

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

І. Козубовська, О. Байбакова, Л. Сідун

**ПОЛІКУЛЬТУРНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У
ВИЩІЙ ШКОЛІ США**

(методичні рекомендації)

Ужгород – 2020

УДК 364-43+37.014.6:378(73)

Рецензенти :

доктор педагогічних наук, професор Поліщук В.А.

кандидат педагогічних наук, доцент Бартош О.П.

Затверджено на засіданні вченої ради факультету суспільних наук
(протокол № 6 від 25.02. 2020 р.)

Відповідальна за випуск :

кандидат педагогічних наук, доцент Товканець О.С.

ВСТУП

Україна належить до багатонаціональних держав, де, крім українців, проживають росіяни, вірмени, угорці, словаки, румуни, поляки, кримські татари та інші національності. В зв'язку з цим актуальною для країни є проблема міжетнічних взаємовідносин, які останнім часом характеризуються певною напругою.

Оскільки в світі існує багато країн з неоднорідним національним складом, доцільним є вивчення зарубіжного досвіду вирішення проблем міжетнічних взаємовідносин і професійної діяльності фахівців в полікультурному просторі. До таких країн, насамперед, відносяться США. Ця країна відрізняється від звичайних багатонаціональних держав низкою особливостей, однією з яких є той факт, що міжкультурна взаємодія складалася тут не в рамках окремих етносів, а іммігрантів – вихідців з різних країн, представників різних культурних груп. На території держави проживають представники багатьох національних меншин і внаслідок постійної масової імміграції формуються нові етнокультурні групи.

Необхідність толерантного співіснування великих і малих етнічних і національних спільнот породжує потребу нової системи освіти і виховання, яка дозволить враховувати національні (етнічні) розбіжності, буде включати багато типів, моделей і ціннісних педагогічних орієнтацій, адекватних світогляду і запитам різних етнокультурних груп населення. Адекватне відображення цих ідей в освіті – об'єктивна потреба багатонаціональних держав, що й зумовило розвиток полікультурної освіти.

Сьогодні в США звертається велика увага на професійну підготовку фахівців, здатних ефективно працювати в полікультурному просторі. Особливо це стосується підготовки вчителів, соціальних працівників.

Деякі аспекти професійної підготовки фахівців в контексті полікультурної освіти США проаналізовані в пропонованих методичних рекомендаціях.

РОЗДІЛ І. ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ВИЩОЇ ОСВІТИ США

Аналіз наукової літератури свідчить, що, незважаючи на досить високий рівень розвитку вищої освіти в США і постійні трансформаційні процеси, існує чимало проблем, які вимагають вирішення.

Насамперед, як відзначають американські дослідники, – це нерівний доступ до освітніх послуг домінуючого етносу і національних меншин. Через незадовільне матеріальне становище, низьку успішність в школі і, відповідно, недостатню підготовленість до навчання у вищій школі, відсутність належної мотивації, представники етнічних спільнот не представлені належним чином у вищій школі. Тривалий час нерівність освітніх можливостей стосувалося також жінок, але в останні роки ситуація значно покращилася.

В суспільстві загалом і вищій школі зокрема, все ще мають місце прояви расизму, рідше – відкритого, частіше прихованого. Результати досліджень багатьох учених засвідчують, що темношкірі студенти не дуже комфортно почувають себе в середовищі вищого навчального закладу і часто не закінчують навчання у виші.

Всі ці недоліки покликана усунути або, принаймні, нейтралізувати полікультурна освіта, яка визнається частиною цілісної освіти і визначається як джерело прогресу вищої школи.

Полікультурна освіта передбачає виховання майбутнього фахівця в дусі поваги до цінностей власної культури, а також визнання і толерантного ставлення до культури інших народів.

Як правило, у полікультурному суспільстві кожний його представник привносить свої національно-культурні традиції, звичаї. Тому, тут інтенсивніше здійснюється взаємовплив і діалог культур, краще утверджуються загальнолюдські цінності. Загальнолюдські цінності – це ті, які зближують, ріднять духовні цілі різних народів, різні релігії, різні епохи.

Що стосується поняття «полікультурна освіта», то воно має багато різних визначень. Так, у Міжнародній енциклопедії освіти полікультурна освіта визначається як важлива частина сучасної освіти, що сприяє засвоєнню особистістю знань про інші культури, з'ясуванню загального й особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностях народів, вихованню молоді в дусі поваги до інокультурних систем.

Національна Асоціація полікультурної освіти США (National Association of Multicultural Education - NAME) пропонує таке визначення:

Багатокультурна освіта представляє собою явище, побудоване на ідеях свободи, справедливості, рівності, неупередженості і людської гідності, які відображені в різних документах, таких як Декларація Незалежності США, конституція США, Загальна Декларація Прав Людини, прийнята ООН. Багатокультурна освіта визнає ту роль, яку може зіграти навчальний заклад у розвитку відносин і цінностей, необхідних для демократичного суспільства. Вона цінує культурні відмінності й утверджує плюралізм. Вона кидає виклик

усім формам дискримінації в школі й суспільстві шляхом сприяння демократичним принципам соціальної справедливості. Багатокультурна освіта – це процес, покликаний пронизувати всі аспекти шкільної практики, політики й організації як засіб забезпечення найвищого рівня академічної успішності всіх учнів. Вона покликана допомогти учням розбудовувати позитивну самосвідомість шляхом поширення знань про історію, культуру й внеску різноманітних культурних груп. Вона готує всіх до активної роботи в напрямку структурної рівності в організаціях і установах, озброюючи їх знаннями, аргументами й навичками для перерозподілу влади й доходів серед різних груп. Таким чином, навчальна програма повинна прямо розглядати питання расизму, сексизму, релігійної нетерпимості й ксенофобії..

Американська дослідниця – фахівець в галузі полікультурної освіти Г. Бейкер вважає, що полікультурна освіта має на меті виховання поваги, толерантності, вміння жити й взаємодіяти з представниками інших рас, культур, релігій на основі знання й розуміння відмінностей і спільності людських цінностей.

Зародження полікультурної освіти розпочалося в США ще в кінці XIX століття, коли в окремих багатонаціональних штатах мали місце спроби впровадження білінгвального навчання як компоненту полікультурної освіти, проте інтенсивний її розвиток відбувається в XX столітті.

Розвиток і становлення полікультурної освіти в США визначається низкою чинників: зміна демографічної ситуації й імміграційної політики в США; зміна соціально-політичної ситуації в країні; трансформація освітнього процесу.

Основою теорії полікультурної освіти, на думку американських учених (Дж. Бенкс, К. Грант, С. Ніето, К. Слітер), є ідея гармонійного поєднання етнічного і загальнонаціонального в розвитку особистості, при цьому заперечується повний сепаратизм (культурний плюралізм) і абсолютна інтеграція (теорія асиміляції). Концептуальною ідеєю багатокультурної освіти, є «освітня рівність», тобто рівність в отриманні достойної освіти для всіх членів суспільства, незалежно від походження, кольору шкіри, релігії, мови . Це – освіта, вільна від упереджень, що досліджує інші уявлення і культури з метою зробити учня чутливим до плюралізму способів життя, способів аналізу досвіду та ідей, ставлення до історії (Б. Парек); освіта, що кидає виклик расизму та іншим формам дискримінації в навчальних закладах і суспільстві, яка стверджує плюралізм (релігійний, лінгвістичний тощо), що сприяє встановленню демократичних принципів соціальної справедливості та рівних можливостей (С. Ніето); освіта, спрямована на визнання людського різноманіття на основі різних ознак (К. Грант); освіта, яка передбачає підхід до викладання і навчання, що ґрунтується на демократичних цінностях та сприяє розвитку культурного плюралізму в багатокультурному, взаємозалежному світі (К. Беннетт); освіта, яка пропонує модель освітнього процесу, в якому задіяні всі члени суспільства, включаючи культурно-гноблені групи (К. Слітер).

Аналіз американської наукової літератури (Дж. Бенкс, К. Беннет, С. Ніето та ін.) дає можливість визначити основні характеристики сучасного

фахівця, який живе і працює в полікультурному соціумі:

- розуміння необхідності співіснування різних культур як основи збереження життя на землі;
- цілісна уява про полікультурну картину світу, міжнародні відносини;
- прийняття різних культур як рівноцінних, рівнозначних і рівноправних;
- прагнення до пізнання різних культур, виявлення їх своєрідності;
- прояв доброзичливості й тактовності у взаєминах із представниками різних культур;
- наявність умінь і навичок взаємодії в полікультурному середовищі.

Отже, мета полікультурної освіти у вищій школі – підготовка полікультурного фахівця, формування готовності майбутніх фахівців до ефективної професійної і особистісної взаємодії у багатокультурному суспільстві.

В процесі полікультурної підготовки фахівців у них формується міжкультурна компетентність, яка є надзвичайно важливою сутнісною характеристикою сучасного фахівця будь-якого профілю і, зокрема фахівців соціально-педагогічної сфери.

