і соціальних компетенцій, тобто знань і умінь у певній сфері людської діяльності, що є необхідними для здійснення певних комунікативних намірів. Також серед важливих складових крос-культурної компетентності лінгводидакти вказують розуміння необхідності дотримання певних моделей поведінки у рідній і чужій культурі або субкультурі, усвідомлення культурної ідентичності (знання, розуміння та прийняття норм, схвалених суспільством), уміння інтерпретувати іншокультурну інформацію, наявність досвід міжкультурної комунікативної діяльності [15, с. 18-21].

Таким чином, розвиток культурної грамотності відбувається через діяльність, що здійснюється в умовах крос-культурної комунікації, тобто взаємодії способів життя, традицій, звичаїв, національних цінностей.

Будучи основним інструментом оволодіння культурною грамотністю, процес вивчення іноземної мови актуалізує педагогічний та методичний аспекти формування досліджуваної особистісної характеристики. Важливий внесок у поліпшення підготовки особистості до всіх аспектів міжкультурного спілкування здійснюють міжнародні організації. Політика ЄС передбачає формування громадянина Європи на основі діалогу і співпраці учасників інтеграційних процесів. Серед конкретних заходів, здійснених у цьому зв'язку, є розробка Радою з питань співпраці в галузі культури та Комітетом з освіти Ради Європи Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Згідно з цим документом, навчання іноземної мови має ґрунтуватися не на накопиченні інформації у вигляді знань, а на спроможності реалізувати потенціал іншомовного спілкування для досягнення особистісно значущих цілей [30]. Найефективніше розвиток культурної грамотності відбувається завдяки поєднанню засвоєння знань, умінь і навичок з інформацією культурологічного характеру, до складу якої входить ознайомлення зі способом життя, стилем мислення, особливостями вербального і невербального спілкування.

Зважаючи на той факт, що за загальним переконанням фахівців вивчення мов міжнародного спілкування має відбуватися в контексті діалогу культур, і саме такий формат є найефективнішим для формування крос-культурної компетентності [11, с. 204], ми постаємо перед суттєвим протиріччям щодо середовища, в якому відбувається навчання іноземних мов в українському освітньому просторі. Воно полягає в тому, що в межах типового навчального простору традиційно наявні представники культури однієї держави. Не заперечуючи факту багатонаціональності складу українського суспільства, маємо погодитися, що зазвичай у групі учнів, де

відбувається процес навчання, не представлені носії іноземної мови і, відповідно, культури. Це не лише позбавляє учасників навчального процесу можливості практикування ситуації крос-культурної комунікації, а й висуває методичну проблему надмірного використання рідної мови.

Роль рідної мови в процесі вивчення іноземної є предметом постійних дискусій у методиці викладання, що свідчить про актуальність даної проблеми. Прибічники монолігвального підходу до викладання іноземних мов дотримуються думки, що такий спосіб дозволяє учню проходити той самий шлях, що й при оволодінні рідною мовою, швидше досягаючи здатності не лише говорити, а й мислити іноземною мовою [42].

Відповідно до принципів цього підходу, саме мова, яка вивчається, має використовуватися як єдиний спосіб комунікації під час занять, вживання рідної мови повністю виключається, оскільки розглядається як деструктивний фактор, що призводить до збільшення кількості помилок різного роду в результаті інтерференції. З іншого боку, білігвальний підхід здобуває все більшу кількість прибічників серед фахівців в галузі викладання іноземних мов, про що свідчить зростання кількості досліджень, які наголошують на обґрунтованості та доречності залучення рідної мови як фактору, що сприяє успішності засвоєння іноземної мови [33].

Крім того, залучення рідної мови в процес вивчення іноземної створює природні умови для розвитку культурної грамотності. Замість перешкоди, рідна мова та культурні характеристики учнів перетворюються на інструмент інтенсифікації засвоєння іноземної мови як елементу крос-культурної підготовки, створення умов природного крос-культурного діалогу. Більше того, навчання іноземної мови в режимі зв'язку з рідною мовою відповідає педагогічній природі мовної освіти, оскільки сприяє формуванню тих самих навичок, здатності переключати мовно-культурні коди, а отже, забезпечує комунікативну гнучкість [31].

Тим не менш, використання засобів рідної мови потребує обґрунтованого та збалансованого підходу для досягнення мети навчання іноземних мов з дотриманням принципів успішного формування культурної грамотності. Аналіз досліджень з проблеми залучення рідної мови в процес вивчення іноземної дозволив узагальнити рекомендації щодо продуктивного залучення наявного мовного та культурного досвіду учнів.

Опори на рідну мову на початкових етапах вивчення іноземної уникнути неможливо. Роль іноземної мови у навчанні логічно зростатиме в процесі навчання. Використання рідної мови, за поширеним переконанням, дозволяє економити навчальний час, особливо при поясненні специфічних

мовних чи культурологічних явищ. Порівняння, співставлення, проведення аналогій з наявним мовним та культурним досвідом сприяє кращому засвоєнню. Корисними прийомами в такій ситуації є складання двомовних чи багатомовних тематичних словників, створення семантичних карт тощо.

Співвідношення специфічних як граматичних чи лексичних, так і культурних явищ допомагає кращому усвідомленню відмінностей, уникненню негативного перенесення, яке спричиняє помилки. Використання рідної мови для засвоєння культурних аспектів відіграє важливу роль у тому, щоб у учнів не складалося уявлення про рідну культуру як про фактор, що запобігає повноцінному зануренню в культуру мови, яка вивчається.

Надання належної уваги культурним відмінностям та схожим рисам сформує толерантне ставлення до розбіжностей, одночасно зберігаючи усвідомлення власної культурної унікальності. Мовними ресурсами для найкращого досягнення зазначеної мети є прислів'я та приказки, ідіоматичні вирази, поезія, пісні тощо. З психологічної точки зору, залучення рідної мови мінімізує стрес від навчання великої кількості нового матеріалу, усуває боязнь припущення помилок, заохочує учнів до виявлення ініціативи у спілкуванні. Щодо підтримання дисципліни, намагання розв'язати серйозні проблеми без використання рідної мови може призвести до невдачі або виникнення негативних асоціацій з вивченням іноземної мови.

В деяких випадках доречним є подання інструкцій до виконуваних завдань рідною мовою, це створює умови для досягнення мети завдання. Окрему проблему складає вибір методів корекції типових помилок, спричинених інтерференцією рідної мови. Саме в такій ситуації залучення рідної мови є незамінним для пояснення причин їх появи і роботи з усунення. Нарешті, важко переоцінити роль рідної мови у поясненні учням логіки організації навчального процесу, що забезпечує свідомість їхньої діяльності і якість самостійної роботи. Звичайно, цей перелік не є вичерпним і окреслює лише основні функції рідної мови в процесі засвоєння іноземної мови та культурних особливостей.

Таким чином, культурна грамотність є складною характеристикою, а її розвиток є об'єктом уваги багатьох суспільних галузей знань, що свідчить про її актуальність як для теоретичних, так і прикладних досліджень. Особлива важливість розробки цієї особистісної характеристики в українській освіті обґрунтовується специфікою українського навчального середовища, яке характеризується недостатньою практикою реалізації крос-культурної підготовки.

Важливість крос-культурної підготовки особливо актуальна у контексті професійної освіти, адже суб'єкт професійної діяльності знаходиться сьогодні в умовах глобалізаційних процесів, що вимагає постійного оновлення знань, засвоєння компетенцій, необхідних для вирішення професійних та інших проблем життєдіяльності. Культурна грамотність, ключові компетенції, окреслені Радою Європи, дозволять фахівцям успішно адаптуватися на ринку праці та стати активними і компетентними учасниками соціально-культурних процесів. У такому контексті імперативом освіти стають крос-культурна грамотність та мовна компетенція як важливі показники соціалізації особистості, пов'язаної із засвоєнням та відтворенням загальнолюдської культури.

У зв'язку з цим, актуальним завданням професійної освіти є формування крос-культурної грамотності, процес формування якої складається з багатьох елементів та ускладнюється стереотипами, попереднім досвідом та освітою. Найбільш ефективно цей процес відбувається у процесі іншомовної професійної підготовки, головними завданнями якої є:

- створити банк за рівнями володіння, який містить метапредметні теми та підтеми, типи професійно-орієнтованих текстів, лексико-граматичний функціонал, лист мовних зразків з позицій соціокультурного підходу;
- створити банк компетентнісних завдань та тестів;
- поглибити загальнокультурні знання (структура суспільства, сфери суспільної діяльності, традиції, побут, історія, географія, література, культурне життя);
- виокремити у змісті мультилінгвального навчання (на рівні лінгво-культурознавчого, комунікативно-діяльнісного, професійного блоків) реальні об'єкти дійсності, які мають безпосереднє відношення до соціально-культурної, економічної, політичної сфер життя суспільств різних країн та народів;
- проаналізувати та здійснити відбір найбільш ефективних способів діяльності суб'єктів професійної підготовки;
- організувати навчальний процес на основі дослідницької, евристичної, проектної, комунікативно-ділової, дискусійної, ігрової діяльності;
- формувати навички автономної навчальної діяльності (самоорганізація, самооцінка, рефлексія).

Перспективність формування культурної грамотності у процесі професійної підготовки полягає у накопиченні наукових знань про

полікультурний світ завдяки фаховим та соціально-гуманітарним предметам; створенні полікультурного освітнього середовища завдяки впровадженню інтернет-технологій, програмам культурного обміну тощо; саморозвитку та самореалізації суб'єктів професійної діяльності.

Вирішення проблеми розвитку культурної грамотності у процесі іншомовної професійної підготовки пов'язується із підходом до тлумачення мови як невід'ємної частини культури, що включає не лише літературу та мистецтво, а й систему цінностей, поглядів, вірувань, ставлень [47]. Останні не є очевидними, саме тому для ілюстрації того, що культура має помітну та приховану форми, дослідники використовують модель у вигляді айсберга [22, с. 7-8]. До помітних форм відносять поведінку, одяг та їжу; до прихованих – цінності, ставлення, вірування, значення.

Зрозуміло, що всі ці форми мають відображення у мові. У рамках професійної комунікації мовна діяльність здійснюється у широкому соціальному контексті, який визначає справжню сутність висловлювання. Звідси, розвиток культурної грамотності є наслідком формування міжкультурної комунікації як міжпредметної дисципліни, що набула форму класичного університетського курсу, який містить теоретичні узагальнення та практичне вирішення реальних проблем міжкультурного спілкування [8; 18].

У вітчизняній системі освіти проблеми міжкультурної комунікації вивчаються у тісному взаємозв'язку із викладання іноземних мов, а основним завданням викладання стає навчання мови як практичного засобу спілкування [1]. У такому контексті актуальним залишається аналіз змісту, форми та методів викладання іноземної мови у контексті міжкультурної комунікації як необхідної умови формування конкурентоздатного спеціаліста, підготовленого до конструктивної взаємодії з представниками інших культур у майбутній професійній діяльності.

Відкритість сучасного суспільства, модернізація професійної діяльності вимагають орієнтації системи вищої освіти на формування полікультурної особистості майбутнього фахівця, який володіє соціокультурною та міжкультурною компетентністю.

Звідси, важливе значення у розвитку культурної грамотності фахівців не залежно від їхньої спеціалізації відіграють гуманітарні дисципліни, важливою складовою яких є навчання іноземним мовам у рамках мовною підготовки, передбаченої навчальним планом. Іноземна мова на сучасному етапі реформування освіти розглядається як важлива передумова успішної діяльності спеціаліста та попиту, яким він користується на ринку праці.

Неможливо бути справжнім професіоналом, конкурентоздатним фахівцем без володіння іноземною мовою для здійснення професійно-орєнтованої комунікації. Це актуальне завдання навчання іноземним мовам як засобу комунікації між представниками різних народів вирішується у взаємозв'язку зі світом та культурою народів, мова яких вивчається. Культурна грамотність, окрім знання системи мови, залежить і від інших факторів: культури спілкування, знання невербальних форм спілкування, фонових знань та ін. Іншими словами, постає необхідність глибшого вивчення світу носіїв мови, їхньої культури у широкому етнографічному значенні цього слова, їхнього світогляду, менталітету, стилю життя. В результаті аналізу наукової та методичної літератури з питань вивчення іноземної мови у вищому навчальному з немовною (нелінгвістичною) спеціалізацією ми дійшли висновку, що основною тенденцією у вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням є акцент на накопичення вузькоспеціалізованої лексики, оволодіння фаховою терміносистемою під час опрацювання автентичних текстів вузькогалузевого змісту [4; 8]

Не заперечуючи важливості формування лексичної компетентності майбутніх фахівців, ми вважаємо, що зміст викладання іноземної мови за професійним спрямуванням має бути доповнений лінгвокраїнознавчим, соціокультурним наповненням через комунікацію. У рамках цього підходу до викладання основним засобом є, власне, спілкування, мовна комунікація. У процесі комунікації відбувається обмін думками, почуттями, а також засвоюються мовні засоби для їхнього вираження. У процесі вивчення іноземної мови студенти залучені до виконання різних завдань, дій, у яких мова виступає не метою, а засобом.

Оволодіння мовою, таким чином, збагачує особистість, сприяє розвитку загальної, комунікативної та мовної компетенцій. Загальні компетенції включають здатність навчатися, фонові знання; мовна компетенція означає розуміння лексико-граматичних та жанрово-стилістичних особливостей мовлення та текстів, країнознавчі та соціокультурні знання; комунікативна компетенція є основною та трактується як здатність розуміти та продукувати іншомовні висловлювання у відповідності до конкретної ситуації та комунікативних намірів за допомогою мовних засобів. Усе зазначене вище є міцним підґрунтям для формування культурної грамотності майбутніх фахівців.

Складність розвитку культурної грамотності майбутніх фахівців пояснюється невеликою кількістю аудиторних годин для вивчення предметів гуманітарного профілю (у порівнянні із їхньою кількістю для студентів

лінгвістичних факультетів), відсутністю відповідних методичних матеріалів, слабкою мотивацією студентів. Саме останні фактори впливу необхідно змінювати у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у вищому навчальному закладі.

Так, складаючи робочі програми з вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням та плануючи практичні заняття, варто використовувати країнознавчий матеріал у навчанні різним видам мовленнєвої діяльності. Завдання, які пропонуються студентам з метою опрацювання цього матеріалу, можуть бути трьох типів: перцептивні (орієнтовані на знайомство з елементами культури, усвідомлення того, що знаходиться в основі «айсбергу»); оцінювальні (пропонують особистісну оцінку культурних фактів, сприяють рефлексії, формуванню ставлення); аналітичні (зіставлення цих фактів із власною культурою та світосприйняттям).

Особливу цінність з методичної точки зору становить робота з автентичним матеріалом для читання – статті, есе, художні твори. Бажано підбирати оригінальні тексти, які варіюються за змістом, тематикою та стилем. Робота із різножанровими текстами розвиває рецептивні вміння (розуміння прочитаного); репродуктивні (вміння відтворити зміст тексту з опорою на план, ключові слова); продуктивні (вміння висловлювати свою думку з проблематики тексту).

Джерелами автентичного матеріалу для читання англійською мовою є веб-сайти провідних радіомовних компаній. Наприклад, веб-сайт компанії Голос Америки <http://www.voanews.com/> містить рубрики *Science and Tech*, *Health*, *Economy*, в яких можна знайти безліч оригінальних статей для студентів-математиків, фізиків, біологів, економістів. Тематику текстів слід обирати таким чином, щоб вони доповнювали знання студентів про стиль життя людей цієї країни, її історію, великих людей. Особливу увагу варто приділяти відомостям про освіту, умови майбутньої професійної діяльності у цій країні.

Серед завдань для роботи з автентичним текстом ми виокремлюємо наступні:

- на розвиток рецептивних вмінь: складіть речення із поданих слів (слова з тексту); чи є твердження вірними; прочитайте текст та заповніть таблицю; поставте речення у вірній послідовності;
- на розвиток репродуктивних вмінь: дайте відповіді на запитання; дайте визначення термінам; обговоріть проблему у парах (групах) і знайдіть спільне рішення; поясніть наступні вирази;

- на розвиток продуктивних вмінь: порівняйте інформацію з тексту з ситуацією у нашій країні; опишіть проблему (ситуацію, подію) з позиції різних учасників; зробіть презентацію по темі статті (тексту).

Враховуючи те, що формування культурної грамотності відбувається поза межами реальної середі спілкування, особливу роль ми відводимо показу аутентичних відеофільмів. Відеофільми містять приклади міжкультурної комунікації, оскільки аудіовізуально представляє реальну мову, невербальні засоби спілкування, надають фонову інформацію. Як засіб навчання аудіюванню, відеофільм поєднує задоволення з навчанням, одночасно впливає на почуття та розум, є джерелом, яке формує навички аудіювання та читання (за наявності субтитрів іноземною мовою).

Втім, наявність сленгу, діалектних виразів, особливості вимови можуть спричиняти складності із розумінням комунікативних ситуацій. Тому перед демонстрацією фільмів (уривків) варто виконати певні вправи, спрямовані на виявлення того, що студенти вже знають про цю проблему. Слід також продемонструвати уривок або трейлер, щоб дати можливість студентам передбачити сюжет, головних героїв, проблематику. Важливим є також виконання вправ перед переглядом на опрацювання складного лексичного матеріалу, нерозуміння якого може ускладнити сприйняття фільму. Під час перегляду можна використовувати різні методичні прийоми, наприклад: проглядати одну і ту ж сцену із вимкненим звуком з субтитрами, потім прибрати картинку і лише прослуховувати сцену. Це варто застосовувати у найбільш драматичних сценах, коли використовуються сленгові вирази або багато невербальних засобів спілкування для того, щоб студенти почувалися впевненіше в оволодінні соціокультурним мовним матеріалом. Важливе значення мають також вправи, які виконуються після перегляду. Наприклад, реконструкція найбільш драматичної сцени з фільму, аналіз характеру та почуттів головних героїв, подій, які призвели до кульмінації.

Проблема оновлення змісту навчання іноземних мов за професійним спрямуванням міжкультурним компонентом не вирішується впродовж декількох спеціально організованих занять. Включення крос-культурної комунікації до змісту навчання позитивно впливає на формування культурної грамотності студентів, допомагає майбутньому фахівцю усвідомити себе як особистість, що належить до певної соціокультурної спільноти, може взаємодіяти з представниками інших культур, долати культурні стереотипи, бути здатним до діалогу культур.

Література

- 1) Актуальні проблеми вивчення мови та мовлення, міжособової та міжкультурної комунікації : збірник статей / відп. ред.: І. С. Шевченко ; Харківський держ. ун-т. – Харків : Константа. – 1996 . – 215 с
- 2) Алмазова Н.И. Формирование межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в экономическом вузе / Н.И. Алмазова. [Електронний ресурс] / – Режим доступу http://elibrary.finec.ru/materials_files/izv/IzvSPbUEF2003_3_C132_143_s.pdf.
- 3) Бакум З. П. Крос-культурний підхід у викладанні іноземної мови студентам-філологам / З.П. Бакум, О.О. Пальчикова // Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич, 2012. – Вип. 13. – С. 3-8.
- 4) Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: Монографія. – К. : Фірма «ІНКОС». – 2005. – 101 с.
- 5) Богданов О. Крос-культурний аспект лінгвістики як явище новітньої філософії освіти / О. Богданов // Схід. Філософія. – 2012. – № 1 (115). – С. 150-152.
- 6) Бубнова Д.В. Методика навчання ділового спілкування англійською мовою студентів старших курсів вищих технічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Д.В. Бубнова. – Севастопольський національний ун-т ядерної енергії та промисловості. – Севастополь. – 2007. – 236 с.
- 7) Васейко Ю.С. Фонова інформація як компонент національної мовної картини світу / Ю.С. Васейко // Учёные записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология». – 2005. – Т. 18 (57), № 1. – С. 95– 97.
- 8) Гринюк Г.А., Семенчук Ю.О. Відбір навчального матеріалу для формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів // Навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. – К.: Іноземні мови № 82. – 2007. – 30 с.
- 9) Гулецька Я.Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Я.Г. Гулецька. – Київ – 2008. – 24 с.
- 10) Дегтярєва Ю.В. Методика навчання студентів вищих немовних навчальних закладів читання англійською мовою для ділового спілкування: автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю.В. Дегтярєва. – Київ. – 2006. – 22 с.

11) Дем'яненко О.Є. Формування кроскультурної компетенції в процесі підготовки майбутнього викладача іноземної мови / О.Є. Дем'яненко // Наукові записки. Серія: Філологічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – Вип. 89 (2). – С. 203-206.

12) Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К. : Ленвіт. – 2003. – 273 с.

13) Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : колективна монографія / [Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Савченко О.Я. та ін.]; заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

14) Маєвська Л.М. Особливості формування етнокультурної компетентності майбутнього педагога в контексті глобалізаційних зрушень / Л.М. Маєвська. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua>.

15) Пальчикова О.О. Принципи формування крос-культурної компетентності іноземних студентів / О.О. Пальчикова // Українська мова і література в школах України. – 2014. – № 6. – С. 18-21.

16) Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти // Наказ МОН № 1176 від 14.08.13 року [Електронний ресурс] / – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.

17) Радул С.Г. Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки: автореф. дис... канд. пед наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / С.Г. Радул. – Умань. – 2014. – 24 с.

18) Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А.П. Садохин.– М.Альфа-М, Инфра – М. – 2004. – 288 с.

19) Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: дисс... доктора культуролога: 24.00.01 – теорія и история культуры (культурология) / А.П. Садохин. – Москва. – 2009. – 342 с.

20) Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: АспектПресс. – 2006. – 208 с.

21) Тарнопольський О.Б. Successful Presentations (Успішні презентації). Посібник для навчання ділових презентацій англійською мовою студентів економічних спеціальностей / О.Б. Тарнопольський, Ю.С. Авсюкевич. – К. : Ленвіт. – 2007. – 135 с.

22) Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – Москва: Слово. – 2000. – 164 с.

- 23) Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: дисс. ... д-ра.пед.наук : 13.00.02 / В.П. Фурманова. – Москва – 1994.– 475 с.
- 24) Ang, S. (2008). Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement, and Applications / Soon Ang, Linn Van Dyne, N. Y.: M. E. Sharpe, 432 p.
- 25) Aronowitz, S. (1991). Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism / Stanley Aronowitz, Henry A. Giroux, Minneapolis MN: University of Minnesota Press, 216 p.
- 26) Brislin, R.W., Bhawuk, D.P.S. (1999). Cross-cultural training: Research and innovation // Social psychology and context. – Thousand Oaks (Cal.), P. 205-216.
- 27) Cordes, S. (2009) Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction / Sean Cordes // World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Assembly «Libraries create futures: Building on cultural heritage» (23-27 August 2009, Milan, Italy) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conference.ifla.org/past-wlic/2009/94-cordes-en.pdf>
- 28) Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, U.K.: Press Syndicate of the University of Cambridge, 273 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- 29) Council of Europe (2007). From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, Strasburg. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage
- 30) Cummins, J. (2007). Literacy, Diversity, and Technology / J. Cummins, K. Brown, D. Sayers. Pearson, Allyn and Bacon, 280 p.
- 31) Deller, Sh. and Rinvoluceri, M. (2002). Using the Mother Tongue / Sh. Deller and M.Rinvoluceri. Delta Publishing. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eprints.soas.ac.uk/8181/>
- 32) Dunn, W. (1994). Public policy Analysis: An Introduction / W. Dunn, Englewood Cliffs, 419 p.
- 33) Earley, P.C. (2003). Cultural Intelligence. Individual Interactions Across Cultures / P. Christopher Earley & Soon Ang, Palo Alto, CA : Stanford, 379 p.

- 34) Education for All. Global Monitoring Report: Literacy for Life (2006). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf>
- 35) Ellis, M. (1994). *Teaching business English. Oxford handbook for language teachers* / M. Ellis, C. Johnson, Oxford University Press, 237 p.
- 36) Fantini, A. (2007). Language: an essential component of intercultural communicative competence / Alvino Fantini // *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*: [Ed. Jane Jackson], London & New York: Routledge, P. 263–278.
- 37) Freire, P. (1970), *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom* / Paulo Freire // *Harvard Educational Review*. – Vol. 40, № 2, P. 205–225.
- 38) Gibson, R. (2009). *Intercultural business communication* / R. Gibson, Oxford University Press, 111 p.
- 39) Hall, E. T. (1959). *The Silent Language* / E. T. Hall., N.-Y. : Doubleday. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://globalsociology.ucoz.ru/_id/0/3_SilentLanguage0.pdf
- 40) Hirsch, E. D., Jr. (1988) *Cultural Literacy. What every American needs to know* / E. D. Hirsch, Jr., N.Y., 272 p.
- 41) Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* / S.D. Krashen, Oxford: Pergamon. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- 42) Livermore, D. (2009). *Leading with Cultural Intelligence: The New Secret to Success* / David Livermore, N. Y.: AMACOM, 240 p.
- 43) McLaren, P. (2006). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* / Peter McLaren, Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon, 352 p.
- 44) Novinger, T. (2001). *Intercultural communication: A practical guide*. – University of Texas press, 210 p.
- 45) Paige, R.M. (1996). *Intercultural trainer competencies* // *Handbook of intercultural training*, Thousand Oaks (Cal.), P. 148-165.
- 46) Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures* / Brooks Peterson, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 240 p.
- 47) Resolution adopted by the General Assembly [on the report of the Third Committee (A/56/572)] 56/116. *United Nations Literacy Decade: education for all* [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://www.unesco.org/education/pdf/un_decade_literacy/un_resolution.pdf –

Назва з екрану.