Слід підкреслити, що поняття «компетентність» тлумачиться вченими по-різному. У вітчизняній науковій літературі компетентність визначається як : певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здатність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої ерудиції; професійна підготовленість і здатність до виконання професійних завдань; рівень досягнень індивіда у певній галузі. Це – наявність певних знань і повноважень у вирішенні якоїсь справи; повноважність і повноправність у розв'язанні конкретної проблеми.

Н. Микитенко визначає компетентність як комплекс знань, умінь і ставлень, що набуваються в процесі навчання і дозволяють людині розуміти і оцінювати проблеми, характерні для різних сфер діяльності у різних контекстах.

Досліджуючи питання компетентності фахівців соціальної роботи як важливої складової кваліфікаційної характеристики, вчені до сьогоднішнього часу не мають єдиної точки зору про її сутність і структуру. У вітчизняній і зарубіжній літературі компетентність соціальних працівників розглядається як:

- якісна характеристика суб'єкта соціальної роботи, яка відображає рівень його професійної підготовки до реалізації діяльності;
- необхідний компонент прилучення до культури. Під цим розуміється шанобливе ставлення до спадщини минулого, здатність до творчого сприйняття, розуміння і перетворення дійсності;
- єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення соціальної діяльності, у тому числі в міжнаціональному середовищі;
- підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності.

Спираючись на етичний і професійний кодекс соціальних працівників, низка дослідників до зазначених компонентів професійної компетентності

додають перцептивні здібності, емоційну стійкість, професійне мислення, духовно-моральні якості та ін.

Аналіз досвіду підготовки соціальних працівників у нашій країні і за рубежом дозволяє зробити висновок, що освітній процес повинен бути спрямований на формування знань, умінь та навичок роботи з людьми різних соціальних груп, які належать до різних культур. Майбутні фахівці повинні бути готовими сприйняти ідею полікультурності суспільства і шанобливого ставлення до інших культур, що підкреслює вагомість проблеми їх міжкультурної компетентності. Знання та навички соціальної роботи в полікультурному середовищі в поєднанні з саморефлексією можуть запобігти помилковим професійним оцінкам і діям, які можливі через стереотипізацію певних груп клієнтів (наприклад, мігрантів).

У науковій літературі зустрічається низка понять, які співвідносяться з проблемою розвитку знань, умінь і навичок міжкультурної взаємодії, соціо- і етнокультурних аспектів професійного світогляду, які близькі за своїм значенням, але застосовуються в різних контекстах. Зокрема, в наукових публікаціях розглядаються такі поняття як «соціальна компетентність», «соціокультурна компетентність», «етнокультурна компетентність», «культурна компетентність», «міжкультурна компетентність», «крос-культурна компетентність» та ін. Питання співвідношення цих понять залишається в наукових дискусіях відкритим.

Проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що найбільш загальним поняттям, яке характеризує сферу людського та професійного досвіду, пов'язаного з побудовою відносин з іншими людьми, є соціальна компетентність. З позиції когнітивного і поведінкового підходів, вона передбачає наявність не тільки лінгвістичних знань, але й набір певних навичок, необхідних у різноманітних ситуаціях взаємодії з оточуючими. Проте аналіз цих підходів засвідчує, що вони не повністю розкривають зміст даного поняття. Знання лінгвістичних та соціокультурних норм і соціальні навички, які реалізуються в конкретній комунікативній ситуації, – це тісно пов'язані аспекти соціальної компетентності. Саме на перетині когнітивного і поведінкового підходів утворюються два змістові компоненти соціальної компетентності. Їх можна назвати: «знання, що» (знання загальних соціокультурних правил і норм) і «знання як» (як ці правила можуть бути застосовані в конкретній комунікативній ситуації).

Нам імпонує гуманітарний підхід щодо вивчення соціальної компетентності, оскільки він орієнтований на цілісний розвиток майбутніх фахівців. Ідеологічна основа цього підходу була закладена К. Роджерсом і Дж. Фрейбергом, які виступили на початку 1960-х рр. минулого століття з різкою критикою політики США у сфері освіти. На противагу класичному директивному підходу в навчанні вони запропонували новий людиноцентристський підхід. На думку вчених, «освіченою є лише та людина, яка навчилася вчитися; яка навчилася пристосовуватися і змінюватися. Довіра до динамічного (а не статичного) знання – це єдина розумна ціль сучасної освіти.

В рамках гуманістичного напрямку дослідники і практики розглядають соціальну компетентність як динамічну характеристику особистості, яка містить у собі набір соціальних, когнітивних і емоційних навичок, необхідних професіоналу для успішної адаптації в соціальному середовищі. Соціально компетентна людина повинна планувати і контролювати свою поведінку в різних ситуаціях. Рівень соціальної компетентності відображує певний рівень особистісної і соціальної зрілості особистості, яка представлена одночасно в двох вимірах: само актуалізації і відповідності соціальним очікуванням.

Таким чином, соціальна компетентність розглядається не тільки як сукупність конкретних знань, умінь і навичок, але і як множина характеристик особистості професіонала, які визначають ефективність його діяльності в широкому соціальному контексті.

Що стосується соціокультурної компетентності – з одного боку, у вітчизняній педагогіці вона часто трактується як поняття, що входить до складу комунікативної або мовної компетентності. Зокрема, низка фахівців з міжкультурної комунікації та вивчення іноземних мов вважають, що соціокультурна компетентність передбачає знайомство студентів з національно-культурною специфікою мовної поведінки і здатністю користуватися тими елементами соціокультурного контексту, які релевантні для сприйняття з позиції носіїв мови: звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання та ін.

Інші дослідники, під соціокультурною компетентністю розуміють не тільки володіння інформацією про безпосередній зв'язок мовного і соціокультурного середовища чи про взаємозв'язок розвитку мови і суспільства. На їхню думку, соціокультурна компетентність передбачає:

- усвідомлення того, що мова є не тільки засобом пізнання і спілкування, а й формою соціальної пам'яті, «культурним кодом нації»;
- вміння бачити культурний фон, що стоїть за кожною мовною одиницею;
- знання культури, історії, традицій, звичаїв свого народу;
- вміння виявити культурно значущі смисли соціальної взаємодії і розуміти їх роль в життєдіяльності людини.

У цьому контексті значення поняття «соціокультурна компетентність» поступово зміщується від лінгвістичних навичок до соціальних у широкому сенсі. З іншого боку, в деяких дослідженнях цей термін представлений вкрай розширено. Наприклад, А. Полєнова вважає, що у відповідності з тезаурусом ЮНЕСКО він має бути ізоморфним поняттю «соціокультурна діяльність» і узагальнено відображати суттєві характеристики категорій «соціальна діяльність» і «культурна діяльність». У наукових працях вченої соціокультурна компетентність визначається як здатність особистості свідомо і продуктивно діяти в ситуації невизначеності, позитивно вирішувати життєво важливі завдання соціуму, суб'єктивно осмислювати можливу поведінку тих, хто вступає в соціальну взаємодію, приймати різні форми культурного самовираження і творчості позитивно орієнтованих соціальних

груп і окремих індивідів при освоєнні ними соціального простору. Такий підхід, на нашу думку, ототожнює соціокультурну і соціальну компетентність.

Менш абстрактне визначення соціокультурної компетентності представлено в дослідженні С. Пахотіна: «Соціокультурна компетентність визначається як сукупність знань, умінь і якостей особистості, необхідних для міжкультурної комунікації у відповідності з культурними і соціальними нормами комунікативної поведінки. Соціокультурна компетентність містить такі структурні компоненти: знання (знання культурно-специфічних відмінностей чи подібностей, виражених у нормах, цінностях, поведінкових зразках), вміння (вміння застосовувати знання в спілкуванні), особистісно-поведінкові якості (культурна поліцентричність, емпатія, некатегоричність суджень, гнучкість)». У цьому визначенні акцент робиться на взаємодії представників різних культур.

Іншим поняттям, пов'язаним з МК компетентністю є етнокультурна компетентність фахівців.

Так, О. Гуренко під етнокультурною компетентністю розуміє інтегроване утворення, представлене єдністю особистісного, гносеологічного, операційного, процесуального, інтегративно-оцінювального, проєктивного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну етнокультурну діяльність і творчу самореалізацію майбутнього фахівця.

Досліджуючи особливості етнокультурної компетентності соціальних працівників А. Якубовська зазначає, що це складне інтегроване поняття, яке передбачає теоретичну і практичну готовність до соціальної діяльності в поліетнічному соціумі. Етнокультурна компетентність – компонент професійної компетентності соціальних працівників і фактор їх конкурентоспроможності в майбутній професійній діяльності.

Нерозривними складовими особистості, яка досягла достатнього рівня етнокультурної компетентності, є такі :

- висока особиста етнічна культура, заснована на позитивній етнічній ідентичності особистості;
- готовність до міжкультурного діалогу;
- висока (нормальна) адаптивність до умов життєдіяльності в умовах іншої культури і під час взаємин з представниками інших етнічних груп;
- толерантність і культура міжетнічної взаємодії.

Етнокультурна компетентність фахівців передбачає високий рівень професіоналізму, знання, вміння і навички, які дозволяють вільно використовувати культурні засоби і об'єкти в етнокультурному середовищі. Зміст даної компетентності майбутніх професіоналів відображає філософський, культурологічний, психологічний, етнологічний та інші аспекти їх підготовки, в центрі якої знаходяться питання культури і внутрішнього світу людини.

Етнокультурна компетентність сприяє:

- передачі етнокультурного досвіду, інформації іншим поколінням;
- розвитку індивідуальності, що характеризує три сторони людини – індивідуальну (природні властивості), суб'єктивну і особистісну (особистий досвід, почуття, статус в соціумі);
- вихованню та освіті людини з опорою на етнокультурні традиції конкретного регіону;
- розвитку національної самосвідомості, цілісності особистості.

На думку Р. Зінурової, найважливішими складовими етнокультурної підготовки, які формують етнокультурну компетентність фахівців у ВНЗ є :

- формування знань про культурологічні, психологічні, педагогічні, соціальні аспекти життєдіяльності конкретного регіону;
- розвиток вмінь і навичок у сфері етнокультури, що дозволяють вільно функціонувати в соціальному середовищі;
- вдосконалення професійно важливих якостей особистості;
- визначення готовності до соціальної діяльності та вибір подальшого шляху культурного та етнокультурного самовдосконалення.

Рівень етнокультурної компетентності особистості є результатом об'єктивних умов: а) економічних, б) соціально-політичних, в) демографічних, г) культурних, д) релігійних та ін. Суб'єктивні умови сформованості даної компетентності складають конкретні параметри особистості: культурологічна спрямованість (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, мотиви); освіченість (знання, вміння та навички); вихованість (етична, естетична, фізична та ін.); загальна культура (культура розумової праці, спілкування, поведінки та ін.); професійна майстерність (здатність оцінювати свій досвід, здобувати нові знання та ін.).

Вимоги до етнокультурної компетентності проявляються в розумінні феномена культури, її ролі в людській життєдіяльності, в уявленнях про способи придбання, зберігання та передачі соціального досвіду, базисних цінностей культури, в знанні форм і типів культур, основних культурно-історичних центрів і регіонів світу, закономірностей їх функціонування та розвитку, в умінні оцінювати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, у здатності до міжкультурного діалогу; в знанні рідної, державної та іноземної мов, національних особливостей народу, народних традицій та вмінні їх використовувати в професійній діяльності.

Про необхідність формування міжкультурної компетентності фахівців вперше зауважили американські вчені Е. Роджерс і Т. Стейнфатт, які зазначали, що «заявлена або замовчана ціль більшості досліджень, навчань та викладання у сфері міжкультурної комунікації є підвищення міжкультурної компетентності індивідів». Дослідники визначають МК як рівень, на якому індивід здатен ефективно та належним чином обмінюватись інформацією з людьми, які належать до іншої культури.

Німецький дослідник А. Кнапп-Поттхофф розглядає міжкультурну компетентність як «комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, котрі

розширюють інтерпретаційний спектр індивіда в процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури».

Ми поділяємо думку О. Садохіна щодо розгляду міжкультурної компетентності в двох аспектах:

1) як здатність сформувати в собі чужу культурну ідентичність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, стандартів поведінки іншого комунікативного співтовариства. При такому підході засвоєння максимального обсягу інформації та адекватного знання іншої культури є основною метою процесу комунікації. Таке завдання може бути поставлене для досягнення акультурації, аж до повної відмови від рідної культурної приналежності;

2) як здатність досягати успіху при контактах з представниками іншої культурної спільноти навіть при недостатньому знанні основних елементів культури своїх партнерів. Саме з цим варіантом міжкультурної компетентності доводиться найчастіше стикатися в практиці комунікації.

Вчений трактує МК як сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних вмінь та навичок, за допомогою яких будь-який суб'єкт культури може успішно спілкуватися з носіями інших культур на всіх рівнях міжкультурної взаємодії. Окрім того, у своїх дослідженнях він зазначає, що володіння міжкультурною компетентністю дозволяє в процесі міжкультурної комунікації адекватно оцінювати ситуацію, ефективно використовувати вербальні і невербальні засоби, втілювати у практику комунікативні наміри і перевіряти результати комунікації за допомогою зворотного зв'язку.

М. Байрам до структури міжкультурної компетентності відніс такі компоненти: здатність долати непорозуміння, що виникають у процесі міжкультурної взаємодії; здатність пояснювати помилки міжкультурної взаємодії; бажання та готовність відкривати нове; здатність отримувати знання про іншу культурну дійсність та використовувати їх, проникати в іншомовну культуру; здатність встановлювати і підтримувати зв'язок між рідною та іншомовною культурою; приймаючи специфіку чужої культури, критично оцінювати свою; допитливість та відкритість у відношенні до інших індивідів; готовність приймати інші думки; здатність визначати рівень етноцентризму; здатність до подолання етноцентричних установок та забобонів.

А. Кнапп-Поттхофф визначив такі компоненти міжкультурної компетентності: афективні (емпатія, толерантність); специфічні (знання своєї та чужої культури); загальні (знання про культуру та комунікацію); міжкультурна обізнаність. Останній компонент передбачає усвідомлення залежності людських суджень від культурної специфіки та меж, в яких можливі міжкультурні відмінності, розуміння принципів міжособистісної комунікації, а також стратегії, спрямовані на дію, навчальні і дослідницькі стратегії розширення і диференціації знань про чужу культуру, розуміння і прийняття її.

Розглядаючи поняття міжкультурної компетентності, слід згадати і про таку її важливу складову як міжкультурна комунікативна компетентність.

Вченими пропонуються різні тлумачення поняття «міжкультурна комунікативна компетентність». Вітчизняна дослідниця О. Кричківська розуміє міжкультурну комунікативну компетентність як інтегративне утворення особистості, результат цілеспрямованого навчання, соціалізації, який досягається через міжкультурний досвід спілкування, інформаційний обмін, продуктивну взаємодію в міжкультурному середовищі на рівні окремих індивідів, професійних груп, передбачає свідомий вибір поведінкової моделі і детермінується акцепцією культурних відмінностей комунікантів. Ю. Баканова розглядає міжкультурну комунікативну компетентність як високорозвинену здатність мобілізувати систему знань та умінь, що є необхідними для декодування та адекватної інтерпретації змісту мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників різних культур і орієнтацій у соціокультурному контексті певної комунікативної ситуації. О. Леонтович розуміє міжкультурну комунікативну компетентність як комплекс умінь, що дозволяють адекватно оцінити комунікативну ситуацію, використовувати вербальні та невербальні засоби для здійснення комунікативних намірів, та отримати результати комунікативної взаємодії у вигляді зворотнього зв'язку.

Американський дослідник А. Фантіні розглядає міжкультурну комунікативну компетентність через комплекс умінь, які необхідні для ефективної і адекватної поведінки у ситуаціях спілкування з представниками інших культур та мов. Значний вклад в дослідження міжкультурної комунікативної компетентності внесли вчені К. Беннет і М. Бенетт, наголошуючи, що формування міжкультурної комунікативної компетентності – це складний процес, який охоплює різні рівні розвитку особистості у процесі усвідомлення та прийняття культурних відмінностей.

Узагальнення результатів досліджень науковців дає підстави розглядати міжкультурну комунікативну компетентність як сукупність соціокультурних та лінгвістичних знань, комунікативних умінь та навичок, завдяки яким особистість може успішно спілкуватися й взаємодіяти з носіями інших культур на всіх рівнях міжкультурної комунікації. Це комплекс умінь, що дозволяють адекватно оцінити комунікативну ситуацію, використовувати вербальні та невербальні засоби для здійснення комунікативних намірів, та отримати результати комунікативної взаємодії у вигляді зворотнього зв'язку.

Міжкультурна комунікативна компетентність передбачає здатність подолати (нейтралізувати) труднощі і непорозуміння, які можуть виникнути в процесі взаємодії, усвідомлювати помилки інтеракції, бажання і готовність здобувати знання про іншу культурну дійсність і можливість використовувати ці знання для проникнення в іншомовну культуру, встановлювати та підтримувати зв'язок між рідною та іншомовною культурою, критично оцінювати свою культуру, розуміючи специфіку чужої, демонструючи відкритість по відношенню до інших людей, готовність

прийняти інші думки і судження, долати етноцентричні установки і упереджене ставлення до представників іншої культури.

Міжкультурна комунікативна компетентність формується на основі оволодіння міжкультурними знаннями й уміннями, які означають певний рівень розуміння і вживання культурних реалій даної країни, зокрема і правил ділової культури, і передбачають: розуміння суті власних культурних установок та їх значення в різних контекстах міжкультурного спілкування; критичний підхід до інтерпретації особливостей ділової поведінки носіїв іншої національної культури; розуміння особливостей невербальної поведінки зарубіжних ділових партнерів в офіційних ситуаціях спілкування; співставлення і використання прийнятих у світі правил культури телефонної розмови, ділових листів, в тому числі електронних тощо.