48) Rodgers, E., Steinfatt, T. (1999). Intercultural communication, Illinois Prospect Heights, 292 p.

49) Samovar, L., Porter, R. (2009). Communication between cultures, Canada : Wadsworth, 496 p.

50) Seelye, H.N. (1993). Teaching culture: strategies for intercultural communication / H. Ned Seelye, Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 336 p.

51) Smith, R.A. (1994). General Knowledge and Arts Education: An Interpretation of E.D. Hirsch's Cultural Literacy / Ralph Alexander Smith, University of Illinois Press, 215 p.

52) Triandis, H. (1989). Intercultural Education and Training // Peter Funke (Ed.) Understanding the USA. A Cross-Cultural Perspective, Tuebingen.

53) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Final Report of the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000 (Paris, 2000) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>. – Назва з екрану.

РОЗВИТОК КУЛЬТУРНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Одним із пріоритетних напрямів сучасного освітнього процесу є розвиток культурного інтелекту молоді у процесі здобуття літературної освіти під час навчання у вищих навчальних закладах. Застосовуючи художні засоби виразності, зарубіжна література сприяє підготовці студентів до взаємодії з культурами світу й моделюванню своєї поведінки відповідно до інших культурних контекстів. Культурний інтелект – це «специфічна форма інтелекту, що сфокусована на особистісній здатності швидкого сприйняття, розуміння і правильного обґрунтування висновків у ситуаціях культурного різноманіття» [9, с. 25].

Є твердження культурологів про те, що людська природа може розкриватися в різних культурах в абсолютно нетотожних контекстах [10]. Адже літературні твори як культурно-історичні моделі різних епох (із їхніми художніми та мистецько-стильовими смаками, внутрішніми функціональними структурами, динамікою зміни культурних цінностей) зберігають свою цілісність і водночас – унікальність та неповторність.

Зарубіжна література має в цьому сенсі важливу перевагу, оскільки пов'язана з різноманітними текстами, які належать до різних типів культури. На думку Ж. Клименко, «Сприймаючи інокультурний текст, реципієнт інтерпретує його через призму своєї культури...» [7, с. 74], але перекладний твір мистецтва не втрачає своїх естетичних якостей і виконує специфічну пізнавальну функцію, пов'язану з інокультурною природою тексту. Спілкування з шедеврами зарубіжної літератури сприяє розвитку у студентів нових естетичних переживань, спонукає до осмислення унікальності іншої культури.

Художній твір більшою мірою впливатиме на почуття читачів, якщо вони яскраво й доволі чітко уявлятимуть індивідуальні риси героїв твору, зацікавляться сюжетом, у процесі чого в них розвиватиметься художнє мислення та читацька емпатія, а також зрозуміють, яке життєве явище у творі відображено, яку проблему в ньому розкрито. Повноцінно сприймати твори мистецтва можна лише тоді, коли читач не тільки співпереживає, а й залучається до діяльності, що потребує розумового напруження, повного й правильного осягнення художнього твору, коли людині цікаві й відображене

життя, й особистість та ідеали автора, а також вражає та захоплює його художню майстерність.

Зважаючи на особистісне сприймання читачами художнього твору, методисти акцентують на виховному значенні аналітичної роботи над текстом (Н. Волошина [2], В. Гладишев [3], А. Градовський [4], О. Ісаєва [6], Ж. Клименко [7], Л. Мірошніченко [12], І. Ненько [13], А. Ситченко [16], Г. Токмань [20]). Сприймаючи художність – зображені у творі конфлікти, характери, виражені ідеї тощо, читачі відкривають для себе глибинні сенси життя, повніше осмислюючи проблематику та ідейну спрямованість прочитаного. Внаслідок цілеспрямованої роботи над текстом вони наближаються до розуміння об'єктивного змісту художнього твору, що є важливим складником мети його вивчення й виховання засобами художнього слова [13, с. 20-22]. У цьому контексті доцільно погодитися з І. Неньком, що таке вивчення породжує емоційне, естетичне задоволення, і наголосити, що саме за таких умов відбувається виховання культури почуттів, духовних прагнень, бажання творити добро, здатність жити за законами краси й засуджувати потворне. Саме тому на передньому плані літературної освіти перебувають гуманістичні цінності світової культури, що є передумовою вироблення особистісних критеріїв, людяності, толерантності, моральності, гідності, взаємоповаги, які надбало людство протягом тисячоліть. Через це можливим стає залучення студентів до загальнолюдських уявлень про честь і совість, добро і зло, людське й антилюдське, духовне та бездуховне.

Звичайно, у процесі вивчення літератури відбувається власне розвиток культурного інтелекту, а також органічно пов'язаний із ним моральний і загально естетичний, що також сприяє і формуванню ціннісних орієнтацій.

Методисти Г. Беленький, Т. Браже, О. Ісаєва, А. Лісовський, В. Маранцман, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, Б. Шалагінов та ін. убачають важливим аспектом сприймання мистецьких явищ емоційність, без якої неможливе вивчення літератури взагалі.

Аналогічну думку висловлює А. Лісовський, вказуючи на те, що сприйняття визначається і характером розуміння смислу художнього твору, і думками та почуттями, які він породжує [11, с. 36]. Емоційність читачів, на думку дослідника, виступає головною передумовою естетичного сприймання, тому сприйняття твору вбачається ним у єдності переживання та розуміння [11, с. 22-29].

Таким чином, взаємодія читача з текстом через залучення емоційної сфери особистості можна вважати одним із чинників розвитку культурного інтелекту.

Однак лише емоції, що виникають під час читання, можуть виховувати читача сприйнятливого, але не доволі глибокого. Необхідною умовою, що забезпечує особистісний вплив літературного твору, вважається орієнтація читачів на авторську позицію щодо зображуваного. Це уможлиблює повніше збагнути прочитане, наблизитися до морального ідеалу та ціннісних орієнтацій автора, відчути на собі їхній благодійний вплив.

Стверджуючи, що зарубіжна література за своїм характером є предметом культурологічно-інформаційним, Ю. Султанов [17; 18; 19], як і В. Маранцман, пропонує здійснювати вивчення літератури на засадах методологічного принципу синтезу культур, в основу якого покладено врахування національної специфіки художньої творчості.

Пожвавлений інтерес у контексті дослідження спричиняють і сучасні досягнення російської методичної думки, зокрема методика вивчення літератури на основі культурологічного підходу (В. Доманський). Орієнтуючись у побудові формульованої моделі на культурологічний підхід до вивчення літератури, спираємося на «ідею літературоцентричності культури» [5, с. 6], яка реалізується під час аналізу художніх текстів, розглянутих як культурний універсум та «узагальнена модель світу», що відкривається лише через осягнення, «розшифрування» знаків тексту, на що особливо націлює автор свого читача [5, с. 30]. Література – це вид мистецтва, що оперує художнім словом як знаковим матеріалом, за допомогою якого відбувається естетичне освоєння світу. Оскільки література є різновидом словесного мистецтва, то, відображаючи в сконцентрованому вигляді духовне життя людства, вона виступає найсильнішим засобом виховання.

Обираючи діяльнісний тип формульованого навчання, визначаючи наведені вище провідні культурологічно-методичні ідеї, В. Доманський пропонує педагогічну технологію вивчення художнього твору як тексту культури, розкриваючи сутність діалогу в культурі й діалогу культур.

В аспекті досліджуваної проблеми інтерес викликає текстуально-діалогічна педагогічна технологія, запропонована російським педагогом С. Беловою. Визнаючи діалог одним із універсальних механізмів розуміння, засвоєння та відтворення нових смислів, учений обґрунтовує його специфіку. Особливої уваги С. Белова надає таким показникам, як відвертість і довіра до іншої людини, глибина розуміння смислу «чужого» висловлювання, чітке формулювання власних міркувань [1, с. 9].

Такий підхід є цікавим і актуальним з огляду на його застосування для розвитку культурного інтелекту під час проведення лекцій і практичних

занять із зарубіжної літератури, що відповідає основним етапам роботи з художнім текстом – від створення мотивації до обговорення й аналізу, а також дозволяє більш ґрунтовно зосередитися на здійсненні діалогу між автором, текстом та читачем.

Для визначення рівнів сформованості в студентів культурного інтелекту нами окреслено такі **критерії й показники**: *глибина емоційного відтворення художніх картин та відповідність особистісного ставлення до прочитаного* – здатність адекватно сприймати світ почуттів і переживань літературних героїв; спроможність висловити своє ставлення до образів-персонажів на основі їх учинків і поведінки; готовність пояснити морально-естетичної позиції автора твору; усвідомлення духовної домінанти прочитаного, її значущості в житті людини; *ступінь аргументованості інтерпретації твору й засвоєння культурного досвіду людства* – вірогідність інтерпретації прочитаного; орієнтація на позитивні цінності; використання під час аналізу творів зарубіжної літератури знань історико-культурного та соціокультурного характеру; уміння зіставляти художні явища в літературі та інших видах мистецтв; *повнота осягнення змісту і форми виучуваного твору* – усвідомлення взаємодії компонентів змісту і форми аналізованого твору: емоційно-логічне сприйняття художнього образу й осмислення його ціннісного потенціалу; гуманістична спрямованість індивіда (толерантність до інших поглядів, визнання гідності кожної людини, співчуття); прагнення до засвоєння загальнолюдських цінностей у процесі вивчення творів.

Відповідно до зазначених критеріїв виокремлено рівні сформованості культурного інтелекту студентів: *високий, достатній, середній і низький*.

Високий рівень (90-100 балів) мають студенти, які виявили глибокі знання змісту художнього твору, мають уявлення про цінності та розуміють їх значущість, виявляють обґрунтоване власне емоційно-оцінювальне ставлення до проблем, висвітлених у творі. Досягти цього рівня можуть студенти, які усвідомлюють характер взаємодії змісту і форми художнього твору, діалогічну природу мистецтва, гуманістичні цінності, їхню сутність і місце в житті людини, уміють застосовувати під час аналізу творів зарубіжної літератури знання історико-культурного та соціокультурного змісту, здатні до мотивування своїх дій, розуміння іншої людини, сприйняття її індивідуальності, визнання права кожного на власні переконання.

Достатній рівень (65-89 балів) демонструють студенти, які знають і розуміють текст художнього твору, однак виявляють недостатнє власне ставлення до зображеного. Вони усвідомлюють образи, сюжет, конфлікт, композицію твору як можливість пізнання духовного світу людини, її

характеру, поглядів на оточення й місце людини в ньому, сприймають і пояснюють переживання героїв, аналізують їхні вчинки з погляду загальноприйнятих норм людської поведінки, але не завжди можуть висловити власну точку зору.

Середній рівень (50-64 балів) передбачає наявність фрагментарних знань тексту художнього твору, відсутність пояснень власного розуміння порушених автором проблем. Цей рівень мають студенти, які недостатньо оцінюють явища, події, учинки героїв, зображені в тексті, не досягають моральні, етичні, естетичні позиції літературних персонажів.

Низький рівень (35-49 бали) характеризується відсутністю в студентів знань тексту художнього твору, низькою навчальною мотивацією, поверховим знанням цінностей. З таким рівнем сформованості культурного інтелекту студенти називають жанр твору, головних персонажів, їхні вчинки, проте не завжди можуть диференціювати цінності та дати їм своє пояснення.

Для визначення концептуальних основ розвитку культурного інтелекту студентів у процесі аналізу творів зарубіжної літератури спираємося на методологічну настанову виховувати читача, здатного сприймати, аналізувати й інтерпретувати художній твір як мистецтво слова, спроможного втілювати інтерпретаційні версії й рішення в різноманітних формах власної навчально-творчої діяльності. Під змістом розвитку культурного інтелекту шляхом вивчення творів зарубіжної літератури розуміємо спрямованість інтересів і потреб особистості на певну систему життєвих моральних, етичних та естетичних цінностей.

Пропонуючи загальну концепцію розвитку культурного інтелекту студентів, виходимо з актуалізації певних категорій соціально-громадських, морально-етичних і духовних цінностей, орієнтації на ціннісний потенціал твору, що вивчається на основі того, що вироблення в читачів уміння обирати позитивні цінності є важливим у сучасній літературній освіті.