Міжкультурна компетентність не є статичним утворенням і вимагає регулярного перенавчання та вдосконалення уявлень про культурне різноманіття. Як відзначається багатьма дослідниками, соціальні працівники повинні використовувати будь-яку можливість розширити свої культурні знання і досвід шляхом поглиблення розуміння в таких галузях знань: вплив культури на поведінку людини; установки і цінності; особливості організації підтримки в різних соціокультурних групах; роль мови, мовних шаблонів, стилів і способів комунікації; вплив соціальної політики на систему надання послуг; ресурси, які можуть бути використані для роботи з певними категоріями осіб; можливі протиріччя між професійними цінностями і потребами клієнтів з різних соціокультурних груп; відношення до влади в суспільстві, соціальних інститутів або установ і вплив на клієнтів, представників різних етнорасових груп.

РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ)

Полікультурна підготовка фахівців в американській вищій школі забезпечується у всіх закладах вищої освіти і стосується всіх без винятку спеціальностей. Проте більша увага, безперечно, надається полікультурній підготовці студентів гуманітарних спеціальностей, майбутнім фахівцям, які безпосередньо будуть працювати з людьми в полікультурному середовищі, наприклад, вчителі, соціальні працівники, та ін. Крім того, враховуються особливості конкретного штату. У штатах, де населення представлено особливо різноманітним етнічним складом, програми підготовки мають більш глибоку полікультурну спрямованість.

Теоретична підготовка бакалавра соціальної роботи у вищих навчальних закладах США обов'язково включає в себе блок загальнотеоретичних і природничо-наукових дисциплін, блок загально-професійних дисциплін та блок спеціалізованих дисциплін; всі блоки готують студентів до безпосередніх взаємин з різними групами клієнтів.

Навчальний план підготовки на ступінь бакалавра розрахований на 4 роки за денною формою навчання, але деякі університети і коледжі пропонують в якості експерименту прискорений курс навчання.

Перші 2 роки вивчаються загальноосвітні предмети: англійська мова, іноземні мови, гуманітарні дисципліни, математика, природничі науки та інформатика. Далі студент планує під керівництвом викладача-консультанта проходження спеціалізованої навчальної програми з блоку загально-професійних дисциплін. Це дає студенту можливість ще раз обдумати свій вибір спеціальності і, якщо необхідно, обрати іншу.

Блок загально-професійних дисциплін включає в себе такі курси: «Практика соціальної роботи», «Політика соціального забезпечення», «Поведінка людини у соціальному середовищі», «Методи соціальних досліджень», «Цінності і етика соціальної роботи», «Культурна різноманітність», «Соціальне і економічне право», «Групи ризику» та ін.

Згідно з постановою Ради з освіти в галузі соціальної роботи навчальні плани і програми розробляються провідними фахівцями факультету. В їх формуванні беруть участь викладачі, студенти, керівники практики і представники соціальних агентств. В даний час все більше залучаються до розробки навчальних планів студенти. Вони входять до складу Ради директорів, що представляє Національну Раду з освіти в галузі соціальної роботи, виступають в ролі представників Палати Делегатів, де беруть участь у розробці освітньої політики та прийнятті рішень, призначаються в національні комісії і комітети, обираються до Ради Університету. Студенти не тільки представляють свої інтереси в даних організаціях, але і мають право голосу в обговоренні й прийнятті освітньої політики. Таким чином, студенти активно впливають на розвиток американської системи освіти.

Всі курси навчання на ступінь бакалавра можна розподілити на три групи: базові (загальна освіта в різних сферах), основні (загально-професійні) і курси за вибором, які становлять від 10 до 15% кредитів навчального плану. Курси за вибором дозволяють студентам знайомитися з різноманітними галузями знань, серед яких правознавство, геронтологія, медицина, психологія, дитяча та сімейна соціальна робота, соціальна робота в сільській місцевості, екстрене втручання або сексологія.

Блок основних курсів (загально-професійні дисципліни) включає 6 груп дисциплін.

Перша група – підготовка до соціальної роботи: «Вступ до соціальної роботи», курси за вибором, практичні заняття-тренінги, спостереження за роботою соціальних агентств та ін.

Друга група – дослідження взаємозв'язку поведінки людини і соціального середовища: курс «Поведінка людини і соціальне середовище», який триває 2 семестри. Студенти вивчають поведінкові моделі і особливості людей різної віри, раси, статі, культури.

Третя група – практичні курси: вивчаються ролі і функції соціальних працівників. Заняття базуються на використанні методу вирішення проблем.

В процесі навчання студенти відвідують різні соціальні агентства, що дозволяє їм в подальшому вибрати місце проходження практики.

Четверта група – соціальна політика: вивчення історії соціальної політики та соціальних програм, їх впливу на зміни в суспільному житті, планування соціальної політики.

П'ята група – наукові дослідження: студенти виконують невеликі наукові проекти, готують доповіді і матеріали для публікації у фахових журналах, вивчають основи проведення наукової роботи та використання отриманих даних в практичній діяльності. Також ця група дисциплін передбачає вивчення курсу «Статистики».

Шоста група – практика: практичне навчання на базі агентства і паралельне вивчення дисципліни «Практикум із соціальної роботи».

Всі програми на рівні бакалаврату відповідають певним вимогам і передбачають: організацію практики студентів таким чином, щоб вони могли ознайомитися з проблемами максимально широкого кола клієнтів соціальної роботи; підготовку дипломованих фахівців для роботи з представниками різних етнічних і расових груп населення; інтегроване введення в навчальні плани цінностей і законів етики, якими повинні керуватися соціальні працівники у своїй практиці; навчання кваліфікованих фахівців, які будуть продовжувати своє професійне зростання і розвиток протягом життя. При цьому всіх соціальних працівників готують як практикуючих фахівців-генералістів (універсалів).

Таким чином, аналіз навчальних програм підготовки соціальних працівників засвідчує, що всі вони спрямовані на підготовку фахівців-професіоналів, здатних працювати у різних сферах життя людей. Однак, автономія американських університетів дозволяє вносити певні корективи в навчальні плани відповідно до запитів суспільства, регіональних особливостей. Так, університети штату Аляска приділяють особливу увагу підготовці соціальних працівників до роботи з корінним населенням, а в університеті штату Південна Кароліна студенти можуть вибрати курси з вивчення іспанської мови, що обумовлено проживанням великої кількості іспанців на південно-східній частині Північної Америки. З огляду на культурне різноманіття населення України, даний підхід заслуговує на особливу увагу. Курси з вивчення різних етнічних груп можуть бути запропоновані як дисципліни за вибором.

Розглянемо систему підготовки соціальних працівників на прикладі університетів Фербенкс, Анкорідж (штат Аляска) і університету Південної Кароліни.

Перша програма підготовки бакалаврів в галузі соціальної роботи в університеті Фербенкс розроблена і впроваджена в навчальний процес ще в 1967 році. З того часу університет постійно підтверджує свою акредитацію, а програма підготовки соціальних працівників, постійно вдосконалюючись, функціонує до сьогоднішнього дня. Цілі програми підготовки соціальних працівників базуються на положенні, прийнятому Комісією з освіти в галузі соціальної роботи, що відповідає за виконання освітніх стандартів :

– підготувати студентів до загальної практичної діяльності в галузі соціальної роботи та подальшого навчання;

– надати студентам знання теорії і практики соціальної роботи, соціальних послуг та проблем сільського населення з віддалених місцевостей;

– зробити внесок у покращення соціального добробуту штату і прилеглих регіонів.

Університет Фербенкс пропонує студентам такий навчальний план підготовки бакалавра соціальної роботи.

Таблиця

Навчальний план підготовки бакалавра соціальної роботи
в університеті Фербенкс

Рік навчання, період	К-сть кредитів	Рік навчання, період	К-сть кредитів
<i>1 рік, осінь</i>		<i>1 рік, весна</i>	
SWK 103 Вступ до соціальної роботи	3	BIOL 103X Вступ до біології	3
SOC 100X Вступ до соціології	3	PSY 101 Вступ до психології	3
Курс за вибором	3	MATH 107X Математика	3
ENGL 111X Англійська мова (письмо)	3	HIST 100 X Історія	3
COMM 131X або 141X Усна мова	3	Курс за вибором	3
<i>2 рік, осінь</i>		<i>2 рік, весна</i>	
ANTH 242 Вступ до антропології	3	Курс за вибором	3
PSY 240 Загальна психологія	3	STAT 100X Вступ до статистики	3
ENGL 211X або 213X Англійська мова	3	SWK 220 Основи практики, етика і цінності соціальної роботи	3
CS 105X Вступ до інформатики	3	SOC 201 Соціальні проблеми	3
Курс за вибором	3	ART/MUS/THR 200X Художня культура	3
<i>3 рік, осінь</i>		<i>3 рік, весна</i>	
SWK 306 Соціальне забезпечення	3	SWK 342 Поведінка людини в соціальному середовищі 2	3
PSY 445 Психологія суспільства	3	Курс за вибором	3
Курс за вибором	3	SWK 463 Практика соціальної роботи 2	3
SWK 460 Практика соціальної роботи 1	3	SWK 464 Практикум соціальної роботи 2	3
SWK 461 Практикум по соціальній роботі 1	3	SWK 350 Жінки, суспільство і соціальне забезпечення	3
<i>4 рік, осінь</i>		<i>4 рік, весна</i>	
SWK 460 Практика соціальної роботи 1	3	SWK 463 Практика соціальної роботи 2	3
SWK 461 практикум по соціальній роботі 1	3	SWK 473 Наукові методи	3
Курс за вибором	3	SWK 464 Практикум по соціальній роботі 2	3

Курс за вибором	3	Курс за вибором	3
SWK 360 Жорстоке поводження з дітьми	3	Курс за вибором	3

Школа соціальної роботи університету Анкоридж представляє Коледж охорони здоров'я та соціального забезпечення. Школа пропонує дві програми – на рівні бакалаврату і магістратури і провадить політику проти дискримінації за расовою приналежністю, релігійними переконаннями, етнічним походженням, фізичними і розумовими здібностями.

Програма за ступенем бакалавра соціальної роботи спрямована на розвиток знань, умінь і навичок, необхідних для початкового рівня професійної практичної діяльності. Особлива увага приділяється розумінню і оцінці соціальної політики і програм у контексті фахівця соціальної сфери – генераліста. Підготовка фахівців відбувається з урахуванням різноманітності населення Аляски і США.

Основними цілями програми на рівні бакалаврату соціальної роботи у Школі соціальної роботи університету Анкоридж є підготовка фахівця-універсала:

- компетентного в роботі з системами різного рівня (індивідом, сім'єю, групою, громадою), який керується цінностями та етичними нормами професії соціальна робота;
- здатного підвищити людське благополуччя і зменшити дискримінацію, бідність і гноблення;
- здатного реалізувати професійну практичну діяльність на території штату Аляска.

Університет Анкоридж пропонує студентам такий навчальний план підготовки бакалаврів соціальної роботи [25].

Таблиця

Навчальний план підготовки бакалаврів соціальної роботи в Школі соціальної роботи університету Анкоридж

Рік навчання, період	К-сть кредитів	Рік навчання, період	К-сть кредитів
<i>1 рік, осінь</i>		<i>1 рік, весна</i>	
ENGL A111 Основи письмового мовлення	3	COMM A111 Основи усного мовлення	3
SOC A101 Вступ у соціологію	3	PSY A150 Психологія розвитку людини	3
HIST F101 Історія західної цивілізації	3	HIST A102 Історія західної цивілізації 2	3
ENGL A121 Вступ до літератури	3	PHIL A101 Логіка	3
CIOS A105 Вступ до інформатики		Курс за вибором	3
<i>2 рік, осінь</i>		<i>2 рік, весна</i>	
ENGL A211 Основи написання твору	3	SOC 201 Соціальні проблеми	3
AS A252 Основи статистики	3	FINE ARTS Художнє мистецтво	3
MATH A107 Вища математика	1	BIOL A102 Вступ у біологію	3

LAB Лабораторні заняття	3	SWK Вступ до соціального забезпечення	3
ECON 201 Макроекономіка	3	Курс за вибором	3
Курс за вибором	3		
<i>3 рік, осінь</i>		<i>3 рік, весна</i>	
SWK A306 Вступ до соціальної роботи	3	ENG 311 Переказ	3
SWK A324 Наукові методи в соціальній роботі	3	SWK A343 Поведінка людини: різноманітність і дискримінація	3
SWK 342 Поведінка людини в соціальному середовищі	3	ANTH 200 Корінне населення Аляски	3
SWK 360 Вступ до загальної соціальної роботи	3	SWK Спецкурс за вибором	3
Курс за вибором	3	Курс за вибором	2
<i>4 рік, осінь</i>		<i>4 рік, весна</i>	
SWK A461A Практика соціальної роботи 1	3	SWK Практика соціальної роботи 2	3
SWK A461B Практикум по соціальній роботі 1	6	SWK A462B Практикум по соціальній роботі 2	6
SWK 407 Формальна організація	3	SWK A406 Політика соціального забезпечення	3
SWK Курс за вибором		Курс за вибором	3

Американські студенти мають більше можливостей вибирати і вивчати ті курси, які відповідають їх інтересам та обраній спеціалізації. Так, у США обсяг навчальних предметів за вибором становить близько 70% від їх загальної кількості. В українських вищих навчальних закладах вибірково навчальні дисципліни становлять в середньому 25-40%.

Узагальнення поданих планів, а також навчальних програм інших американських вузів, засвідчує, що обов'язковими для студентів соціальної роботи в досліджуваних ВНЗ є такі курси:

A 342: Поведінка людини в соціальному середовищі (Human Behavior in the Social Environment) (3 кредити). Курс передбачає вивчення і аналіз різноманітних теорій, пов'язаних з розумінням поведінки людини і її взаємодію із середовищем. Розглядається розвиток людини, групи, сім'ї та спільноти в рамках соціальної системної моделі.

A343: Поведінка людини: різноманітність і дискримінація (Human Behavior: Diversity and Discrimination) (3 кредити). Вивчаються проблеми різноманітності людей в залежності від їх етнічної, расової, культурної приналежності, їх дискримінації, можливостей самовизначення.

A106: Вступ до соціального забезпечення (Introduction to Social Welfare) (3 кредити). Здійснюється аналіз американської системи соціального забезпечення і соціальної несправедливості. Простежується історичний розвиток державної системи соціального забезпечення, розглядаються етичні, політичні, соціальні та економічні дилеми.

A306: Вступ до соціальної роботи (Introduction to Social Work) (3 кредити). Розкриває основи професії та її місце в соціальному забезпеченні.

Основна увага приділяється знанням, умінням, навичкам і цінностям професії соціального працівника. Вивчаються сфери діяльності соціальних працівників і їх ролі.

A406: Соціальне забезпечення: політика і проблеми (Social Welfare: Policies and Issues (3 кредити). Визначення політики соціального забезпечення як результат соціальних, політичних і економічних змін. Розглядається сучасна політика в сфері соціального забезпечення і різні методи впливу на розвиток і зміну політики.

A324: Дослідження в сфері соціальної роботи із застосуванням статистики (Social Work Research with Statistical Application) (3 кредити). Визначення основних понять дослідження, збір даних, використання комп'ютера під час статистичного аналізу, звіт про проведене дослідження.

A360: Вступ до загальної соціальної роботи (Introduction to Generalist Social Work Practice) (3 кредити). Визначення, розуміння і розвиток комунікативних здібностей, вирішення проблем, планування змін в роботі з індивідом. Увага приділяється позитивним якостям особистості, людині в середовищі, професійним цінностям, самосвідомості, різноманітності та розвитку професійних засад застосування різноманітних методів дослідження.

A461A: Практика соціальної роботи 1, 2 (Social Work Practice 1, 2) (3 кредити). Основи загальної практики соціальної роботи з різними категоріями клієнтів. A461B: Практикум із соціальної роботи 1 (Social Work Practicum 1) (6 кредитів). Застосування знань і умінь проведення інтерв'ю, визначення та планування на практиці під керівництвом інструктора (16 годин на тиждень) та обговорення основних проблем на семінарі (1 раз в тиждень). A462B: Практикум із соціальної роботи 2 (Social Work Practicum 2) (6 кредитів). Застосування знань і умінь планування, втручання і оцінки ситуації на практиці під керівництвом інструктора (16 годин на тиждень) та обговорення основних проблем на семінарі (1 раз в тиждень).

Вартий уваги досвід США, коли навчальними програмами вже на рівні бакалаврату допускається самостійна комплектація студентом дисциплін за принципом «мейджор-майнор» (Major-Minor). Поглиблене вивчення профілюючих предметів називається «мейджор» або концентрація, а вивчення додаткових предметів – «майнор». Так, враховуючи важливість соціальної роботи в умовах полікультурності, школа соціальної роботи університету Міннесоти запровадила міждисциплінарну програму (18 кредитів), яка пропонує студентам можливість вивчення значення соціальної справедливості. Даний курс вимагає вивчення 3-ох або 4-ох основних дисциплін (11 кредитів) і 7 кредитів курсів за вибором .

Серед основних дисциплін виокремлюють такі: «Вступ до соціальної справедливості», «Вступ до вивчення світових проблем», «Теорія і практика організації соціальних змін», «Семінар із соціальної справедливості». Вибіркові дисципліни: «Американські расові відносини», «Соціологія расових і етнічних конфліктів», «Соціальні рухи в африканській діаспорі», «Афроамериканці, соціальна політики і добробут держави», «Цивільні права

чорношкірого населення», «Служба навчання в латиноамериканській громаді», «Мігранти-фермери в США: сім'ї, робота та захист», «Азіатсько-американські жіночі культурні групи» та ін. Обов'язковою є 30-ти годинна практика у соціальному агентстві, в якому робота з етнічно-расовими групами населення є пріоритетною. Також студенти розробляють власні портфоліо соціальної справедливості, яке становить близько 50 сторінок і включає в себе автобіографію, огляд всього досвіду навчання, підсумкове есе з проблеми нерівності і соціальної справедливості в суспільстві.