Узагальнення матеріалів щодо цінностей літературної освіти, складності психолого-педагогічних проблем морального виховання молоді, розвитку культурного інтелекту, концепції етичних та естетичних цінностей, відображених у художніх текстах [10; 15; 16; 22], дозволяє стверджувати, що мета розвитку культурного інтелекту зумовлюється загальнолюдськими вартостями в контексті національного виховання. Визнаючи метою літературної освіти формування духовного світу молоді, основу для її розвитку вбачаємо в продуктивному навчанні й вихованні, унаслідок чого в студентів формуються нові знання й уміння, якості особистості й естетичні потреби.

Отже, дефініцією розвитку культурного інтелекту студентів вважаємо володіння ними комплексом літературних знань, специфічних умінь і навичок (інтерпретація змісту вивченого твору; визначення авторського бачення соціальних і морально-етичних проблем свого часу; пояснення засобів змалювання характеру персонажа; розкриття світу почуттів і переживань літературних героїв; виявлення асоціативних зв'язків зі світовою літературою) та індивідуальних якостей (пізнавальних, емоційних, інтелектуальних тощо), що передбачають здатність оперувати методами й видами діяльності, необхідними для актуалізації цінностей, сприймання й тлумачення літературних творів, визначення їхнього ціннісного потенціалу, ціннісного ставлення особистості до ідеалів суспільства, сформованості вміння обирати позитивні цінності.

Художній твір розглядаємо на лекціях і практичних заняттях як явище культури певного народу конкретної історичної доби. Художній текст сприймаємо в аспекті знайомства з особистістю (автора, героїв його твору, іншою точкою зору, властивою читачеві), історією доби, особливостями етнокультури, традиціями тощо. Інтерпретація твору будується на основі розуміння культурно-історичної зумовленості авторського задуму й закономірності неоднакового сприйняття його читачами різних епох з іншою системою цінностей і менталітетом. Через це інтерпретацію можемо дефінувати як цілісне тлумачення реципієнтом художнього твору, спрямоване на поглиблення читацьких уявлень, оцінних суджень шляхом конкретизації й реконструкції текстових елементів, коли читач, долаючи труднощі в розумінні прочитаного, намагається даталізувати чи реконструювати художній текст, поглиблює образні характеристики, мотивує дії та вчинки персонажів. Під час аналізу твору на основі текстуальних та позатекстових матеріалів, різноманітних тлумачень (культурологічних, критичних, літературознавчих, мистецьких) поглиблюється уявлення й оцінки, оновлюються попередні трактування, формуються вміння аргументувати власну інтерпретацію.

Теоретичний конструкт системи полягає у визначенні ефективних методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності, які сприятимуть підвищенню рівня розвитку культурного інтелекту студентів у процесі вивчення художнього твору. Практичну мету розробленої системи вбачаємо у виробленні в студентів умінь здійснювати літературознавчий аналіз виучуваного твору (встановлювати авторське бачення соціальних і морально-етичних проблем свого часу, розкривати особливості трактування кожною епохою системи цінностей, показувати загальнолюдські цінності в типових

картинах вивчених творів); зазнавати емоційно-логічного впливу прочитаного та формувати своє ставлення до нього (емоційно перейматися (емпатія), пояснювати особистісне значення емоційно-логічного впливу прочитаного твору, формулювати власне ставлення до нього).

Система розвитку культурного інтелекту базується на таких засадах:

- урахування стадій художнього сприймання літературного твору;
- визначення типології вмінь опанувати ціннісний потенціал епічних творів зарубіжної літератури у вузі;
- визначення типів завдань, спрямованих на вироблення певних умінь;
- застосування елементів інтерпретації під час вивчення художніх творів;
- урахування попереднього читацького та естетичного досвіду студентів для підвищення рівня культурного інтелекту;
- створення сприятливих психолого-педагогічних умов ефективності розвитку культурного інтелекту у студентів;
- урахування специфіки творів зарубіжної літератури.

Серед принципів розвитку культурного інтелекту у студентів виокремлюємо такі:

- принцип єдності думки й почуття в осмисленні художнього твору;
- принцип інтерсуб'єктного навчання літератури (за В. Уліщенко);
- принцип нерепресивної свідомості (толерантності).

Принцип аналізу епічного твору зарубіжної літератури в єдності думки й почуття зумовлює врахування специфіки осягнення мистецтва слова, зокрема співвідношень раціонального й чуттєвого факторів художнього сприймання. У зв'язку з цим спираємось на висновок К. Ясперса про єдність людських почуттів і думок. Розв'язання моральних і логічних суперечностей спричиняє в студентів відповідні переживання, вимагає від них вибору певного способу дії. У процесі аналізу епічних творів вони вирішують логічні й моральні суперечності, що потребує від них і напруженої роботи думки, і певних переживань – захоплення, суму, радості, гніву, осуду тощо, без чого неможливо проникнути в змістовий шар твору, відчутти та збагнути духовний світ персонажів.

У свою чергу, висуваючи принцип інтерсуб'єктивного навчання, спираємось на розуміння того, що поняття «інтерсуб'єктність», екстрапольоване із психології, у літературознавстві застосовується для «відображення свідомостей, які взаємодіють». Таким чином, воно означає принцип організації ліричного цілого та специфічного психологічного виду

діалогу, стрижнем якого є ціннісні орієнтири суб'єктів [21, с. 53]. За визначенням В. Уліщенко, інтерсуб'єктність – це визнання неповторності й унікальності кожної людини, спроба зрозуміти «Іншого», його внутрішні переживання, що збагачує власний суб'єктивний досвід.

Сучасне літературознавство, інтегрувавши в собі провідні концепти «діалогу культур» і психології сприйняття «Іншого», визнає інтерсуб'єктність одним із провідних принципів художньої творчості та взаємодії автора і читача, що спричиняє екзистенціально-онтологічну й естетичну позиції суб'єктів діалогу. З огляду на положення про діалогічний характер творчого процесу аналіз художнього твору розглядається як спілкування рівноправних складників: тексту – автора – читача. Однак важливою передумовою діалогічного підходу в процесі вивчення творів зарубіжної літератури є формування в студентів уміння інтерпретувати літературний текст, що сприяє вихованню толерантної особистості, здатної сприймати різні погляди на один і той самий предмет обговорення.

Інтерес до інтерсуб'єктності зумовлено необхідністю формувати в молоді розуміння художнього твору як поліфонічної багатовимірної реальності, пізнати яку можливо тільки під час емоційно-ціннісної естетичної взаємодії [21, с. 5]. Від життєвого досвіду читача, розвитку його емоційної та духовної сфери, ціннісних орієнтирів залежить, як на тому наполягає Є. Пасічник, здатність до діалогу з явищем мистецтва слова.

У сучасному культурно-цивілізаційному просторі постає гостра потреба в підготовці випускників вузу, які виявлятимуть уміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми, шанувати гідність кожної особистості. За цих умов особливої актуальності в процесі вивчення зарубіжної літератури набуває виховання толерантної особистості, яка має бути відкритою системою, здатною опрацювати велику кількість нової інформації.

Толерантність завжди вважалася універсальною загальнолюдською цінністю й основою для розбудови власне людських контактів на різних рівнях, зокрема у взаєминах між окремими особистостями, соціальними групами, між народами та державами. У широкому значеннєвому вимірі це поняття розуміється як терпимість до інокультури, іномислення, іновіри, як співіснування в рамках відповідних відносин, у тому числі й у процесах взаємодії. Проте у вузькому розумінні, а саме з психологічної точки зору, толерантність – це осмислене допущення суб'єктом будь-чого, із чим він не згоден; це добровільне стримування вчинення перепон «Іншому».

У такому разі толерантній особистості необхідно навчитися розуміти іншу позицію в контексті її культури, традиції. Зарубіжна література має в

цьому сенсі важливу перевагу, оскільки пов'язана з різноманітними текстами, які належать до різних типів культури, що спонукає студентів виходити за межі власних уявлень та переконань, долати застиглість оцінок та пріоритетів, переосмислювати власне ставлення до явищ духовної та мистецької культури, досягати злагоди, відмовлятися від негативних стереотипів у відносинах обох статей.

Спираючись на досвід вітчизняних і зарубіжних учених, на нові підходи до вирішення проблем літературної освіти, досліджуючи твір, ідемо від аналізу тексту до інтерпретації його змісту, і далі – до осягнення та засвоєння духовно-образного світу автора. Шляхи реалізації цього процесу вбачаємо передусім у цілеспрямованому відборі матеріалу, зміст якого стверджує духовні й моральні цінності, пробуджує інтерес до морально-етичних проблем, сприяє розвитку культурного інтелекту. Насамперед це твори О. де Бальзака, О. Вайльда, П. Зюскінда, Ф. Кафки, А. Камю, Т. Манна, Г. Маркеса, Л. Толстого та ін.

Спираючись на дослідження з педагогіки, психології та естетики (Б. Ананьєв, М. Бахтін, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Н. Волошина, Л. Жабицька, І. Кон, Н. Миропольська, О. Нікіфорова), виокремлюємо три основні фази інтелектуально-естетичної діяльності:

- настанова на сприйняття естетичного об'єкта (підготовка до зустрічі з ним);
- емоційне переживання, мимовільна естетична реакція від знайомства з естетичним об'єктом (катарсис);
- естетичне судження (тлумачення).

Вище зазначені фази сприйняття й культурного інтелекту естетичного об'єкта спроектовано на викладання зарубіжної літератури у вищих навчальних закладах.

На лекціях і практичних заняттях із зарубіжної літератури в студентів відбувається розвиток культурного інтелекту, якщо вони мають певну базу літературних знань, умінь і навичок, аргументовано висловлюють власну думку про естетичний об'єкт, дають йому оцінку, на основі власного естетичного смаку, читацького та життєвого досвіду.

Розвиток культурного інтелекту здійснюється на всіх етапах вивчення художнього твору, проте найбільш продуктивним із них є аналітичний. Сутність розвитку культурного інтелекту полягає у вивченні художніх творів, що відбувається з опорою на усвідомлення втілених у них цінностей, засвоєння студентами ціннісного потенціалу твору та вироблення вміння обирати позитивні цінності. Таким чином, відбувається цілеспрямоване

формування в студента ставлення до явищ дійсності шляхом впливу на його особистісні якості, фіксування факту засвоєння цінностей і зміни особистісних рис студента. Найбільш повно це простежується саме на етапі аналізу. «Мистецтво аналізу, – за визначенням Є. Пасічника, – полягає в тому, щоб викликати потребу розібратися в тих пластах художнього твору, які або залишилися непоміченими, або недостатньо осмисленими читачами, тобто повернути до них твір новими гранями, збудити нові почуття й емоції, захопити силою та глибиною думки митця, майстерністю художнього зображення» [14, с. 222]. Так, методист наголошує на необхідності відкривати й установлювати під час аналізу нові взаємозв'язки між змістом («думка митця») та формою («майстерність художнього зображення») твору, що дає змогу збільшити обсяг знань читачів, активізує мисленнєву діяльність, формує ціннісні орієнтації, веде до розвитку культурного інтелекту.

У процесі аналізу та розвитку культурного інтелекту враховуємо специфіку літератури як мистецтва слова й особливості літератури конкретного періоду, твори якого більшою мірою тяжіють до співтворчості автора з читачем. Так у літературі XIX – XX століть конфлікти відбуваються в душах героїв, а також відображаються внутрішні колізії духовного світу й передаються у творі через підтекст, залишаючи читачеві можливість для домислювання. Сприйняти «чужу» свідомість, знайти способи розкриття «внутрішнього» конфлікту неможливо без аналізу літературного твору.

Наприклад, працюючи на практичному занятті над текстом новели Ф. Кафки «Перевтілення», студенти з'ясовують, що після того, як Грегор перетворився на комаху, його людські почуття не тільки не зникли, а навіть загострилися. Автор передає його роздуми над власним становищем і життям узагалі. Герой не тільки не ображається на батьків та сестру, а й із задоволенням і теплотою пригадує, скільки він устиг зробити для родини, ще й хотів віддати сестру на майбутній рік до консерваторії, адже вона любила музику й добре грала на скрипці. Сам Грегор спочатку не любить музику, однак із плином часу та під впливом життєвих обставин слухає її вже зачаровано. Не зважаючи на фізичну потворність, у його душі відбувається «відродження» людського.

Відповіді на проблемні запитання типу: *Чи вважаєте ви, що Грегор деградував, перетворившись на комаху?*, обговорення того, що трапилося з Грегором, поглиблювали розуміння іншої людини, прагнення допомогти ближньому, виховуючи почуття святості родини.