Таким чином, підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах США на рівні бакалаврату передбачає формування широко освіченого фахівця – універсала. Він повинен володіти знаннями поведінки людини в соціальному середовищі, теорії і практики соціальної роботи, соціальної політики і служб соціального забезпечення, етики соціальної роботи, досліджень і польової практики. Принцип вибірковості навчальних дисциплін дозволяє студенту самостійно планувати вивчення курсів за вибором, що забезпечує поглиблене вивчення певної сфери майбутньої професійної діяльності фахівця.

Особливу роль в процесі підготовки соціальних працівників до крос-культурної взаємодії відіграють расово-етнічні коледжі і школи. Так, в Університеті Атланта ще з 1920 року функціонує Школа соціальної роботи для афроамериканців, яка забезпечує підготовку фахівців на рівні магістратури. Діяльність Школи базується на тому, що соціальний працівник, який працює в расовій громаді повинен володіти не лише знаннями й навичками соціальної роботи, а й розуміти культурні відмінності клієнтів. Отже, фахівці з представників членів громади надаватимуть більш ефективну допомогу, ніж інші.

На навчання до Школи вступають студенти, які прагнуть вирішувати проблеми соціальної несправедливості, дискримінації щодо расових і етнічних груп, зберігаючи їх традиції і культуру. Студентам пропонуються три спеціалізації: «Діти і сім'ї», «Здоров'я і ментальне здоров'я», «Шкільна соціальна робота». Навчання на всіх спеціалізаціях відбувається з акцентом на проблемах етнорасових меншин і триває два роки на денній формі навчання і тори – на заочній. Варто зазначити, що обов'язковою є програма вирівнювання, для тих осіб, які мають ступінь бакалавра в суміжній із соціальною роботою сфері. Цю практику доцільно було б використовувати і у вітчизняній освітній діяльності.

Навчальні плани всіх спеціалізацій передбачають вивчення трьох інтегративних тем: «Афроцентричні перспективи», «Модель індивідуальної практики соціальної роботи», «Гуманістичні цінності» та низку інших дисциплін, які розподілені за принципом «Мейджор-майнор».

В цілому характерними рисами магістерської підготовки соціальних працівників у США є спеціалізований характер теоретичного навчання і практичної підготовки, різноманітність видів спеціалізації, варіативність навчальних програм і орієнтація на вимоги практичної соціальної роботи.

Крім теоретичної підготовки майбутніх фахівців в контексті полікультурної освіти велике значення надається проходженню практики в установах, які працюють з представниками національних меншин.

РОЗДІЛ III. ФОРМИ І МЕТОДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ.

Розглянемо найбільш поширені методи (програми крос-культурної орієнтації (Cross-Cultural Orientation Programs), які використовуються в процесі підготовки соціальних працівників у вищій школі США з метою формування їхньої міжкультурної компетентності. М. Пейдж визначає їх таким чином: це такі міжкультурні програми, які призначені для підготовки студентів до перебування в конкретній культурі з певною метою.

Виділяють три основні цілі зазначених програм: 1. Навчити, як потрібно вчитися. 2. Навчити, як формувати ізоморфні атрибуції (тобто такі уявлення про навколишнє середовище, які притаманні представникам певної культури), навчити «думати так, як це роблять вони». 3. Навчити, як справлятися з нереалізованими очікуваннями, з фруструючими ситуаціями, дати уявлення про копінг-стратегії. При цьому виділяють два основних типи копінг-стратегій: фокусування на вирішенні проблеми, яка передбачає зміну зовнішнього середовища або коригування особливостей власної особистості і фокусування на регулюванні власного емоційного стану.

Зазначені програми передбачають чотири стадії експериментального навчання:

- 1) безпосереднє переживання відмінності – основа (background);
- 2) рефлексія як наслідок такого специфічного досвіду – знання (knowledge);
- 3) концептуалізація, формування абстрактних понять на основі переживання відмінностей – розуміння (understanding);
- 4) активне оперування і експериментування з вивченими і усвідомленими поняттями – поведінка (behavior).

Наведемо деякі конкретні програми крос-культурної орієнтації, які використовуються в процесі підготовки соціальних працівників до роботи в міжкультурному середовищі.

Університетська модель крос-культурної орієнтації (the University Model). Джерелом інформації є лектор або ж певний набір відео чи друкованих матеріалів, в яких представлена конкретна проблема. Недоліком цієї моделі навчання є те, що в реальному житті ізольовані і чітко визначені проблеми зустрічаються вкрай рідко. Тому в даній ситуації більш доцільним є застосування активних методів навчання. Ще одним суттєвим недоліком є відсутність емоційної включеності студентів у процес пізнання і недостатньо активне дослідження матеріалу. Оцінка успішності в засвоєнні нової інформації здійснюється на основі письмового звіту і не передбачає безпосереднього зворотного зв'язку, що теж в значній мірі знижує

ефективність даного методу. До того ж, основна увага приділяється вербальним і предметним кодам, тоді як більш ефективним для успішного засвоєння матеріалу є тренінг невербальної комунікації.

Поширеною є експериментальна модель (the Experimental Model), яка поділяється на дві техніки: відтворення соціокультурної ситуації і рольова гра. У першому випадку в тренінговій ситуації моделюються деякі проблемні обставини, а учасники групи пропонують і перевіряють на практиці різні шляхи вирішення даної проблеми. У другому випадку також має місце моделювання ситуації, проте джерело проблеми, культура-реципієнт – це не реальна етнічна спільність, а надумана культура. В цілому даний метод спрямований на вироблення поведінкових навичок, однак, як і в будь-якому тренінгу, існують певні проблеми з перенесенням отриманих у тренінговій ситуації вмінь в реальне життя.

Також застосовуються програми загальнокультурного тренінгу з акцентом на усвідомленні самого себе представником групи або культури. При цьому відбувається послідовне навчання індивідів усвідомлювати цінності власної культури, аналізувати відмінності між культурами і, в кінцевому рахунку, виробляти вміння «проникати» в культурні відмінності для підвищення ефективності взаємодії.

Даний метод спрямований на вироблення поведінкових навичок, однак, як і в будь-якому тренінгу, існують певні проблеми з перенесенням отриманих у тренінговій ситуації вмінь у реальне життя. До того ж, оскільки всі учасники групи є представниками культури-резидента, а не культури-реципієнта, складно очікувати, що вони виявляться здатними змоделювати ситуацію таким чином, щоб вона в дійсності відображала потенційну проблемну ситуацію в контексті досліджуваної культури.

Американський дослідник Г. Тριάдіс зазначає, що міжкультурний тренінг ставить перед собою два основні завдання :

- познайомити студентів з міжкультурними відмінностями в міжособистісних відносинах, що передбачає програвання ситуацій;
- зробити можливим перенесення отриманих знань в нові ситуації, а для цього необхідно щоб студенти були ознайомлені з найхарактернішими особливостями чужої для них культури.

Один із прикладів міжкультурного тренінгу описує Є. Стефаненко. Суть тренінгу передбачає програвання конфліктної ситуації між типовим американцем (студент) і представником певної расової чи етнічної меншини (спеціально підібрана людина «актор»). При цьому поведінка «актора» завжди протилежна діям типового американця. Зазвичай студент, навіть не усвідомлюючи того, демонструє стереотипи поведінки і сприйняття, набуті ним у процесі соціалізації в американській культурі. Наприклад, він звертає більше уваги на матеріальні цінності, ніж на духовні, на особисті досягнення, ніж на статус людини та ін. Ситуація знімається на відеокамеру, і під час перегляду запису тренер пояснює студенту як на його поведінку вплинула американська культура .

Серед численних програм культурно-специфічного тренінгу особливо широке поширення отримав тренінг, що включає в себе реальні міжкультурні контакти. Наприклад, семінари-майстерні з груповими дискусіями, де обговорюються ситуації, що виникають під час особистих контактів представників двох культур, до яких належать учасники. Подібний тренінг проводив американський дослідник К. Роджерс з членами конфліктних груп з Північній Ірландії і ПАР. Однак таке навчання далеко не завжди досягає своєї мети, тому що сильний етноцентризм учасників заважає їм позбутися упереджень під час занять.

Особливою популярністю користується атрибутивний тренінг, в якому акцент робиться на розумінні, яким чином представники різних народів і культур інтерпретують причини поведінки і результати діяльності. Атрибутивний тренінг допомагає більш точно прогнозувати можливу поведінку члена іншої культури і сприяє виявленню атрибутів, характерних для культури, з представниками якої соціальному працівнику доведеться співпрацювати. Основний принцип такого тренінгу представлений наступним чином: «Роби так, як роблять інші. Роби так, як вони люблять, як їм подобається. Це правило означає, що, потрапляючи в чужу культуру, доцільно діяти у відповідності з нормами, звичаями, традиціями цієї культури не нав'язуючи своєї релігії, цінностей, способу життя».

Ще одним видом тренінгу, що передбачає емоційне включення в ситуацію і активне експериментування з набутими навичками, є рольова гра (Role-Playing). По суті, вона практично не відрізняється від ділових ігор, які широко використовуються в сучасній (в тому числі, і вітчизняній) тренінговій практиці.

Таким чином, домінантними характеристиками розглянутих тренінгових методів є такі:

- розвиток креативності, відмови від стереотипних варіантів реагування на ситуацію;
- формування сенситивності, емпатійності;
- тренування невербальної поведінки – дешифрування чужих вербальних кодів, використання їх у власній комунікативній діяльності.

Наступна група методів, про які йтиметься далі, це когнітивно орієнтовані техніки – міжкультурна сенсibilізація (ICS – Intercultural Sensitizer), міжкультурний асимілятор (ICA – Intercultural Assimilator). Техніка міжкультурної сенсibilізації, спрямована на підвищення ефективності міжособистісних контактів, представників різних культурних груп, використовується досить широко. Мета використання даного методу – навчити людину бачити ситуацію з точки зору членів чужої культури, зрозуміти їх бачення світу.

У цій групі методик виділяють два типи: культурно-специфічні (Culture-specific) і культурно-неспецифічні (Culture-general). Методики першого типу будуються на основі аналізу відмінностей між двома конкретними культурами – які ситуації даної країни-реципієнта можуть представляти труднощі для інтерпретації представником культури-резидента.

Так, розроблено велику кількість методик, де в якості культури-резидента виступають США, а конкретні досліджувані культури – це Таїланд, країни Арабського Сходу, Іран, Греція, Гондурас, країни Латинської Америки, Мексика.

Прикладом другого типу є методика, запропонована Р. Брісліном. Дослідник задався питанням, чи можливе створення універсального культурного асимілятора, який би допоміг людям адаптуватися в будь-яку чужу культуру. На думку вченого, ця методика повинна передбачати універсальний опитувальник, здатний діагностувати адаптивний потенціал людини незалежно від специфіки тих культур, до яких вона повинна адаптуватися. Р. Бріслін і його колеги прийшли до висновку, що таке завдання є можливим, оскільки люди, які потрапляють в іншопольтурне оточення, проходять через схожі етапи адаптації та налагодження міжособистісних контактів з місцевими жителями. Тому можна виділити коло прототипних ситуацій взаємодії представників різних культур, а також завдань, які виконуються візитерами в країні перебування. Хоча розроблена ним методика є універсальною для американців, на даний час вона активно застосовується і в інших англомовних країнах.

Перші культурні асимілятори були розроблені на початку 60-х рр. минулого століття психологами університету штату Іллінойс під керівництвом Г. Триадіса. Вони призначалися для американських громадян, які взаємодіють з арабами, іранцями, греками, тайцями та ін. Розробники моделі ставили перед собою мету за короткий час дати студентам якомога більше інформації про відмінності між культурами. Це зумовило розробку програмованого посібника із зворотним зв'язком, що дозволило зробити його читачів активними учасниками процесу навчання. Пізніше стали використовувати електронні посібники.

Отже, розглянуті методи базуються на теорії атрибуції: потенційному суб'єкту адаптації пропонується опис деякої ситуації і кілька варіантів вирішення проблеми. Необхідно передбачити, як та чи інша ситуація буде проінтерпретована представником країни-реципієнта. Чим точніше визначена ситуація, її причини та наслідки, тим швидше і безболісніше відбудеться процес адаптації.

Культурні асимілятори складаються з описів ситуацій (від 35 до 200), в яких взаємодіють персонажі, представники двох культур, і чотирьох інтерпретацій їхньої поведінки – каузальних атрибуцій. Інформація підбирається так, щоб представити ситуації, в яких виявляються або значні, ключові відмінності між культурами. При підборі ситуацій враховуються взаємні стереотипи, відмінності в рольових очікуваннях, звичаї, особливості невербальної поведінки та ін. Особлива увага приділяється спрямованості культури на колектив або на особистість. Наприклад, представник європейської індивідуалізованої культури в процесі роботи з ситуаціями асимілятора повинен усвідомити, що «поведінка членів східних колективістських культур в більшій мірі відображає групові норми, ніж індивідуальні установки; відносини між батьками і дітьми на Сході майже

священні; в багатьох країнах Сходу прийнято проявляти скромність у зв'язку з публічною оцінкою власних досягнень; там прийнято дарувати подарунки в тих випадках, коли в Європі платять гроші».

Приклади потенційно конфліктних ситуацій можуть бути взяті з етнографічної та історичної літератури, преси, спостережень самих розробників асиміляторів. Проводяться також інтерв'ю з використанням методики «критичного інциденту»: респондентів просять згадати події, в яких відбулося щось, що різко – позитивно або негативно змінило їх думку про представників іншої культури.

Сам по собі культурний асимілятор є методом-когнітивного орієнтування, але його часто застосовують в тренінгових програмах: в групі обговорюються і порівнюються результати діяльності учасників, проводяться рольові ігри з використанням ситуацій культурного асимілятора. В цьому випадку він є основою програми атрибутивного тренінгу, так як завдання студентів – вибрати ту інтерпретацію ситуації взаємодії представників двох культур, яка відповідає точці зору чужої для неї групи, тобто підібрати ізоморфну атрибуцію.

Є. Стефаненко зазначає, що до сьогоденного дня в світі створено велику кількість культурних асиміляторів. Однак вони не можуть отримати широкого розповсюдження, оскільки необхідно враховувати не тільки етнічні, але вікові та індивідуально-психологічні особливості мігрантів.

Наступний метод формування МК майбутніх соціальних працівників – модель культурної самосвідомості Кремера (Kraemer's Cultural Self-Awareness Model). Ця методика складається з низки відео сюжетів, які відображають ті чи інші ситуації власного соціокультурного середовища суб'єкта адаптації. Всього в методиці 38 епізодів, які класифіковані в 21 групу. Основна гіпотеза Кремера полягає в тому, що для успішної адаптації необхідно в першу чергу знання своєї власної культури, що є основою для сприйняття відмінностей. Однак подібне твердження викликає досить серйозну критику з боку вчених. Визначення ситуацій, які є специфічними для конкретної культури може бути здійснено тільки в результаті вихідного порівняння її з іншими культурами. Наприклад, ті ситуації, які носять дискримінаційний характер для певної культури А, можуть не бути значущими для культури В, а це може ускладнити процес адаптації.

Звичайно, в підготовці полікультурних фахівців в американській вищій школі використовуються і традиційні форми і методи навчання, серед яких лекційні (лекція вдвох, лекція-бесіда) і семінарські заняття, бесіди, тренінги, екскурсії, ігрові методи, кейс-метод, індивідуально-групові консультаційні заняття (*tutorials*) та інші.

Важливе значення надається самостійній і науково-дослідницькій роботі майбутніх фахівців, позааудиторній діяльності і практиці.

У процесі культурно-компетентної практики соціальної роботи соціальному працівнику необхідно володіти такими вміннями та навичками: працювати з широким колом осіб, представників різних культурних груп; оцінювати значення культури для індивідуальних і групових клієнтів,

заохочувати відкрите обговорення відмінностей і реагувати на культурно упереджені висловлювання і дії; проводити інтерв'ю та бесіди з клієнтом, з урахуванням розуміння ролі мови в культурі клієнта; включати інформацію, отриману в ході діагностики з урахуванням культурних особливостей клієнта в розробку планів організації соціальної допомоги, залучаючи до цього процесу клієнта і поважаючи його вибір при визначенні цілей і способів організації допомоги; вибирати і використовувати форми і методи роботи, адекватні клієнтам з особливим культурним або маргінальним досвідом; використовувати різноманітні навички вербального та невербального спілкування в залежності від стилів спілкування клієнтів; ефективно використовувати природні соціальні мережі підтримки клієнтів у вирішенні проблем, залучаючи наприклад, релігійних і духовних лідерів, родинні зв'язки, членів громади та інші ресурси; демонструвати навички захисту інтересів клієнтів, при цьому виявляти прояви стереотипів і міфів в діях і висловлюваннях окремих осіб (особливо посадових); визначити тип послуги або форму допомоги, які необхідні для цільової клієнтської системи і організувати доступ до неї; проводити консультації з супервізорами і колегами для отримання зворотного зв'язку і контролю якості роботи з метою виявлення особливостей власного професійного стилю, що перешкоджають або сприяють культурно компетентній практиці; використовувати нові технології і наукові дослідження для роботи з різними групами клієнтів.

ВИСНОВКИ

Вивчення американського досвіду професійної підготовки фахівців дає підстави стверджувати, що професійна підготовка сучасних фахівців США здійснюється в контексті полікультурної освіти. Це стосується фахівців будь-якого профілю, але особливо тих, які покликані щоденно працювати з людьми – представниками всіх національностей (вчитель, психолог, соціальний працівник та ін..).