Вивчення художніх творів з опорою на усвідомлення студентами репрезентованих у них цінностей залежить від обраних для аналізу компонентів твору, що, у свою чергу, визначається типом аналітичної операції. Для розвитку культурного інтелекту не обов'язково розглядати всі складники твору, адже в кожному високохудожньому творі все перебуває в органічній єдності, немає нічого зайвого, тож ключовими можуть бути будь-які змістові й ідейні елементи. Тому можна через окремі деталі висвітлити істотне в інших образах та у творі загалом. Головну думку про твір, засвоєння його ціннісного потенціалу старшокласники формують, спираючись на конкретно вибрані ключові епізоди, деталі, образи, висловлювання тощо.

Один із видів діяльності студентів на практичному занятті – аналіз переживань героїв виучуваних творів. Так, аналізуючи внутрішній стан Доріана Грея, звертаємо увагу на взаємозв'язок кольоропозначень зі зміною внутрішнього стану героя.

Студенти визначають, як змінюється кольорова палітра О. Вайльда залежно від учинків Доріана, від тих обставин, у яких він опиняється. Студенти простежують, як блакитні, золоті фарби змінюються на полум'яні (небезпека), чорні та жовті (занепад, гріх, аморальність). Виконання цього завдання допомогло з'ясувати, чому роман називається не «Доріан Грей», а «Портрет Доріана Грея», символом чого є портрет у творі.

Зосереджуючи студентську увагу на найважливіших фрагментах художнього твору, скеровуємо потік їхньої свідомості в напрямі моральних норм, ідеалів, цінностей, потреб, переконань, що виражається в особистісно осмислених моральних судженнях.

На лекції викладач звертає увагу студентів на те, як і завдяки чому досягається художня цінність творів, яким чином реалізує себе і свій світ митець у власному творінні.

Акцентуючи увагу студентів на руйнуванні системи цінностей під час вивчення роману О. Вайльда «Портрет Доріана Грея», пропонували їм визначити, за допомогою яких художніх засобів автор зображує наслідки злочинного способу життя Доріана. Студенти простежували за змінами на портреті, зумовленими ганебними вчинками героя, наводили відповідні епізоди тексту. Наведені внутрішні монологи героя, його стиль мовлення, одягу, манери, опис речей сприяли розумінню, що немеркнуча краса використовується Доріаном для отримання життєвих задоволень, у результаті його внутрішня краса руйнується. Це дало змогу студентам задуматися над тим, що краса, кохання, матеріальна забезпеченість – це поняття, які самі по

собі не бувають моральними або аморальними. Їхня моральність залежить від людей.

Студенти розкривають причиново-наслідкові відношення між подіями й образами, встановлюють зв'язки з іншими творами й видами мистецтва, дійсністю, дають моральну й естетичну оцінку зображеному, унаслідок чого активніше розвивається культурний інтелект.

Таким чином, ціннісне ставлення й емоційно-оцінні враження студентів посилюються їхнім естетичним переживанням від з'ясування невідомих раніше смислових відношень між образами текстового полотна, а ціннісні орієнтації, що формуються на етапі аналізу, збагачують читацьке емоційне сприйняття інтелектуальним досвідом.

На старших курсах процес розвитку культурного інтелекту тяжіє до більш узагальненого погляду на твір. Такий підхід досягається через ті окремі висновки, що в сукупності становлять узагальнення наслідків впливу літературного твору на читача. Коли студент здатний самостійно визначити роль твору, адекватно оцінити його художні якості, виявити сформованість знань про цінності, має переконання в значущості цінностей, усвідомлює їхню сутність, специфіку й особливості, місце й роль у житті людини, співвідносить цінності, виявлені в художніх творах, із власною системою цінностей, то це дозволяє говорити про високий рівень сформованості в нього культурного інтелекту.

Для цього використовувалися прийоми та види роботи, що спонукали студентів до самостійної аналітичної діяльності. Зокрема цьому сприяли завдання узагальненого характеру:

- Визначте проблематику твору.
- Висвітліть характер культурних цінностей.
- Визначте авторську позицію, з'ясуйте загальнолюдські цінності, сповідувані письменником.
- Розкрийте переживання героїв твору, поясніть засоби емоційної виразності персонажів.
- Поясніть, як колізії персонажів актуалізують ціннісний потенціал твору.
- Схарактеризуйте персонажів, які вплинули на ваш моральний вибір у визначенні духовних цінностей твору.
- Поясніть ціннісний потенціал прочитаного та сформулюйте своє естетичне судження про літературний текст.
- Розкрийте значення цього твору для власного становлення.

Діяльність студентів організовано так, щоб вони відкривали нове, встановлювали типологічні зв'язки між творами різних письменників, а також літературним явищем та іншими видами мистецтва.

Серед найбільш ефективних методів формування високого рівня сформованості розвитку культурного інтелекту виявився дослідницький. Теоретичні й практичні дослідницько-пошукові завдання, що ставилися перед юнаками і дівчатами, мали високий рівень проблемності й передбачали такі самостійні дії студентів, як відбір художньої інформації, її аналіз, постановку проблеми, формування свого варіанту. Наприклад:

- Дослідіть психологізм у зображенні кохання в романі «Анна Кареніна» Л. Толстого.
- Обґрунтуйте авторську позицію та способи її вираження у творі «Перевтілення» Ф. Кафки.
- Дослідіть, як постає проблема вибору в романі «Чума» А. Камю.

Розвиток культурного інтелекту студентів у процесі здобуття ними літературної освіти є одним із пріоритетів сучасного освітнього процесу в контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти. Основними детермінантами культурного інтелекту виступають моральні умови життєдіяльності, рівень загальної культури, здібності людини, її переконання, моральні принципи, система цінностей загалом. Зміст культурного інтелекту полягає у спрямованості особистості на ті чи інші здобутки матеріальної та духовної культури суспільства, всього людства.

Зростання ролі літератури у розвитку культурного інтелекту студентів визначається специфікою мистецтва слова як особливої форми свідомості. Сутність розвитку в студентів культурного інтелекту у процесі вивчення художніх творів зарубіжної літератури полягає в осмисленні морально-естетичних позицій літературних героїв, усвідомленні авторської позиції, засвоєнні учнями ціннісного потенціалу твору у зв'язку з авторським естетичним ідеалом та власною системою цінностей.

Дієвим чинником розвитку в студентів культурного інтелекту є вироблення в них естетичної потреби в чуттєво-логічному сприйманні та осмисленні явищ мистецтва, умінні обирати з усієї сукупності цінності позитивного маркування, коли вони стають культурною нормою.

Психологічний механізм розвитку культурного інтелекту базується на рецептивній інтелектуально-емоційній діяльності людини, передбачаючи відчуття, сприйняття, спостереження та пізнання художнього твору, що

розглядається вченими як індикатор соціальної регуляції поведінки особистості.

Рівні літературного розвитку студентів відповідають основним критеріям сформованості в них культурного інтелекту: а) глибина емоційного відтворення художніх картин та відповідність особистісного ставлення до прочитаного; б) ступінь аргументованості інтерпретації твору й засвоєння культурного досвіду людства; в) повнота осягнення змісту і форми виучуваного твору.

Реалізація названих критеріїв забезпечується завдяки урахуванню низки показників, серед яких здатність адекватно сприймати світ почуттів і переживань літературних героїв; спроможність висловити своє ставлення до образів-персонажів на основі їхніх вчинків і поведінки; готовність до пояснення морально-естетичної позиції автора твору; глибина усвідомлення духовної домінанти прочитаного, її значущості в житті людини; орієнтація на позитивні цінності; використання знань історико-культурного та соціокультурного характеру під час аналізу творів зарубіжної літератури; вміння зіставляти художні явища в літературі та інших видах мистецтв; усвідомлення взаємодії компонентів змісту і форми аналізованого твору: емоційно-логічне сприйняття художнього образу й осмислення його ціннісного потенціалу; гуманістична спрямованість індивіда (толерантність до інших поглядів, визнання гідності кожної людини, співчуття); прагнення до засвоєння загальнолюдських цінностей у процесі вивчення творів.

Література

1. Белова С. В. Текстуально-диалогическая педагогическая технология в системе гуманитарного образования / С. В. Белова // Инновации в образовании. – 2007. – № 6. – С. 4–15.
2. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури / Н. Й. Волошина. – К.: Рад. шк., 1985. – 102 с.
3. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури : монографія / В. В. Гладишев. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. – 372 с.
4. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: монографія / А. В. Градовський. – Черкаси: Брама, 2003. – 292 с.

5. Доманский В. А. Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: учебное пособие / В. А. Доманский. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 368 с.
6. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: монографія / О. О. Ісаєва. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 380 с.
7. Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: монографія / Ж. В. Клименко. – К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2006. – 340 с.
8. Кудряшов М. І. Аналіз літературного твору та завдання розвитку учнів // Література і виховання: зб. матеріалів: посібник для вчителя / Упоряд. А. В. Іванченко, Н. П. Каменська. – К.: Рад. шк., 1989. – С. 144–152.
9. Культурний інтелект: монографія / за наук. ред. А.К. Солодкої. – Миколаїв: ФОП Швець В.М., 2016. – 244 с.
10. Культурологія. Теорія та історія культури: Навч. посіб. Видання 2-ге, перероб. та доп. / за ред І. І. Тюрменка. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 368 с.
11. Лісовський А. М. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі / А. М. Лісовський. – Житомир: Полісся, 2004. – 130 с.
12. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Підручник / Л. Ф. Мірошніченко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 432 с.
13. Ненько І. Я. Викладання літератури як мистецтва слова: зміст і форми, або Учити вмінню виробляти власні естетичні судження / І. Я. Ненько // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2006. – № 11. – С. 20–22.
14. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб./ Є. А. Пасічник – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
15. Рувинский Л. И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников / Л. И. Рувинский. – М.: Педагогика, 1981. – 128 с.
16. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія / А. Л. Ситченко. – Київ: Ленвіт, 2004. – 304с.
17. Султанов Ю. І. Духовні цінності античності, премодерну, модерну і постмодерну у контексті методологічних проблем методики шкільного курсу світової літератури / Ю. І. Султанов // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 3. – С. 18–22.

18. Султанов Ю. І. Методична концепція викладання зарубіжної літератури / Ю. І. Султанов // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2000. – № 2. – С. 2–6.
19. Султанов Ю. І. У пошуках засад, адекватних шкільному курсу світової літератури. Теоретичний аналіз сучасного методологічного доробку / Ю. І. Султанов // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2001. – № 2. – С. 50-53; № 3. – С. 51-54; № 4. – С. 50–53; № 5. – С. 37–41.
20. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі. Екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Л. Токмань. – К.: Міленіум, 2002. – 320 с.
21. Уліщенко В. В. Методика інтерсуб'єктного навчання української літератури в загальноосвітній основній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Віолетта Валентинівна Уліщенко. – К., 2012. – 429 с.
22. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. для вузов / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Як зазначається в Законі України про освіту, освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави (Закон України «Про освіту», 2017). Отже, освіта є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства. Державна політика у сфері освіти формується і реалізується на основі наукових досліджень, міжнародних зобов'язань, вітчизняного та іноземного досвіду з урахуванням прогнозів, статистичних даних та індикаторів розвитку з метою задоволення потреб людини та суспільства (Закон України «Про освіту», 2017).

Актуальність дослідження.

Об'єднанчі процеси європейського континенту, динамічний розвиток сучасних технологій, гостра конкуренція на ринку праці, високий рівень вимог до фахівця зумовлюють необхідність всеохоплюючого дослідження концептуальних засад та пошуку ефективних механізмів розвитку системи професійної підготовки фахівців. Сьогодні перспективи професійної підготовки фахівців неможливо уявити без таких явищ, як глобалізація, інтеграція та Болонський процес, які виступають зовнішніми чинниками, що впливають на систему професійної підготовки фахівців.

Світовий процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства, а також соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні та в країнах Європейського Союзу, вимагають суттєвих змін у багатьох сферах діяльності держави. В першу чергу це стосується модернізації професійної підготовки фахівців.

Національною програмою «Освіта. Україна ХХІ сторіччя» передбачено забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій та науково-методичних досягнень («Освіта. Україна ХХІ сторіччя», 1993).

Розвиток професійної підготовки фахівців в Україні повинен призвести до: появи нових можливостей для оновлення змісту навчання та методів викладання дисциплін і розповсюдження знань; розширення доступу до всіх

рівнів освіти, реалізації можливості її одержання для великої кількості молодих людей, включаючи тих, хто не має можливості навчатись у вищих навчальних закладах за традиційними формами внаслідок браку фінансових або фізичних можливостей, професійної зайнятості, віддаленості від великих міст, престижних навчальних закладів тощо; реалізації системи безперервної освіти «упродовж життя»; індивідуалізації навчання при масовості освіти.

Для досягнення зазначених результатів необхідно швидкими темпами здійснювати модернізацію освіти, враховуючи досвід країн Європейського Союзу, що передбачено Законом України «Про вищу освіту» (Розділ XIII «Міжнародне співробітництво») (Закон України «Про вищу освіту». 2017).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових робіт свідчить про те, що не було видано узагальнюючої праці з аналізу тенденцій професійної підготовки фахівців в країнах ЄС. Однак, окремі її аспекти висвітлено у наукових дослідженнях, які умовно можна поділити на три групи:

1) узагальнюючі праці з усього комплексу проблем професійної підготовки фахівців в Україні та в деяких країнах (С.У. Гончаренко, Т.М. Десятов, А.А. Сбруєва, А.В. В.І. Луговий, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва);

2) наукові праці, в яких розглядаються проблеми професійної підготовки фахівців в країнах ЄС (Н.В. Абашкіна, А.Г. Андрощук, Н.Батечко, Л.В. Козак, Т. Кристопчук, Л.П. Пуховська, І.В. Соколова та інші);

3) дослідження з філософії освіти (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень. В.О. Огнев'юк, П.Ю. Саух).

Аналіз проблеми модернізації освіти та професійної підготовки фахівців в контексті інноваційних тенденцій розвитку суспільства проаналізовано у роботах В.Г. Кременя. Вчений зазначає, що сучасна освіта та професійна підготовка фахівців повинна відповідати на нові виклики сучасності. В.Г. Кремень наголошує, що найважливішими пріоритетами життєдіяльності будь-якого суспільства є формування суспільства знань (В.Г. Кремень, 2007). В.Г. Кремень також зазначає, що освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбуваються в контексті загально цивілізованих трансформацій, зумовлених широким розповсюдженням нових освітніх технологій, заснованих на використанні можливостей і потреб в індивідуальному особистому розвитку людини. Аналізуючи проблему модернізації освіти в контексті інноваційних тенденцій розвитку суспільства, вчений вказує, що подальший прогрес цивілізації, яка у ХХІ ст. є прото-глобальною, пов'язаний з інноваціями, необхідністю формування інноваційної людини з новим інноваційним типом мислення.

І.А. Зязюн підкреслює важливість створення передумов підготовки в системі освіти нових спеціалістів для формування нової, тобто своєї, історично власної ціннісної свідомості. Саме тому перед вітчизняною аксіологією постають чергові завдання нового філософсько-методологічного синтезу (І.А. Зязюн, 2009).

На необхідність дослідження сфери освіти у її сталому розвитку підкреслює В.О. Огнев`юк. За його концепцією, освітологія як науковий напрям інтегрованого пізнання освіти найбільш повно відображає всі знання, що стосуються освіти (В.О. Огневик, 2009). Тому, на нашу думку, професійну підготовку фахівців в країнах ЄС потрібно розглядати під кутом зору концепції освіти упродовж життя.

П.Ю. Саух, вважає, що роль освіти в суспільстві полягає не лише в ретрансляції знань і соціального досвіду з покоління в покоління, але й у тому, щоб готувати людину до діяльності в умовах біфуркацій й невизначеності, до вміння виходити із різноманітних глобальних криз та катастроф, долати які можна не застарілими, а лише випереджаючими знаннями і системними діями (П.Ю. Саух, 2009).

Поняття «професійна освіта» в «Словнику професійної освіти» визначається як «сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої і середньої кваліфікації» (Словник професійної освіти, 2000). Згідно з трактуванням, професійна підготовка має інтегрований характер і здійснюється в процесі всіх основних видів пізнавальної і творчої діяльності тих, хто навчається. Її мета – сприяти формуванню стійких орієнтацій на трудовий спосіб життя, морально-психологічну і певною мірою практичну готовність до праці. Іншими словами, професійна освіта, за визначенням С.У. Гончаренка, це (С.У. Гончаренко, 1997):

- * підготовка в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів для трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, науки, культури;

- * невід'ємна складова єдиної системи народної освіти;

- * сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником.

Оскільки зміст професійної освіти, за визначенням С.У. Гончаренка, включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці, прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь, формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для

роботи у певній сфері людської діяльності, то вважаємо за доцільним при розгляді питання розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах ЄС звернути увагу на висвітлення саме цих аспектів.

Важливим елементом реформування є визначення завдань освіти. Як зазначає в своєму дослідженні Гофрон Анджей, завданням освіти є забезпечення умов для реалізації особистістю власного проекту самостворення в діалектичній єдності з системою цінностей, яку транслює і передає освіта (Гофрон Анджей, 2005).

Аналіз педагогічних досліджень свідчить про те, що проблема адаптації української системи професійної підготовки фахівців до європейського освітнього та наукового простору та використання зарубіжного досвіду у нових умовах є надзвичайно актуальною. Він також підтверджує необхідність подальшого розв'язання проблеми професійної підготовки фахівців в країнах ЄС та визначення її основних тенденцій. Стратегія дослідження визначається філософською методологією, що розглядає людську діяльність як спосіб існування й розвитку суспільства та окремої особистості.

Визначення тенденцій професійної підготовки фахівців в країнах Європейського Союзу необхідне задля подальшого врахування досвіду в організації освітнього процесу в університетах України.

Розвиток вищої освіти у Німеччині.

Значний внесок в розвиток вищої освіти належить Німеччині. Німеччина – показовий об'єкт дослідження проблеми порівняння тенденцій розвитку вищої освіти в країнах ЄС (Західною та Східною Європою). Країна досягла значних успіхів в економічному розвитку та якісно підготовлених фахівців. У 2004 році валовий національний дохід Німеччини перевищив 2300 млрд доларів США. Отже, цими причинами викликано інтерес до системи вищої освіти у Німеччині.

Дослідження Н.В. Абашкіної щодо реформування системи професійної освіти у Східній Німеччині дало можливість установити, що при переході від планової до ринкової економіки постала необхідність створити перехідну форму професійного навчання. Її суть полягала у тому, що на початковому етапі держава повністю фінансує підготовку кадрів у спеціальних центрах кваліфікацій, створених за межами підприємств на базі шкіл професійного навчання, які в НДР діяли при комбінатах. Тобто, при переході до ринкової економіки необхідно було перетворити колишні державні професійні школи у центри професійного навчання і на їх базі готувати робітничі кадри та

фінансувати цю підготовку. У ході вивчення досвіду реформування професійної освіти у колишній НДР Н.В. Абашкіною було встановлено, що доцільно і необхідно визначити і не руйнувати ті промислові структури, котрі здатні до подальшого функціонування, узгодити професійне навчання з іншими шляхами здобуття освіти, розробити законодавство країни та механізм його реалізації, щоб спрямувати хід розвитку відповідно до потреб (Н.В. Абашкіна, 1998).

У Німеччині налічується 345 навчальних закладів, більш з яких – державні (98%). Основу системи освіти становлять університети. До вищих навчальних закладів не університетського типу відносять професійні вищі школи, у тому числі у сфері сільського господарства. На регіональному рівні ВНЗ підпорядковуються земельним профільним міністерствам. У кожній із земель діє свій закон про вищу освіту, складений на основі Федерального закону про вищу освіту. В основному вища освіта в Німеччині безоплатна. У 2000 р. видатки на освіту становили 5.55% ВВП. Головним принципом вищої освіти є «академічна свобода», яка дозволяє студенту самостійно обирати навчальні дисципліни.

На сьогоднішній день у Німеччині існує чотирирівнева система професійної підготовки:

- * Дуальна система підготовки: сільськогосподарське учнівство та професійні школи (*Geselle*);

- * Коледжі (*Berufsfachschulen*);

- * Університети з прикладних наук (*Fach-hochschulen, Polytechnikum*);

- * Університети.

Вищі навчальні заклади Німеччини - це університети, у тому числі технічні (*Technische Universitaet*), вищі спеціальні школи (*Fachhochschule*), а також різні спеціалізовані. У Німеччині налічується 118 університетів і прирівняних до них ВНЗ. Переважна більшість ВНЗ у Німеччині державні, але останнім часом стали з'являтися й приватні. Навчання в них платне [232].

26 січня 2005 року Федеральний конституційний суд Німеччини оголосив положення Рамкового закону про ВНЗ, в якому дозволяється Федеральним землям самим приймати рішення щодо встановлення плати за навчання. На сьогоднішній день кожна Федеральна земля переглядає це питання. Передбачається, що плата за навчання в середньому буде становити 500 євро на семестр. Точна сума буде встановлюватися як на рівні Федеральних земель, так і самими ВНЗ.

У ВНЗ Німеччини можна отримати вищу освіту з більш ніж 400 спеціальностей. Німецькі університети сповідують класичний підхід до

вищої освіти, що припускає серйозну теоретичну підготовку. Вищі спеціальні школи (Fach-hochschulen) більш орієнтовані на практичну підготовку фахівців. Навчання в них триває 3-4 роки. Також передбачений рік стажування. У цих ВНЗ - а їх більше 150 - можна отримати професії в таких областях, як економіка, менеджмент, інженерна справа.

Академічні ступені, що присвоюються німецькими університетами, відрізняються від прийнятих в англomовних країнах. У Німеччині прийнято видавати диплом про вищу освіту. Його одержують випускники більшості математичних, природничих, економічних і суспільно -наукових факультетів. Після закінчення аспірантури можна отримати ступінь Doktor.

Багато вищих шкіл в останні кілька років організували платні магістерські програми, що передбачають можливість навчання англійською мовою. Тривалість навчання становить 3-5 семестрів. Введення навчальних програм англійською мовою істотно розширило коло людей, що вибирають Німеччину для продовження освіти.

Навчальний рік складається з двох семестрів. Наприкінці кожного з них студент отримує спеціальні сертифікати тих спецкурсів і лекцій, що прослухав. У тому випадку, якщо студент набрав визначену їх кількість, може подати заявку на іспит і скласти його. До відносних недоліків системи освіти Німеччини можна віднести занадто велику середню тривалість навчання і необмежений її термін. Щоб отримати спеціальність, студент німецького університету учиться в середньому 14 семестрів, тобто сім років. У порівнянні зі світовим рівнем це досить довго. В другому типі вузів - спеціалізованих вищих школах - процес навчання більш регламентований.

У німецьких вузах дають не тільки теоретичні знання, але і досвід практичної роботи з професії. Важливо зазначити, що у Німеччині практикуються не тільки стажування працівників фірм у вузах, але і робота студентів і молодих вчених у фірмах. Особливо це характерно для спеціальних (професійних) вузів, де навіть викладачі зобов'язані періодично самі проходити практику на фірмі. При вузах створюються демонстраційні і консультаційні центри для ознайомлення представників фірм із досягненнями науки в ключових областях. Значний інтерес до вузівських розробок виявляють представники не тільки дрібного бізнесу, але і великих компаній. Таким чином, ще однією з особливостей професійної підготовки фахівців в країні є *тісний зв'язок процесу навчання з практикою*.

Важливий принцип німецьких вузів - зв'язок навчального процесу з науковими дослідженнями. Сучасна Німеччина має могутній науково-дослідний потенціал. Важливими центрами наукових досліджень є вузи, в

яких зосереджена наукова діяльність. Вона будується на концепції вищої освіти В. Гумбольдта, що акцентує поєднання навчальної і наукової роботи в процесі навчання. Вузи займають центральне місце в науково-дослідному секторі. З фундаментальними дослідженнями вивчаються прикладні науки.

Варто підкреслити, що наукові організації Німеччини працюють у тісному співробітництві. Відсутній розрив між вузівською і невузівською, у тому числі промисловістю, наукою. Такий підхід дозволяє виключити дублювання досліджень, при цьому полегшується передача технології не тільки з однієї наукової установи в іншу, але і, що найбільше важливо, з наукових установ, у тому числі вузів, у промислові фірми, полегшуючи і прискорюючи тим самим процес впровадження винаходів і реалізації наукового потенціалу країни.

Поряд з ними науковими дослідженнями займаються державні і приватні некомерційні організації, а також підприємства.

Німецьке науково - дослідне суспільство фінансує наукові дослідження в університетах.

Основне фінансове джерело для наукових досліджень у Німеччині, як і в інших західноєвропейських країнах, - приватний бізнес.

Діяльність фондів - важливе джерело фінансування наукових досліджень. Держава створює сприятливі умови для фондів, зокрема, стимулюючи їх за допомогою податкових пільг.

Ще однією із особливостей вищої освіти є те, що в країні існує багато прикладів вдалого *співробітництва університетів з міжнародними концернами й іноземними дослідницькими інститутами*. Усе це підвищує конкурентоздатність і кар'єрні шанси випускників німецьких вузів.