Полікультурна освіта виникла в США в кінці XIX – початком XX століття. Її розвиток і поширення особливо активно відбувалися впродовж XX століття. Полікультурна освіта продовжує розвиватися і вдосконалюватися в США і сьогодні.

Полікультурна освіта є складовою вищої освіти і передбачає виховання майбутнього фахівця в дусі поваги до цінностей власної культури, а також визнання і толерантного ставлення до культури інших народів.

Формування полікультурного фахівця передбачає його ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку до успішної професійної діяльності в полікультурному суспільстві. Підготовка здійснюється під час аудиторних занять, проходження практики, зокрема в соціальних закладах, які працюють з представниками етнічних меншин, самостійної роботи, поза аудиторної професійно спрямованої роботи, науково-дослідницької роботи.. Ефективній полікультурній підготовці сприяє вивчення спеціальних курсів з полікультурною спрямованістю.

В процесі полікультурної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах США використовуються різноманітні методи і форми, серед яких лекційні (лекція вдвох, лекція-бесіда) і семінарські заняття, бесіди, тренінги (міжкультурний, атрибутивний), екскурсії, ігрові методи, кейс-метод, індивідуально-групові консультаційні заняття (*tutorials*) та інші.

ЛІТЕРАТУРА

1. Allen, W.G. The color of success: African-American college student outcomes at predominantly White and historically Black public colleges and universities. *Harvard Educational Review*. 1992. 62(1).P. 26-44.
2. Fermimore, B. Historical white resistance to equity in public education: A challenge to white teacher educators. Racism and racial inequality: Implications for teacher education. Washington, DC: American Association for Teacher Education, 2001. 502 p.
3. Altbach, P.G., & Lomotey, K. The racial crisis in American higher education. Albany: State University of New York Press, 1991. 178 p.
4. Dalton, J.C. Racial and ethnic backlash in college peer culture. *New Directions for Student Services*. 1991. № 56. P.3-12.
5. Cochran-Smith, M. Blind vision: Unlearning racism in teacher education. *Harvard Educational Review*. 2000.70(2). P. 157-190.
6. Cooney, M., & Akintude, O. Confronting white privilege and the color blind paradigm in education. *Multicultural Education*. 1999.7(2). P. 9- 17.
7. De los Santos, A., Jr., & Rigual, A. Progress of Hispanics in American higher education. Minorities in higher education. Phoenix, AZ: American Council on Education Oryx Press, 1994. P. 173-194.
8. Gloria, M.G., & Rodriguez, E.R. Counseling Latino university students: Psychosociocultural issues for consideration. *Journal of Counseling and Development*. 2000. P.145-153.
9. International Dictionary of Education. Oxford, 1994. Vol. 7. 3963 p.
10. National Association of Multicultural Educationn. Resolution and Position Papers. www.nameon.org . February 1. 2003.
11. Baker G. C. Planning and Organizing for Multicultural Instruction. Addison–Wesley Publishing Company USA, 1994. 217 p.
12. Джури́нский А. Н. Зарубежная школа : современное состояние и тенденции развития. М. : Владос, 1993.356 с.
13. Болгаріна В., Лошенова І. Культура і полікультурна освіта. *Шлях освіти*, 2002. №1. С. 2–6.
14. Banks, J.A. Multicultural Education: Issues and Perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 2001. 314 p.
15. Futrell, M. H., Gomez, J., & Bedden, D. Teaching the Children of a New America : The Challenge of Diversity. N.Y. Phi Delta Kappan, 2003. 450 p.
16. Tiedt, P.L. Multicultural teaching: a handbook of activities, Information, and resources. Boston ets. Allyn and Bacon, 2010. 406p.
17. Banks, J. Cultural Diversity and Education : Foundations, Curriculum and Teaching. Boston, ets., 2006. 392 p.
18. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование США в XXI в. Основные тенденции развития в современном мире (материалы научно-практической конференции; под ред. В.А. Мясникова, Б.Л. Вульфсона, А.К. Савиной). М. : ИТИП, 2006. 366 с.

19. Schechter, S., Cummins, J. Multilingual education in practice: using diversity as a resource. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003. 310 p.
20. Hu-DeHart E. The Diversity Project: Institutionalizing multiculturalism or managing difference? *Academy*. 2000. Vol. 86(5). P. 39 - 45.
21. Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments / Ed. by W. C. Parker. The Ohio State Univ.: Inf. Age Publ. Inc., 2002. 242 p
22. Кубицький С.О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах в схемах і таблицях: Навчальний посібник / С. О. Кубицький. – Київ: ДАКККиМ, 2010. – 124 с.
23. Wolk J. L., Wertheimer M. R. Generalist practice versus case management: An accreditation contradiction / J. L. Wolk, M. R. Wertheimer // *Journal of Social Work Education*, 1999. – №35. – 101 – 114.
24. University of Alaska Fairbanks. – Режим доступу: <http://www.uaf.edu/>
25. University of Alaska, Anchorage. – Режим доступу: <https://www.uaa.alaska.edu/>
26. University of Minnesota/ – Режим доступу: <http://www.cehd.umn.edu/SSW/Programs/default.asp>.
27. Сідун Л.Ю. Форми і методи полікультурної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах США. Методичні рекомендації. Ужгород: УжНУ.2020.
28. Gleitman G. The process of the activation of the education in Universities. New York: Longmann & Sons, 2007. 242 p.
29. Bollin, G. Using multicultural *tutoring* to prepare service teachers for diverse classrooms/G. Bollin// *Educational Forum*. 1996. 61(1). P.68-75
30. Colman A. M. Game Theory and Experimental Games: The Study of Strategic Interaction. Oxford: Bergman Press, 1982. 301 p.
31. Zirawaga V. Gaming in education. *Journal of Education and Practice*. 2017. Vol. 8. No 15. P. 55-62.
32. Aldrich C. Virtual words, simulations, and games for education. *Innovate: Journal of Online Education*. <https://www.learnlib.org/p/104221>.
33. Garmon, M. Using dialogue journal to promote student learning in a multicultural teacher education course. *Remedial and Special Education*. 1998.19(1). P. 32-45.
34. Thomas G. A typology for the case study in social science. *Qualitative Inquiry*. 2011. 17 (6). P. 511 -527.
35. Eliet W. The case study handbook. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2007. 135 p.
36. Barlow M. The extended case method. Berkeley: University California Press. 2011. 137 p.
37. Triandis H. C Culture and Social Behavior. N.Y.: McGraw Hill, 1994. 211 p.
38. Brislin R., Cushner K., Chenie C. Intercultural interactions. Beverly Hills, 1996. 178 p.
39. Микитенко Н.О. Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: [монографія] Н.О. Микитенко. Тернопіль: ТНПУ, 2011. 411с.
40. Зинурова Р.И. Этнокультурная компетентность как составляющая

конкурентоспособности специалиста социальной сферы / Формирование конкурентоспособного специалиста для социальной сферы. Казань: ИСПО РАО, 2001. – 112 с.

41. Байбакова О.О. Формування міжкультурної компетентності соціальних працівників у США. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика* (науково-методичний журнал). К. 2016. 169 –176.

42. Роджерс К., Фрейнберг Дж. Свобода учиться. М.: «Смысл», 2002. 195с.

43. Гуренко О.І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти . Харків, 2005. –20 с.

44. Everett M. Rogers, Thomas M. Steinfatt. *Intercultural Communication* Waveland Press, Inc. Prospect Heights, Illinois, 1999. 292 p.

45. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung*. 1990. №1. S.83.

46. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Социальные коммуникации. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2007. Том X. №1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/678095/>

47. Кричківська О.В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності: дис.канд.пед.наук: 13.00.04. Тернопіль, 2015. 291с.

48. Баканова В. Развитие межкультурной компетенции будущих лингвистов-переводчиков. *Вестник ВГУ*, серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2008. №2. С. 116 120.

49. Леонтович, О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения . М.: Гнозис, 2005. 351 с.

50. Fantini A. E. About Intercultural Communicative Competence: A Construct [Электронный ресурс] Brattleboro, VT, USA. Режим доступа: http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf. Назва з екрану.

51. Bennet Christine I. *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon, 1990. P. 413

52. Bennett M. J. Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*. 2003. № 27. Pp. 421 – 443.

53. Sue D. W. *Multicultural Social Work Practice* . N.J.: Wiley, 2005. 384 p.

І.В. Козубовська, О.О. Байбакова, Л.Ю. Сідун.
Полікультурна підготовка фахівців у вищій школі США

(навчально-методичне видання)

В авторській редакції

Підписано до друку 27 .06.2020. Формат 60x84/16.
Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 2
Наклад 100 прим. Віддруковано на різнографі.

*Видавництво УжНУ «Говерла»
88000, м. Ужгород, вул. Капітульна, 18.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців
виготівників, і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія 3т №32 від 31 травня 2006 року*