Німеччина не має уніфікованої системи післядипломної підготовки. Країна складається з 16 Федеральних Земель, які дуже відрізняються одна від одної. Як результат, існує багато відмінностей в структурних характеристиках, підтримці консультативних послуг для індивідуальних господарств. Влада Земель відповідальна за перепідготовку. Кожна Земля визначає власну політику, яка повинна діяти в рамках законів Федерального уряду і Європейського Союзу. Пліуралізм в перепідготовці є дійсно складною проблемою.

Розвиток вищої освіти у Франції

Систему вищої освіти Франції становить 87 університетів, з яких лише п'ять – приватні. При університетах є спеціалізовані інститути. Держава є основним джерелом фінансування освіти й залишає за собою основні функції

управління освітньою діяльністю. Більшість ВНЗ підпорядковано профільним міністерствам. Навчання безкоштовне, але студенти сплачують за використання інфраструктури студентських містечок, проживання, харчування тощо.

Вища освіта доступна тільки за наявності ступеня бакалавра. Французька система освіти має різні форми: "короткий" і "довгий" цикл, навчання у вищих школах (*Grandes ecoles*), університетах.

Освіта, яка триває звичайно два роки є "коротким" циклом вищої освіти. Вона має попит у суспільстві, оскільки дає можливість реального і швидкого працевлаштування.

Види освітніх установ "короткого" циклу:

1. Відділення вищої технічної освіти в ліцеях. Вони готують до отримання BTS (*brevet de technicien superieur*) - диплома про вищу технічну освіту.

2. Університетські технологічні інститути (*institut universitaire de technologie*) існують при університетах і ведуть до отримання DUT (*diplome universitaire de technologie*) - університетського технологічного диплома.

3. Спеціалізовані школи готують протягом 2 або 3 років по спеціальностях охорони здоров'я і для соціальних служб.

Вища освіта "довгого" циклу

Університети є єдиними установами, які приймають всіх кандидатів без попереднього відбору. Саме тому в університетах часто опиняються студенти, що просто не поступили в інші школи.

Більше половини бакалаврів поступає університет, але близько 40% кидають навчання протягом першого року навчання.

Система навчання передбачає можливий вступ до університету без наявності ступеня бакалавра, шляхом складання спеціального іспиту в університет (ESEU), але це можливо тільки в обмеженій кількості випадків і лише для досвідчених фахівців, що мають великий стаж практичної роботи.

Практично всі університети є державними, за винятком декількох конфесійних.

Університетська освіта складається з трьох циклів:

Перший цикл – дворічний і готує до отримання DEUG (диплом про загальну університетську освіту), але цей диплом не має практичної цінності на ринку праці.

Другий цикл готує до ліцензії (*licence*) протягом одного року після DEUG і *maitrise* (рік після *licence*).

З недавнього часу надано можливість професійної освіти: MST (maitrises des sciences et techniques) і магістрат (les magisteres), в якому навчаються три роки.

Третій цикл ділиться на два філіали:

DESS (диплом вищої спеціалізованої освіти), який є професійним дипломом, підготовка до якого триває протягом 1 року після отримання ступеня maitrise і включає навчання і практику.

DEA (диплом поглибленого вивчення) - це навчання дослідницькій роботі.

Після отримання DEA (протягом одного року) можна підготувати наукову роботу (these), мінімально протягом двох років.

Навчання на диплом DESS прирівнюється до третього, останнього циклу вищої освіти (аналог нашої аспірантури і кандидатського ступеня).

DESS отримують не тільки студенти, але і співробітники компаній, що уклали з своїм підприємством угоду про підвищення кваліфікації.

Під час вступу проводиться відбірковий тест-співбесіда (concours d'entre, конкурс буває 4-5 чоловік на місце). Обов'язкова умова для вступу - вища освіта (диплом Maitrise) по будь-якій спеціальності. Не менш (а іноді і більш) важливий досвід управлінської роботи. В окремих випадках цей досвід може бути зарахований як перші чотири університетські курси. Подібні питання вирішує комісія з еквівалентності.

Навчання за програмою DESS з будь-якої спеціалізації орієнтоване на практику. Окрім корисності для студента, це ще і своєрідна "взаємна відповідальність" між підприємством, яке відправляє співробітників на програми formation continue (так звана післяуніверситетська освіта). Навчання кожного студента оплачується підприємством. В програми DESS включене 3 – 4х місячне стажування.

Мета післяуніверситетського навчання - підготувати висококласного фахівця в області економіки і управління.

Держава стежить за тим, щоб в середньому по країні не виникало "профіциту" або "дефіциту" будь-якої спеціальності.

Розвиток вищої освіти Данії

Засади гуманітарно-академічної освіти Данії створила католицька церква, а професійно-технічна бере свої початки від ганзейських часів та навчальних осередків гільдій.

Освіта є першим пріоритетом держави і громадськості у Данії. Країна входить у число світових лідерів за відсотком ВНП, який надається системі

освіти (8,8% у 1993 р.).

Післяшкільна освіта підрозділяється на вищу (академічну і неакадемічну) і продовжену (further). До академічного типу відносяться університети. До неакадемічного типу відносяться:

- вищі інститути "Højere Laereanstaler" (університетські програми в області професійної діяльності - економіка, інженерія, і т.п.)

- неакадемічні вищі навчальні заклади Andre Vidergaende Uddannelser (підготовка по спеціальностях, що не відноситься до розряду академічних - педагогіка, соціологія).

До установ продовженої освіти відносяться університетські центри (одно чи дворічні курси базової підготовки і довузівської орієнтації).

Ще одним сектором післяшкільної освіти є *"відкрита освіта"*. Заклади відкритої освіти приймають дорослих і працюючих людей, що хотіли б чи поміняти або підвищити кваліфікацію. Цей тип навчання є платним і будується на вивченні окремих предметів чи дисциплін. Як зазначає Віолета Скульська, професійні навчальні заклади мають право самостійно планувати і пропонувати свої освітні послуги з навчання дорослого населення на основі вивчення попиту і потреб регіонального ринку праці. За визначенням вченого, «професійне навчання дорослого населення Данії є спеціалізованим неперервним навчанням, мета якого полягає у створенні умов для отримання дорослим населенням необхідних знань, умінь, навичок формування якостей відповідно до потреб галузей виробництва, ринку праці. вимог роботодавців, досягнень науки і техніки з урахуванням соціальної ситуації окремої людини; вирішенні проблем, пов'язаних із вивільненням працівників у зв'язку з реструктуризацією підприємств і їх адаптацією у стислі терміни до існуючих умов ринку праці; сприянні підвищенню кваліфікаційного рівня робочої сили на ринку праці задля ефективної зайнятості». Екзаменаційні результати в секторі "відкритої освіти" мають таку ж силу, як і результати екзаменів із градуальним програмам університетів.

Для вступу у вищі навчальні заклади університетського типу необхідно представити документ про середню освіту датського зразка або еквівалентні документи (такими вважаються документи про середню освіту, видані країнами Євросоюзу; документи, які видані Міжнародним офісом у Женеві - international baccalaureate).

Для вступу в професійні інститути необхідно представити технічний диплом (Higher Technical Examination).

Підготовку до вступу у вузи можна здійснити в університетських центрах. По закінченню підготовчого курсу можна скласти спеціальний іспит

(Higher Preparatory Examination). Прийом в усі вищі навчальні заклади здійснюється відповідно до щорічно встановлюваного Міністерством освіти квотами двох рівнів:

- для громадян, які мають датські дипломи про середню освіту;
- для іноземців, або тих, що не мають датських дипломів, але відповідають вимогам для вступу у вищі навчальні заклади.

Варто зазначити, що через інтернаціоналізацію освіти багато вузів (особливо на постградуальних програмах і спеціальних курсах) читають курси англійською мовою. Це підтверджує високий рівень знань іноземної мови викладачів.

Перші три роки навчання ведуть для здобуття диплома чи бакалавра рівнозначного диплома університетського центра. На цьому навчання може бути завершено або продовжено до здобуття ступеня магістра в університетті або диплома вищої професійної школи для неуніверситетських спеціальностей (три роки).

Університетський цикл може бути завершений отриманням ступеня доктора. Професійні інститути пропонують безперервний 4-5-річний курс навчання з присвоєнням диплома Kandidaat.

Важливим аспектом навчання в країні є надання можливостей фінансової допомоги для отримання вищої освіти.

Студенту дозволяється працювати пару годин на день. Держава контролює виконання цього правила. Громадяни Данії можуть взяти в борг у держави кошти (під відсотки) для життєві потреби на період навчання. Таку суму частинами повертають протягом десяти років після закінчення університету. Якщо випускник за станом здоров'я або за іншими серйозними причинами втратив можливість працювати або знайти роботу після закінчення університету, то ця сума зрештою може бути з нього списана. Якщо випускник знаходить роботу, держава стягує борг.

Докторат оплачує сам здобувач. На цьому етапі відсутня матеріальна підтримка держави.

Ще однією з особливостей вищої освіти є існування системи грантів і кредитів для студентів ВНЗ. Системою надання грантів і кредитів, яка існує в країні, можуть користатися всі громадяни Данії, які отримують вищу освіту. Така система називається «ваучерна».

Датська університетська освітня система намагається орієнтуватися насамперед на внутрішній ринок країни, а також на найбільше економічно перспективні спеціальності. Освітній принцип «теорії для практики» є

запорукою економічно взаємовигідних відносин між університетами і державою.

Вища освіта безпосередньо фінансується державою, але закладам дозволено продавати додаткові освітні чи пошукові послуги. Частина субвенції обчислена за нормами на одного студента, кошти на науку та утримання споруд обчислюються за іншою методикою. Кошти щороку приходять «пакетом», а конкретний розподіл видатків здійснюють ради закладів.

Заклади вищої освіти чітко поділяються на *університетський і неуніверситетський* сектори. Перший включає 5 класичних і 9 спеціалізованих університети, а також 6 академій музики. Другий (College Sector) складається з понад 130 спеціалізованих закладів з тривалістю навчання 2-4 роки.

Повний цикл навчання разом з докторантурою мають університети в містах Копенгаген, Аархус, Одензе, Роскільд, Ольборг.

Вища освіта безпосередньо фінансується державою, але закладам дозволено продавати додаткові освітні чи пошукові послуги. Частина субвенції обчислена за нормами на одного студента, кошти на науку та утримання споруд обчислюються за іншою методикою. Кошти щороку приходять "пакетом", а конкретний розподіл видатків здійснюють ради закладів.

Заклади вищої освіти досить чітко поділяються на університетський і неуніверситетський сектори. Перший включає 5 класичних і 9 спеціалізованих університети, а також 6 академій музики. Другий (College Sector) складається з понад 130 спеціалізованих закладів з тривалістю навчання 2-4 роки.

Повний цикл навчання разом з докторантурою мають університети в містах Копенгаген (заснований у 1479 р), Аархус (1928), Одензе (1964), Роскільд (1970), Ольборг (1974) [147].

Дев'ять закладів університетського рівня спеціалізуються в інженерних і технологічних науках, медицині й ветеринарії, мистецтвах, будівництві та комерції.

Варто зазначити, що всі спеціальності в дацьких університетах мають вузьку спеціалізацію. Програми включають лише ті предмети, які необхідні для професійної діяльності висококваліфікованому агроному чи селекціонеру. Вищі навчальні заклади Данії підрозділяються на дві категорії: університет та коледж. Серед основних напрямлень, які викладаються в університетах, можна виділити економіку, фармакологію, ветеринарію,

агрономію, будівництво та освіту. Звертає на себе увагу той факт, що практичні заняття у вузах складають 50% основного навчання.

Державі належать університети та вищі заклади освіти вищого рівня. Закон 1992 року (University Act) визначає за державою (центральними міністерствами) правила й умови вступу, змісту навчання, присудження дипломів та призначення викладачів. Варіанти рамкового законодавства створені для спеціалізованих ВЗО з підготовкою педагогів, інженерів тощо. У порівнянні з іншими закладами університети мають найвищу автономію у питаннях змісту і методів навчання.

Університети самостійно розробляють розклад на навчальний рік та початку курсів. Навчальний рік поділяється на 2 семестри.

Велика увага приділяється самостійним проектам та дослідженням.

Данія перейшла на англо-американський варіант багатоступеневої вищої освіти й диплом бакалавра (BA) та доктора філософії (Ph.D.) визнається так само, як аналогічні документи інших країн. Бакалаврська програма вимагає трьох років навчання в університетах. Короткі і спеціалізовані програми (1-3 роки) датських вищих закладів освіти не дають права на бакалаврський диплом, а лише на професійні посвідчення. Право на нього дають програми «середньої» тривалості з більшості фахів.

Слід зазначити, що Данія є учасницею всіх головних європейських конвенцій про визнання дипломів та документів, які дають доступ до університетів. Наукові дослідження в країні практично повністю зосереджені в університетах.

Фундаментальна загальноосвітня підготовка, якісна система професійної підготовки фахівців та широкий спектр програм неперервної професійної підготовки дорослого населення стають одним із важливіших компонентів політики зайнятості. Професійна підготовка дорослого населення є неперервним навчанням і здійснюється за програмою навчання для ринку праці. Питання професійної підготовки дорослого населення детально розглядалось В. Скульською (В. Скульська, 2006). Як зазначає дослідниця, професійна підготовка здійснюється центрами професійної підготовки дорослих при Міністерстві праці. Управління системою професійної підготовки дорослих здійснює Національне агентство з питань ринку праці. Система професійної підготовки дорослого населення взаємодіє з місцевими органами влади, організаціями роботодавців і працівників. дорадчим органом є Рада з професійного навчання. Професійні навчальні заклади Данії мають право самостійно планувати й пропонувати свої освітні послуги для навчання дорослого населення. Така гнучкість у діяльності

навчальних закладів дозволяє своєчасно й ефективно задовольнити попит безробітних і зайнятих в отриманні знань і вмінь, підвищенні своєї кваліфікації. Данія бере активну участь у міжнародних програмах професійної підготовки дорослих. Відповідальність за участь Данії в освітніх програмах Європейського Союзу покладено на Міністерство праці.

Отже, можна стверджувати, що по-перше, датська система вищої освіти працює для потреб ринку праці. Використовуються інноваційні підходи її управління та організації, а, отже, вирішується проблему зайнятості населення. По-друге, фінансова підтримка студентів є одним з головних факторів, який сприяє розвитку вищої освіти в країні.

Розвиток вищої освіти у Великій Британії.

Структура системи освіти у Великій Британії дозволяє британським університетам з високим ступенем самостійності формувати навчальні програми пост-дипломного навчання. Дотримання єдиних загальноуніверситетських стандартів забезпечується практикою запрошення незалежних екзаменаторів, однак навчальні програми у різних університетах можуть значно відрізнятися одна від одної.

Вища освіта здобувається у коледжах та університетах Великобританії. Навчання триває від 2 до 6, а інколи й 7 років. По завершенню навчання випускники отримують наступні ступені: Degree of Bachelor, Degree of Master, PhD (Doctor of Philosophy).

До системи вищої освіти у Великобританії відносяться традиційно академічні університети і професійно-орієнтовані політехнічні коледжі. У свою чергу за структурою університети підрозділяються на колегіальні і унітарні. Найбільш яскравий приклад колегіальних університетів – Оксфордський і Кембріджський, до складу яких відповідно входять 39 і 29 коледжів. До складу унітарних університетів входять факультети й навчальні відділення. Діяльність університетів регулюється королівськими хартіями або статутами. Формально університет очолює канцлер, який призначається королевою і який є, як правило, церемоніальною фігурою. Реально головою адміністрації університету є канцлер або ректор (Шотландія).

Керівні органи університетів – рада і сенат.

Рада – це вищий адміністративний орган, що формує викладацький та допоміжний склад, вирішує фінансові питання.

Сенат – академічний орган. Головою ради і сенату є віце - канцлер, що вибирається. Склад органів управління також обирається. На паритетних засадах в органи управління останнім часом стали входити представники

професорсько - викладацького складу, студентів і зовнішніх організацій, зацікавлених у підготовці фахівців.

В країні нараховується 90 університетів і 64 інші вищі навчальні заклади. Найстарші університети – Оксфордський (заснований у 1167р.) і Кембріджський (1209 р.).

Набором студентів в усі вищі навчальні заклади, включаючи університетти Великобританії, займається центральне бюро UCAS (Universities and Colleges Admissions Service). Всі абітурієнти заповнюють заявку (UCAS - форму). Ця форма містить усобі навчальні досягнення на момент подачі заявки:

- бали, які вже отримані на випускних іспитах, якщо людина закінчила предуніверситетський курс A –I level;

- оцінки, що заявник тільки припускає отримати на випускних іспитах;

- опис устремлінь і амбіцій заявника з обґрунтуванням, чому він вирішив робити кар'єру саме в даній області (короткий твір, який називається personal statement);

- список університетів Великобританії за абеткою (не більше 6), у яких абітурієнт хотів би навчатися. До заявки додається характеристика зі школи (чи іншого навчального закладу).

Пакет документів треба відправити в UCAS не пізніше січня. А у випадку якщо в список університетів внесений Оксфорд або Кембридж, то ще раніш – не пізніше вересня.

Кваліфікація бакалавра має три варіанти «з відзнакою», залежно від кількості поглиблено вивчених і складених дисциплін: Honours degree – 1, Joint Honours degree – 2, Combined Honours degree – 3 (чи більше) дисципліни.

Менш престижним є навчання і отримання «звичайної» (Ordinary Pass degree) бакалаврської кваліфікації з не поглибленим вивченням і засвоєнням дисциплін програми.

Після завершення навчання першого рівня студент може продовжити освіту для отримання вищої кваліфікації (postgraduate degree), яка часто називається «магістр». Отримання цього диплому відкриває шлях до студій докторського рівня з присвоєнням звання «доктор філософії», рідше – «магістр філософії», якщо рецензенти визнали написану дисертацію недостойною доктора «з Англії». Інколи і лише за умови виконання належних самостійних досліджень докторське звання присуджується відразу після бакалаврського.

На основі дослідження розвитку вищої освіти в країнах Західної Європи можна виділити загальні тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європейського Союзу:

1. Вища освіта є одним із пріоритетних напрямів державної політики зайнятості країн Західної Європи. Стратегічною метою розвитку вищої освіти визначене задоволення суспільно-державних вимог до якості фахівця й індивідуальних освітніх потреб людини у професійній самореалізації. Конкретні цілі навчання визначаються особливостями соціально-економічної ситуації та знаходять своє відображення у нормативно-правових документах Європейського Союзу.

2. Як важлива сфера життєдіяльності вища освіта розглядається у контексті реалізації права кожної людини на освіту і працю та можливості навчатися упродовж всього життя.

3. Привабливість вищої освіти залежить від уявлень про майбутній рівень заробітної плати, перспектив службового росту, престижності майбутньої професії, можливості продовжити освіту.

4. В країнах ЄС налагоджено дієвий механізм соціального партнерства, зокрема з таких питань, як: визначення та планування потреби у фахівцях; виявлення необхідного рівня професійної та соціальної компетентності фахівців; участь у сертифікації майбутніх фахівців, проведення постійно діючих моніторингів ефективності професійної підготовки фахівців.

5. Державні органи влади несуть відповідальність і контролюють за якість освітніх послуг, що надаються закладами вищої освіти, сприяють розширенню їх спектра, забезпечують разом із соціальними партнерами своєчасне оновлення змісту навчання відповідно до соціально-економічних процесів, що відбуваються в країнах ЄС.

6. Країни ЄС цілеспрямовано забезпечують інтеграцію національних систем вищої освіти у загальноосвітній європейських простір.

8. Підготовкою та підвищенням кваліфікації фахівців однаковою мірою опікуються всі соціальні партнери.

9. Вища освіта в країнах Західної Європи розвивається на основі співпраці європейських вищих навчальних закладів з виробництвом, а також впровадження нових технологій. Важливою особливістю соціально-економічного розвитку країн Західної Європи є вплив університету на місцевий і регіональний економічний розвиток.

10. Аналіз систем вищої освіти в країнах ЄС свідчить про її професіоналізацію. Вища професійна освіта стала носити масовий характер, що зумовило появу нових вищих навчальних закладів.

11. Процес інтернаціоналізація навчання і науки, який передбачає знання англійської мови, призвів до залучення іноземних студентів у заклади вищої освіти. Отже, створюються передумови створення спільних міжнародних закладів освіти.

12. Структура і функціонування національних систем вищої освіти залежать головним чином від її організаційно-правової сфери, а також багатьох інших взаємозалежних факторів. Професійною підготовкою фахівців у Німеччині, Франції, Великій Британії займаються різні, організаційно не пов'язані між собою системи. Разом з дуальною системою професійної підготовки фахівців, яка розповсюджена у Німеччині, існує і спеціалізовані навчальні заклади професійної освіти з денною та заочною формами навчання. У Франції разом із прив'язаною до навчальних закладів системою професійної підготовки діє і традиційна система виробничого навчання та учнівства. У Великій Британії на загальнодержавному рівні регулюються тільки національні професійні кваліфікації (НПК (NPQs) та загальні національні професійні кваліфікації).

13. Європейська система вищої освіти, та її національні частини стикаються з великою кількістю різноманітних викликів: здійснення наукової діяльності та реалізація навчальних програм; зовнішня конкуренція; управління університетами; фінансові обмеження; вдосконалення освіти упродовж життя; демографічні зміни. Модель демократичного доступу до безкоштовної вищої освіти породила ситуацію, в якій поряд з навчанням, мотивованим на отримання якісної освіти, існує проблема вступу до вузів слабких, непідготовлених студентів. Низькі темпи економічного зростання, що спостерігається у багатьох країнах Європейського Союзу, зменшення кількості молоді університетського віку унеможливлюють збільшення бюджетних надходжень до вищої освіти.

Вважаємо, що урахування тенденцій розвитку вищої освіти в країнах Європейсько Союзу. факторів впливу на професійну підготовку фахівців аграрної галузі, які мають місце в країнах ЄС, впровадження інноваційних підходів в управлінні та організації професійної підготовки фахівців в Україні дозволить значною мірою підвищити як ефективність професійної підготовки фахівців, так і професійного навчання та перепідготовці фахівців, а відтак сприятиме вирішенню проблеми модернізації вищої освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : Монографія / – К. : Вища школа, 1998. – 207с.

2. Андрощук А.Г. Професійна підготовка юристів у Німеччині. Автореф. дис... канд. педагогічних наук, 13.00.04, Київ – 2006. 20 с.

3. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статі, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.

4. Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євро інтеграції: Зб. матеріалів Міжн. науково-практичної конференції. – 22-24 квітня, 2009 р. Київ – Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2009. – 800 с.

5. Гофрон Анджей Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій. Автореф. на здобуття наук. ступеня доктора філософських наук за спец. 09.00.10 – філософія освіти. Київ – 2005. 32 с.].

6. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): Автореф. дис... доктора пед. наук / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. - 35 с.

7. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ сторіччя» Електронний ресурс. Режим доступу:
<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>

8. Закон України «Про освіту» Електронний ресурс. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

9. Заскалета С.Г. Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу : монографія / С.Г. Заскалета; за ред. С.О. Сисоєвої. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 500 с.

10. Зязюн І.А. Аксіологічні орієнтири сучасної культури // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євро інтеграції: Зб. матеріалів Міжн. науково-практичної конференції. – 22-24 квітня, 2009 р. Київ – Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2009. – 800 с.

11. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. - С. 569.

12. Луговий В.І. Управління освітою: навч.посібн. – К.: Вид.-во УАДУ, 1997.-320с.

13. Ничкало Н.Г. Професійна освіта і навчання в країнах Європейського Союзу та Україні у перспективних вимірах»// Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євро інтеграції: Зб. матеріалів Міжн. науково-практичної конференції. – 22-24 квітня, 2009 р. Київ – Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2009. – 800 с.
14. Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномена освіти / В.О. Огнев'юк // шлях освіти. - № 4 (54). – 2009. – С. 2-6.]
15. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К. : Вища школа, 1997. - 180с.
16. Саух П.Ю. Новий образ освіти в контексті ідей сталого розвитку суспільства // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євро інтеграції: Зб. матеріалів Міжн. науково-практичної конференції. – 22-24 квітня, 2009 р. Київ – Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2009. – 800 с. С.64.,
17. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999.-309с.
18. Сисоєва С.О. Формування психолого-педагогічної компетентності студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євро інтеграції: Зб. матеріалів Міжн. науково-практичної конференції. – 22-24 квітня, 2009 р. Київ – Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2009. – 800 с. С.193.
19. Сисоєва С.О.,Заскалета С.Г. Неперервна професійна освіта у документах Європейського Союзу. Видання друге, доповнене та виправлене. – Миколаїв КП «Миколаївська обласна друкарня», 2009. – 479 с.
20. Скульська В. Професійне навчання дорослого населення для ринку праці в Данії. // Педагогіка і психологія професійної освіти. № 2, 2006 рік. С.181 – 188.

Монографія

За науковою редакцією
А. К. Солодкої